

Gabriela Cristina Borborema Bozzo  
(Organizadora)

# Linguística, letras e artes:

INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADES

Gabriela Cristina Borborema Bozzo  
(Organizadora)

# Linguística, letras e artes:

INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADES

**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

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 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

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

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. 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 Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

**Diagramação:** Ellen Andressa Kubisty  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadora:** Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes: interculturalidade e identidades / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1620-3 DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.203231508">https://doi.org/10.22533/at.ed.203231508</a>  1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título. <div>CDD 410</div>
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.

A publicação científica intitulada *Linguística, letras e artes: a interculturalidade e identidades* é constituída por treze trabalhos que versam sobre o tema proposto no nome da coletânea. Em formato de e-book *open access*, além de divulgar a criação de conhecimento acadêmico dos autores, a publicação também expande a democratização do acesso ao letramento científico entre leigos e estudiosos da área ou de outras áreas do conhecimento.

A priori, temos artigos da área de Literatura que discutem produções literárias de países cujo idioma oficial é o português. Nesse sentido, temos a literatura brasileira, com Graciliano Ramos e Machado de Assis; literatura moçambicana, com Luís Bernardo Honwana e literatura portuguesa, com José Saramago. Os trabalhos cotejam, ainda, as formulações teóricas da intertextualidade e do autor implícito, termos cunhados e/ou consagrados por Julia Kristeva e Wayne C. Booth, respectivamente.

A posteriori, temos trabalhos que cotejam a música tanto como *corpus* tanto como ferramenta de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Ainda, temos a ideia de voz discutida como discurso social e como a voz poética. O léxico e o valor sonoro se apresentam, também, como ferramentas de alfabetização e letramento, sendo esse último o objetivo a ser alcançado por meio de uma obra literária inglesa em um dos artigos que constituem os capítulos.

Portanto, podemos inferir que o conjunto de trabalhos aqui reunidos tem o poder de expandir a consciência acerca dos temas abordados, independentemente do grau de instrução de seu leitor. Assim, a criação de um leitor crítico, capaz de questionar o mundo que o circunda, pode ser considerada uma das grandes ambições do livro em pauta.


Gabriela Cristina Borborema Bozzo



**CAPÍTULO 1 ..... 1****A CONSTRUÇÃO DO NACIONAL EM NÓS MATAMOS O CÃO TINHOSO E VIDAS SECAS**


Carolina Ribeiro de Aquino

Edivânia Ribeiro de Aquino


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315081>**CAPÍTULO 2 ..... 17****ALEGORIAS, RELIGIÃO E MITO EM AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE, DE JOSÉ SARAMAGO**

Wodisney Cordeiro dos Santos


Antonia Claudia de Andrade Cordeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315082>**CAPÍTULO 3 ..... 30****APROXIMAÇÕES E VEREDAS: POÉTICAS DE ROSA E LINA**

Stephany Altruda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315083>**CAPÍTULO 4 ..... 41****CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO LITERARIO DE VICENTA SIOSI PINO Y ESTERCILIA SIMANCA PUSHAINA A PARTIR DE LAS RELACIONES DE INTERTEXTUALIDAD PRESENTE EN SUS NARRATIVAS**

Harold Enrique Romero Ríos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315084>**CAPÍTULO 5 ..... 49****A PERSONAGEM COMO PROJEÇÃO DO AUTOR IMPLÍCITO: O CASO DE MACHADO DE ASSIS**

Gabriela Cristina Borborema Bozzo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315085>**CAPÍTULO 6 ..... 57****MÚSICA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM PANORAMA DAS INVESTIGAÇÕES NA ÁREA**





Egon Eduardo Sebben

Kelwin de Camargo Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315086>**CAPÍTULO 7 ..... 67****A MÚSICA NUNCA PAROU E “O ÚLTIMO HIPPIE”: PASSAGENS E STIMMUNG**

Ana Maria de Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315087>

<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>88</b>
AS VOZES QUE ECOAM DOS VERSOS	
Mariana Pedroso Naves	
Gustavo Avelino da Silva	
Ana Cristina Fernandes Pereira Wolff	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315088">https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315088</a>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>101</b>
O SUCESSO DA VOZ: SENTIDOS MIDIÁTICOS CIRCULANTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA	
Thiago Barbosa Soares	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315089">https://doi.org/10.22533/at.ed.2032315089</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>115</b>
O LÉXICO E A EXPRESSIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA O ENSINO	
Darcilia Simões	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150810">https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150810</a>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>126</b>
OLIVER TWIST: LETRAMENTO CRÍTICO POR MEIO DE UM CLÁSSICO DA LITERATURA INGLESA NA SALA DE AULA DE INGLÊS	
Oksana Aleksandrovna Kitaeva	
Douglas Lemos Monteiro dos Santos	
Sandra Venâncio Kezen Buchaul	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150811">https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150811</a>	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>145</b>
REASSENTAMENTO FLOR DA SERRA EM MEMÓRIA VISUAL	
Maria de Fátima Rocha Medina	
Marinalva do Rego Barros Silva	
Luana Martins Macedo	
Gabriela Martins Macedo	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150812">https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150812</a>	
<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>169</b>
MAL-ENTENDIDO: UM FENÔMENO DA CONVERSAÇÃO NA REDE	
Débora Cristina Longo Andrade	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150813">https://doi.org/10.22533/at.ed.20323150813</a>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA .....</b>	<b>181</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>182</b>

## A CONSTRUÇÃO DO NACIONAL EM NÓS MATAMOS O CÃO TINHOSO E VIDAS SECAS

---

Data de aceite: 02/08/2023

**Carolina Ribeiro de Aquino**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
Cornélio Procópio – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/0117637255455003>

**Edivânia Ribeiro de Aquino**

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
Cornélio Procópio – Paraná  
<https://lattes.cnpq.br/8394767957363528>

**RESUMO:** O escopo desta pesquisa é identificar a construção do nacional, buscando pontos de intersecção e dialogismos, nas narrativas *Nós matamos o Cão tnhoso*, conto do moçambicano Luís Bernardo Honwana, e *Vidas Secas*, romance regionalista de Graciliano Ramos. Partindo do viés crítico social apresentado em ambas as narrativas, objetiva-se traçar um paralelo. Este estudo, que compara literaturas, justifica-se pela relevância de conhecer a capacidade da arte literária representar realidades, em diferentes espaços, evidenciando aspectos sociais e políticos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaram-se estudos bibliográficos. O trabalho tem como *corpus* as obras em análise e ampara-se em teorias como Carvalho (2006), Candido (1995),

Bakhtin (2008), Abdala Jr. (1995).

**PALAVRAS-CHAVE:** *Nós matamos o cão tnhoso*; *Vidas Secas*; Construção do nacional.

### THE CONSTRUCTION OF THE NATIONAL IN *WE KILLED THE MANGY DOG AND DRY LIVES*

**ABSTRACT:** This paper aims to identify the construction of the national identity and the spirit of belonging of a Nation, looking for points of intersection and dialogisms in the narratives *Nós matamos o Cão Tnhoso* (We killed Mangy Dog), a mozambican tale by Luís Bernardo Honwana and *Vidas Secas* (Barren Lives), a regionalist novel by Graciliano Ramos. To accomplish the proposed objective we have drawn a parallel starting off from studying the critical bias social presented in both narratives. This research, which compares literatures, justifies itself by the relevance of knowing the capacity of the literary art of representing realities, in different spaces, emphasizing social and political aspects. For the development of this research, bibliographic studies were used. The paper relies on the works under analysis and theories such as: Tânia Franco Carvalho (2006), Candido

(1995), Bakhtin (2008), Abdala Jr. (1995).

**KEYWORDS:** *We killed mangy dog; Barren lives; Construction of the national.*

## 1 | INTRODUÇÃO

A literatura é um bem cultural que proporciona aos leitores tanto uma formação humana, como intelectual, pois representa, através da ficção, diferentes realidades. Nesse sentido, Candido (1995) afirma que a Literatura desenvolve a sensibilidade, a compreensão, a reflexão, a capacidade crítica e desperta para novos olhares diante da condição humana.

Compreendendo que a arte literária é uma representação de realidades através das palavras, conhecer as diferentes formas como cada nação registrou sua história colabora para a ampliação do repertório cultural, bem como para a apreciação do poder de “mimese” da arte. Perrone-Moisés (2016, p. 102) afirma que “a literatura nasce da literatura. Cada obra nova é continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea.”

Nesse propósito, este trabalho objetiva apresentar um paralelo entre as obras literárias *Nós matamos o Cão Tinhoso*, conto angolano do autor Bernardo Honwana, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, buscando identificar os elementos que colaboram para a construção do nacional nessas narrativas.

Comparar literatura não é um estudo recente. Desde o início do século XX, esse vasto campo de atuação vem sendo alvo de pesquisa e discussões em torno dos objetos de análise da disciplina de Literatura Comparada. Tais investigações ocorreram principalmente em países como França e Inglaterra.

A literatura comparada é uma “forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas que adotam diferentes metodologias e que, pela diversificação dos objetos de análise, concedem à literatura comparada um vasto campo de atuação” (CARVALHAL, 2006, p.13).

Os estudos clássicos voltados para literatura comparada foram apresentados no primeiro número de *Revue de Literature comparee*, criada em 1921, por Fernand Balderspergues e Paul Hazard. Mostram que, para a comparação entre literaturas ter validade, depende da existência de duas orientações. um contato real e comparado entre autores e obras ou entre autores e países e a vinculação dos estudos literários comparados com a perspectiva histórica (CARVALHAL, 2006).

No Brasil, podem-se apontar como nomes de referência que se dedicaram aos estudos da literatura comparada. Dentre eles, João Ribeiro, que adotava uma perspectiva histórica para as pesquisas desenvolvidas, Otto Maria Carpeaux, Eugênio Gomes e Augusto Meyer, os quais também tiveram inclinações para o comparativismo.

Os estudos de literatura comparada ganharam um novo direcionamento, com pesquisas sobre a natureza e o funcionamento dos textos, propostas pelos estruturalistas

do Círculo de Praga, entre elas destaca-se a de Mikhail Bakhtin, sobre o dialogismo no discurso literário. Essas reflexões trouxeram percepções voltadas às redes de relações que as obras mantêm entre si, definidas pelo autor como “mosaico”.

Refletindo sobre noções de intertextualidade e os possíveis caminhos que os estudos de literatura comparada devem seguir no Brasil, Carvalho acrescenta que:

Estudo comparado de literatura deixa de resumir-se em paralelismos binários movidos somente por “um ar de parecença” entre os elementos, mas comparar com a finalidade de interpretar questões mais gerais das quais as obras ou procedimentos literários são manifestações concretas. Daí a necessidade de articular a investigação comparativista com o social, o político, o cultural, em suma, com a História num sentido abrangente. (CARVALHAL, 2006, p. 81).

Justamente nesse pressuposto de comparação, esta presente pesquisa se fundamenta. Isso porque tanto o romance *Vidas secas*, como o conto *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, *corpus* de análise, apresentam aspectos amplamente ligados à crítica social e histórica, retratando realidades da nação à qual pertencem.

*Vidas Secas*, romance regionalista dos anos de 1930, tem como foco denunciar a realidade do sertanejo, oprimido pela seca no nordeste brasileiro. Por sua vez, *Nós matamos o Cão Tinhoso*, conto moçambicano do autor Bernardo Honwana, caracteriza-se pela crítica social ao processo de colonização da África, evidenciando o sofrimento vivenciado pelos sujeitos da colônia. Assim, objetiva-se analisar os pontos desses enredos que se assemelham na construção literária do nacional.

O interesse para a realização desta pesquisa surgiu a partir da análise do conto *Nós matamos o cão Tinhoso*, desenvolvida na disciplina Leitura do Texto Literário, ofertada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). No momento, percebeu-se que o teor do enredo tem forte viés nacionalista e identitário, fator muito comum em obras modernistas.

A partir dessa percepção, considerou-se relevante realizar um estudo de uma obra da mesma tendência literária, sendo *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, a fim de estabelecer um comparativo das referidas narrativas, identificando os dialogismos presentes em ambas.

Para desenvolver o presente estudo, considerou-se o seguinte percurso metodológico: análise do conto *Nós matamos o Cão Tinhoso* e do romance *Vidas Secas*, evidenciando suas temáticas nacionalistas. Em seguida, apresentaram-se pontos de intersecção e dialogismo nessas narrativas.

## 2 | ANÁLISE DO CONTO “NÓS MATAMOS O CÃO TINHOSO”

A obra *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, publicada em 1964, é uma literatura nacionalista e identitária. Pela metáfora de um cão cheio de chagas expostas, apresenta a realidade vivida pelo povo africano, durante o período da colonização, tão cara e sofrida, imposta pelos portugueses.

O processo de dominação do colonizador português ao colonizado africano, na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, culminou na perda da soberania dos territórios do povo dominado. Esse processo foi um momento em que o povo oprimido teve elementos de sua cultura e identidade subtraídos, dentre os quais sua língua e costumes.

A obra de Honwana, a exemplo de muitas publicadas no século XX, segue uma vertente da literatura que aborda temáticas nacionais, com enredos marcantes e impactantes ao leitor. Apresentam aspectos importantes de formação de um povo, em uma estreita dialogia entre literatura e história. No caso da narrativa *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, trata da opressão e subserviência do povo moçambicano.

O autor Honwana conhece e escreve como mais fiel testemunha, por ter acompanhado, e não somente por ter sido personagem importante na luta pela independência dos seus compatriotas. Inclusive, ele foi um participante da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), fato que culminou em sua prisão. Na ocasião, o autor escreveu aquela que se tornou uma das obras de maior destaque e atemporal entre os seus escritos.

O conto de Honwana apresenta ao leitor, através das suas personagens, vozes, espaço e, sobretudo, a relação de dominador e dominado, colonizador e colonizado. Na posição do dominador, opressor, está o senhor administrador da escola onde o narrador-personagem do conto, Ginho, estuda. O administrador, não se compadecendo das figuras do cão e do seu olhar triste, ordena ao veterinário que o execute.

A figura do colonizado é apresentado por Isaura, a única personagem que, desde o início da narrativa, apresenta carinho pelo cão e lhe dá um tratamento afetuoso, ao contrário dos demais que tratam com desprezo. A menina simboliza a pequena parte dos portugueses que se posicionava contra o processo de colonização, e fora sufocada por ser minoria e não ter o poder para garantir a libertação do seu povo.

Em se tratando do conto do autor moçambicano, a personagem Isaura, mesmo não concordando com a execução do animal, não teve forças para evitar a consumação do ato, conforme o trecho:

Na segunda-feira de manhã fui ver o Cão-Tinhoso logo que cheguei à Escola. A Isaura estava ao pé dele e dava-lhe o lanche dela, partindo o pão aos bocadinhos e espalhando-os perto da boca do Cão-Tinhoso, que ia comendo devagar, porque levava muito tempo a mastigar. Quando tocou para entrar, a Isaura despediu-se dele e veio a correr para a chamada. (HONWANA, 1985, p. 9).

Logo ao primeiro tiro a Isaura agarrou sê-me de tal maneira que caímos, e eu fiquei com tanto medo que lhe gritei: «Tapa-me os ouvidos!» Ela meteu-se toda no meu peito e procurou-me as orelhas com as mãos. Os tiros rebentavam por todos os lados e mesmo com os olhos fechados eu via fogo a saltar dos canos das espingardas. O corpo da Isaura estava duro e estremecia a cada esteiro. (HONWANA, 1985, p. 30).

A outra figura representante do oprimido africano é Ginho, o narrador-personagem do conto. No início da narrativa, o menino não demonstra sentir afeto pelo Cão Tinhoso, o que é evidenciado no clímax da narrativa, momento conflituoso, no qual a personagem é pressionada a atirar no animal contra a sua vontade. Na ocasião, o menino demonstra sentir compaixão pelo cão, desejando inclusive levá-lo para sua casa, o que não foi aceito pelos colegas. Isso se observa no trecho:

Depois vi que afinal não estava a puxar o gatilho, porque tinha o dedo no guarda-mato. Comecei a puxar o gatilho devagar para ter tempo de dizer tudo ao Cão-Tinhoso: «Eu não tenho outro remédio, Cão-Tinhoso, eu tenho de atirar... Eu estou cheio de medo, desculpa, Cão-Tinhoso... Deixa-me atirar e não me olhes dessa maneira... Eu estou é com medo, estás a ouvir? ... Estou com medo! ... Se pudesse, fugia e levava-te comigo. E depois tratava-te e nunca mais aparecias pela vila com essas feridas que é um nojo, mas o Quim...» (HONWANA, 1985, p. 24).

Honwana, ao utilizar as personagens das duas crianças no conto, como quem tinha compaixão pelo sofrimento do animal, estabelece um diálogo de forma interdisciplinar com os escritos sagrados cristãos de que “o que quiser garantir a felicidade eterna, deva se fazer como criança”. O autor, ainda, faz alusão à ingenuidade e pequenez infantil, para elucidar o sentimento de impotência do colonizado africano, sem nada poder fazer para impedir o regime opressor, gerador de sofrimento que lhes fora imposto. Sobre as duas referidas personagens e as demais crianças que receberam a missão de executar o Cão Tinhoso, Farra (2011 *apud* ANDRADE, 2018) destaca:

Os agenciadores do crime são o Senhor Administrador e seu coadjuvante, o Doutor da Veterinária. O assistente político e veterinário desempenha uma função ambígua de zelador de bichos e de controlador de caça. Muito astucioso, ele acaba canalizando o pendor lúdico da criança da escola contra o cão, invocando razões de higienização que, na verdade, são puramente de ordem ideológica, visto que o cão-*assim mambembe*, *assim desprotegido*, *assim puído*, *assim marginal-não* passa de metáfora dos colonizados. Deste modo, levar as crianças a matar o cão é endereçá-las a um suicídio inconsciente, a um morticínio, é fazê-las, alienadamente, oferecer-se em oferenda, em sacrifício ao colonizador. Trata-se de um rio de subjugação a que elas, na sua boa-fé e cegueira patética, não se dão conta. (FARRA, 2011, p. 5).

Honwana apresenta o ambiente escolar como espaço de opressão e intolerância. Isso se evidencia no texto nas situações em que o cão comumente aparece e é hostilizado pela maioria das crianças, principalmente pela professora, personagem que destrata a menina Isaura, seja por não concordar com a forma como tratava o animal ou por se incomodar pelo fato de a menina não apresentar a mesma proficiência em leitura que a maioria dos colegas.

A opressão vivida no espaço escolar, bem como a forma áspera com a qual a menina Isaura era tratada pela professora se faz perceber nos seguintes trechos:

— Não era nada, Senhora Professora, era por causa do Cão-Tinhoso. O Doutor da Veterinária vai matá-lo.

— Vocês não têm tempo para tratar desses sigilosos negócios de estado durante a hora do intervalo?

— Temos, sim, Senhora Professora.

— Então toca a fazer o desenho e bico calado.

Ficamos de bico calado a fazer o desenho. (HONWANA, 1985, p. 10)

A Isaura não brincava com as outras meninas e era a mais velha da segunda classe. A Senhora Professora zangava-se por ela não saber nada e dar erros na cópia, e dizia-lhe que só não lhe dava reguadas porque sabia que ela não tinha tudo lá dentro da cabeça.

Quando ia para o estrado ler a lição não se ouvia nada e a gente dizia — «Não se ouve nada, não se ouve nada» —, e a Senhora Professora dizia que os meninos da quarta classe não tinham nada que ouvir. Então os meninos da segunda classe começavam a dizer: «Não se ouve nada, não se ouve nada». A Senhora Professora zangava-se e fazia uma bronca dos diabos. Por isso, no intervalo, as outras meninas faziam uma roda com a Isaura no meio e punham-se a dançar e a cantar: «Isaura-CãoTinhoso, Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso, Isaura-CãoTinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso». A Isaura parecia que não ouvia e ficava com aquela cara de parva, a olhar para todos os lados à procura de não sei quê, como dizia a Senhora Professora. (HONWANA, 1985, p. 04).

Os escritos de Honwana, por fazer uma imbricação perfeita dos elementos da narrativa para apresentar de forma marcante a história de luta e sofrimento por parte do povo africano, consegue alcance atemporal e se torna matéria para escrita de outro autor também africano. Ndalú de Almeida, Ondjaki, tão pensadamente, escolhe o título para sua obra: *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso*.

A obra do autor angolano, desde as primeiras palavras, é dedicada ao seu autor inspirador, reconhecendo tanto a maestria de escrita do moçambicano, como a importante atuação na luta pela libertação do seu país, sendo uma figura de destaque no cenário africano.

A exemplo da obra *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, a obra *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso* acontece no ambiente escolar e apresenta uma situação inicial na qual os alunos da 8ª série, a pedido da professora, devem fazer a leitura de um texto já conhecido pela turma, desde a 6ª série: o conto *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, de Bernardo Honwana. Jacó, personagem-narrador do conto de Ondjaki, por ter leitura fluente, recebe a incumbência de ler a parte final do conto de Honwana, em que Ginho é pressionado a atirar no Cão Tinhoso, contra a sua vontade.

Durante a árdua missão que lhe foi designada, Jacó, conforme a descrição feita por Ondaki, sente-se transposto para o mesmo cenário e momento no qual Ginho precisa atirar no Cão. Assim, sente-se perturbado pela tristeza que sente novamente pela execução do



ção e pela pressão sofrida pelos demais colegas para que não chorasse, mesmo estando muito emocionado durante a leitura.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu-Ya-Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão-de-ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava. [...] (ONDJAKI, 2007, p.02)

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou[...]. Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro. Olhei as nuvens. Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes. (ONDJAKI, 2007, p. 03).

Ondjaki, no conto *Nós Matamos O Cão Tinhoso*, elabora o enredo, de modo a envolver o leitor de tal forma a viver todo o conflito e tensão da personagem Ginho. À medida que o menino deseja que aconteça algo que interrompa aquela leitura tão melancólica, o leitor anseia junto com ele, desejo que não se concretiza. Assim, a personagem reprime o choro, durante a leitura, e o leitor precisa fazê-lo de igual modo: um verdadeiro exercício de força e resistência de ambas as partes. Sobre essa questão Farra (2011 *apud* ANDRADE 2018) destaca:

Manipulando também o ponto-de-vista infantil, o narrador do conto de Ondjaki é um menino da oitava série que nos narra a reação da sua classe durante a leitura do conto de Honwana...O menino prepara nosso coração para a leitura em voz alta, em voz pública que vai ocorrer, já então, na sala de aula. Uma verdadeira prova de resistência. (FARRA, 2011, p. 05).

No conto de Ondjaki, a exemplo de Honwana, a figura da professora é colocada como opressora, aquela que utiliza do poder que lhe é conferido, impõe sua autoridade a um grupo de alunos, crianças que não têm alternativa, além de atendê-la, mesmo contra a sua vontade.

Fazendo isso, o autor angolano evidencia as relações de poder, como retratado na obra de Honwana, e ainda perdura em uma sociedade de contexto atual. Diante desse diálogo entre as duas obras, Farra (2011 *apud* ANDRADE, 2018) destaca que:

É no conto de Honwana que a problemática espalhada pelas outras narrativas – a injustiça, a impotência, a miséria, a impossibilidade de expressão, o ditame

de subserviência, a perseguição, o interdito e, enfim, todo o patético que se infiltra nessa situação deprimente do colonizado africano – vai explodir. E, o que é pior, vai atingir o leitor, situando-o de propósito num limite quase insuportável – reação que o conto de Ondjaki há de recolher e constatar e explorar ficcionalmente para nós, leitores, nos mesmos termos narrativos utilizados por Honwana (FARRA, 2011, p. 4).

#### Ainda destaca:

Ora, é essa impotência absoluta do leitor aquela que Ondjaki busca usar no conto que parodia o título de Honwana, e que já ostenta claramente em si a dor da leitura. Lembro que se intitula “Nós choramos pelo cão Tinhoso” – única reação que resta ao leitor de Honwana e que Ondjaki vai encarnar. Ora, nessa teia cultural e literária que me esforço por levantar, reparo que, de um lado, o moçambicano nos denuncia um crime, mas um crime de que seus personagens não se dão conta. E que, de outro, o angolano nos revela, através das mesmas estratégias narrativas do moçambicano, mas de maneira contrária, a compreensão absoluta do crime, ou seja: a decodificação de uma mensagem que não é apenas moçambicana e nem angolana – mas africana. E o ato literário se completa perfeitamente, pois, na interlocução entre o moçambicano e o angolano, o emissor ganha um receptor, ambos comungando do mesmo entendimento e da mesma cumplicidade acerca das suas nações e identidades – acercado mesmo e próprio continente. (FARRA, 2011, p. 6).

As narrativas de Ondjaki, retomando a de Honwana, transmite ao leitor a mensagem de que as feridas presentes na história do povo africano, mesmo com o passar dos anos, ainda são sentidas e choradas, sendo a colonização pelos portugueses, um capítulo de dor e opressão que faz parte da história desse povo. Apesar das chagas, esse povo, assim como o cão ou como Jacó, são tinhosos, têm muita resistência. São justamente as características mais representativas e identitárias desse povo.

### 3 | ANÁLISE DO ROMANCE *VIDAS SECAS* DE GRACILIANO RAMOS

O romance *Vidas Secas*, do autor alagoano Graciliano Ramos, publicada no ano de 1938, se enquadra nas propostas literárias do Modernismo, mais precisamente em uma de suas vertentes conhecida como regionalista. Caracteriza-se como uma literatura social que buscava denunciar as contradições sociais de diversas regiões brasileiras, sendo um dos focos principais o Nordeste. Os autores dessa fase literária tiveram como enfoque a crítica a uma nação excludente.

A narrativa de Graciliano Ramos foi escrita e publicada em pleno Estado Novo, período político brasileiro marcado por tensões e conflitos sociais. Esse cenário colaborou para aguçar as pretensões do autor em apresentar, através da linguagem literária, a realidade de opressão da região Nordeste. Observa Ferreira (2014) que:

Quando Graciliano Ramos escreveu e publicou *Vidas secas* (1938), em pleno Estado Novo, ele estava no Rio de Janeiro e acabara de sair das prisões varguistas. Sua sensibilidade estava, portanto, aguçada pelas agruras dos

longos dias que antecederam a produção da obra. Diante disso, Graciliano Ramos, descreveu um tempo e um lugar em que viveu e que, portanto, conhecia em profundidade.

O título da obra *Vidas Secas* sugere uma denúncia social, ao associar a vida a um elemento sem cor. Essa narrativa apresenta como enredo a história de uma família de retirantes da seca do Nordeste brasileiro, fugindo da fome e da morte que a escassez de chuvas propicia. Os integrantes iniciam uma saga em busca de melhores condições de vida.

A narrativa de *Vidas de Secas* transcorre no interior do sertão nordestino e está dividida em 13 capítulos: mudança, Fabiano, cadeia, sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo, inverno, festa, Baleia, contas, soldado amarelo, mundo cobertos de pena e fuga. Ambos estão ligados pela mesma proposta: mostrar ao leitor o mundo complexo de cada personagem oprimido pelas mazelas da seca.

Rubem Braga (2001) considera a narrativa de Graciliano Ramos como um “romance desmontável”, pois inicialmente foi escrita como contos esparsos, sendo reunidos mais tarde para se tornar um romance. Observa-se que a união de cada capítulo em *Vidas Secas* é feita pela paisagem “seca”, que perpassa o enredo. As personagens estão representadas por seres que se tornam figurantes em meio à natureza:

Em *Vidas Secas*, Graciliano também descreve o cenário, mas não com fins detalhistas, e sim com fins comparativos com as emoções que as personagens sentem, construindo estas emoções para o leitor, misturando o humano de cada um com a natureza a sua volta, utilizando o menor número de palavras possíveis para fazê-lo. (MAZZOLENI, 2015, p. 12)

As personagens principais de *Vidas Secas* pertencem ao núcleo familiar liderado por Fabiano, ou seja, sua esposa e seus filhos, cujas características focalizam a construção dos variados sujeitos, oprimidos pela aridez do sertão. Abdala Jr. (1995) destaca como principais as personagens centrais da narrativa, o “sujeito da ação”, foco de interesse da história. Acrescenta, ainda, que em algumas narrativas, a ação pode privilegiar um conjunto de personagens com traços comuns, como parece ser o caso de *Vidas Secas*.

Na narrativa de Graciliano Ramos, o personagem Fabiano é um vaqueiro rude, chefe da família. A própria etimologia do nome já designa rusticidade, mesmo com seu curto palavreado, buscava conduzir a família a fugir da seca e lamentava constantemente a opressão que sofria dos poderosos. Homem de olhos azuis e barba ruiva, considerava-se um escravo da situação política e socioeconômica a qual vivencia.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria (RAMOS, 1969, p. 43).

A personagem do vaqueiro Fabiano se constrói através das descrições, com aspectos psicológicos, apresentados pelo narrador, podendo ser considerada uma personagem redonda. De acordo com Abdala Jr. (1995, p. 07).

A personagem redonda, pela sua caracterização complexa deve figurar entre as personagens centrais da narrativa. Ela é imprevisível e suas predicações vem aos poucos. Por apresentar complexidade psicológica, a personagem redonda pede focalizações internas, seja dela própria ou de outras personagens que a observam

A personagem de Sinhá Vitória é a esposa de Fabiano e mãe de seus filhos. Não era rude como seu marido e conseguia perceber com mais clareza a miséria em que viviam. Seu maior sonho era ter uma cama igual a do seu Tomas da Bolandeira.

O menino mais velho e o menino mais novo eram os filhos do casal. Assim eram chamados, por não terem o nome citado pelo narrador. Tinham os pais como referência de conhecimento, por isso não conheciam muitas palavras e são considerados similares aos animais.

Baleia é a cadela da família, uma personagem curiosa, antropomorfizada, demonstra comportamento humano até mesmo no momento de sua morte. Mesmo tendo sido sacrificada por Fabiano, devido a estar com uma doença conhecida como “raiva”, não odiava. Sua única preocupação era não poder cumprir as funções que sempre desempenhou. O narrador de *Vidas Secas* descreve a personagem Baleia, repassando valores como honestidade, lealdade, inocência, levando a refletir sobre a permanência do sonho em meio ao caos.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espoariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (RAMOS, 1969, p. 42).

Observando a forma como Graciliano Ramos construiu cada personagem na narrativa em análise, percebe-se que objetiva levar o leitor a compreender as várias facetas da vida do homem sertanejo, suas diferentes virtudes e defeitos em meio à aridez do sertão: Como afirma Mazzoleni (2015, p. 18):

*Vidas Secas* é diferente das outras obras de Graciliano, pois neste romance o escritor não produziu apenas uma personagem protagonista para retratar o sertanejo ao mundo, mas sim uma família e sua cachorrinha, e o rico do livro é perceber que cada uma das personagens, a sua maneira, representam a imagem do homem sertanejo, homem em todas as suas definições, seja mulher, seja criança ou seja o animal de estimação, ele mostra a humanidade e a realidade do sertão que pretendia retratar em todas as suas personagens protagonistas.

Há também na obra personagens secundários que não recebem nomes completos, mas são nomeados pelo papel que ocupam na vida dos personagens principais. Exemplo é Seu Tomás da Bolandeira, que representa a erudição em meio ao caos, pois era

alfabetizado e votava, sendo uma referência para Sinhá Vitória e Fabiano. Mesmo com tantos conhecimentos, também sofria as consequências da seca. O soldado amarelo e o fiscal da prefeitura representam a opressão e o desmando das autoridades.

*Vidas Secas* é narrada em terceira pessoa, ou seja, o enredo é apresentado por um narrador onisciente, porém a condução da narrativa está tão entrelaçada à construção da paisagem e dos personagens, que, em algumas passagens, o leitor pode compreender que há a presença da primeira pessoa.

Em *Vidas Secas*, muda o ponto de vista, temos a onisciência seletiva múltipla, a história apresenta-se como é vivida pelos personagens, refletida em seus espíritos e pela mente daqueles seres de papel. Friedman chama a atenção para o fato de que esse ponto de vista, muitas vezes, confunde-se com a onisciência neutra. Contudo, se observarmos que os “pensamentos, percepções e sentimentos” dos personagens, ouvi-los à proporção que se produzem nos seus espíritos, deixamos de lado todas as dúvidas. Graciliano coloca-os juntos de si. Assim, paradoxalmente também a onisciência seletiva múltipla aproxima-o de seus personagens. Ele vive por dentro e por fora de todos os semoventes. Um criador sabedor de todas as coisas, porque ele é “eles” (ABEL, 1997, p. 237).

O tempo da narrativa transcorre entre duas secas. Uma traz a família para a fazenda aparentemente abandonada, da qual os retirantes se apossam, e a segunda leva para o Sul. Apesar de apresentar referências cronológicas, o tempo é psicológico circular, pois Ramos não propõe início e nem fim, apresentando a vida do sertanejo em círculos.

De acordo com Álvaro Lins (1998), o ambiente que os envolve tem qualquer coisa de deserto ou de casa fechada e fria. Nenhuma salvação e nenhum socorro virão do exterior. Os personagens estão entregues a seus próprios destinos. O espaço físico no qual transcorre a narrativa é a cidade e o interior. De acordo com Carpeaux (2000), Ramos marca a cisão entre cidade e interior, mostrando que, embora a caatinga hostilizasse o sertanejo e sua família, na cidade sofriam mais, porque no espaço urbano estariam os vícios, a violência e outros problemas sociais.

Diferenciando espaço físico de ambiente, salienta Abdala Jr. (1995) que esse segundo designa as intersecções entre espaço físico, sociais e psicológicos. Em *Vidas Secas*, o enredo é construído justamente pela ação das personagens em confronto com as condições climáticas da natureza.

Observando a tensão entre personagens e espaço social, percebe-se que o romance não traz apenas personagens tipos com características previsíveis, pois essas se constroem pelas observações do narrador, que as confronta com as peculiaridades locais, como em uma ação de causa e consequência. Quando os atributos sociais estão em conflito com valores psicológicos próprios, a personagem entra em tensão interior e seus pensamentos e ações são imprevisíveis (ABDALA JR., 1995).

As descrições das paisagens apresentadas no enredo de *Vidas Secas* trazem marcas de críticas sociais, pois a valorização dos elementos pátrios as contrapõe à proposta do

Romantismo brasileiro do século XIX. Enquanto esse movimento literário buscava exaltar a nação pela exuberância da natureza, na obra de Ramos, percebe-se o oposto.

Ao longo das descrições, fica evidente que, até mesmo, as cores da bandeira nacional – verde, amarelo, azul e branco – são associadas às tristezas da vida do sujeito que sofre com a devastação da seca e a opressão dos poderosos. A cor mais presente na obra é o amarelo: nas folhas secas da caatinga, no soldado amarelo, no chão e, sobretudo, no sol (ANDRADE, 2018).

Ramos, ao evidenciar suas intenções ao produzir *Vidas Secas*, declara:

O que me interessa é o homem, e homem daquela região aspérrima. Julgo que é a primeira vez que esse sertanejo aparece em literatura [...] Procurei auscultar a alma do ser rude e quase primitivo que mora na zona mais recuada do sertão, observar a reação desse espírito bronco ante o mundo exterior, isto é, a hostilidade do meio físico e da injustiça humana. Por pouco que o selvagem pense – e os meus personagens são quase selvagens – o que ele pensa merece anotação. Foi esta a pesquisa psicológica que procurei fazer (GARBUGLIO, 1994, p. 64).

O romance *Vidas Secas* focaliza e denuncia a relação do nordestino com o espaço onde habita, levando o leitor a refletir sobre o quanto os aspectos históricos, políticos e sociais podem ser determinantes para a condição humana. Além disso, promove discussões voltadas à análise do cenário físico apresentado na obra e o existente atualmente. Afinal, a seca deixou de ser uma determinante na vida do sertanejo?

#### **4 | LITERATURA NACIONALISTA E IDENTIDADE: DIALOGISMOS ENTRE AS OBRAS *NÓS MATAMOS O CÃO TINHOSO*, DE LUÍS BERNARDO HONWANA E *VIDAS SECAS*, DE GRACILIANO RAMOS**

A Literatura, arte da palavra, há muito tempo, dá vez e voz, para os mais diferentes autores, nos mais diversos momentos da história, retratarem, criticarem e fomentarem reflexões sobre o contexto histórico e social em que vivem. Nas diferentes tendências ou escolas, a literatura apresenta um verdadeiro desfile de personagens, espaços, enredos que bem representam momentos e contextos vivenciados no âmbito político e cultural de determinadas sociedades.

No Romantismo literário brasileiro do século XIX, existem escritos carregados de sentimento nacionalista, amor à pátria, tendo como reflexo as lutas por independência e valorização do sentimento de pertencimento que promoveram o que se pode chamar da criação de uma identidade nacional. Stuart Hall (2006, p. 59) afirma que não importa o quão diferentes “sejam os membros em termos de classe, gênero ou raça, pois uma cultura nacional busca unifica-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”.

No Modernismo, no século XX, a temática nacional ganha novamente destaque. Em alguns países, como Moçambique, o desejo por independência se torna latente, bem

como a luta pela garantia de manutenção da sua cultura e recuperação dos territórios. No Brasil, havia a luta com as palavras, ora pela liberdade de escrita, ora pela apresentação das condições adversas em que estavam vários brasileiros, espalhados pelas diversas regiões do país.

Discutindo a Literatura ainda no viés identitário e nacionalista nos países citados, apresentam duas obras de destaque que abordaram de forma marcante essas temáticas, propiciando ao leitor refletir de forma crítica sobre os fatores de formação da sua nação e como esses fatores se tornaram preponderantes para a construção da sua identidade. São elas *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Na obra *Nós Matamos um Cão Tinhoso*, existe a figura do cão, com as feridas expostas e o olhar triste que representa o colonizado africano, com as suas dores, resultantes do processo de dominação pelos portugueses. Esse processo deixou uma mancha indelével na história de formação do povo africano.

Na obra *Vidas Secas*, através de uma família de retirantes: Fabiano, Sinhá Vitória e os filhos, existe a representação de uma difícil realidade vivida por uma parcela dos brasileiros moradores do Nordeste: a seca e o abandono por parte dos governantes. Numa perspectiva determinista de que o contexto molda o ser, o próprio chefe da família, Fabiano, se apresenta como um produto desse meio: um sujeito rústico, embrutecido e de poucas palavras.

Outra vertente de diálogo entre as duas narrativas é a fragilidade e a impotência diante do autoritarismo de quem, aproveitando da posição de poder, punem cruelmente aqueles abaixo da sua autoridade. Na obra de Honwana, esse autoritarismo se evidencia na postura do administrador da escola, que, ao perder uma partida em um jogo, resolve dar ordem ao veterinário para matar o cão tinhoso, sem que o animal tenha provocado alguma ação que justificasse a decisão de matá-lo.

O uso abusivo de autoridade do Administrador é elucidado ainda na proposição do Veterinário à Malta para que atirassem no cão. Mesmo que a narrativa mostre o grupo de menininhos animados com a ideia de dar cabo à vida do animal, nota-se que o pedido de uma autoridade os impulsiona ainda mais a cometer tal ato.

Outra situação de abuso de autoridade no conto de Honwana é o da Senhora Professora. A personagem, aproveitando do poder que lhe é conferido, trata com muita rispidez Ginho e as demais crianças da turma para a qual leciona, sobretudo Isaura, com quem é intolerante. Isso ocorre devido à personagem não conseguir fazer as leituras requeridas a contento e tratar com afeto o cão tinhoso, criatura que a maioria das personagens sentiam repulsa.

Na obra de Graciliano Ramos, o autoritarismo é evidenciado pela postura do soldado amarelo em agredir Fabiano, também após uma partida de um jogo, quando ele é preso. A subserviência e o sentimento de inferioridade da personagem sertaneja são tamanhas,

que, mesmo sabendo que a sua prisão é injusta, acaba aceitando-a, uma vez que partiu do governo.

A subserviência se apresenta também na obra em questão pelo comportamento de Sinhá Vitória e dos filhos, que, mesmo não concordando com a postura de Fabiano em algumas situações, como o sacrifício da Cachorra Baleia, acabam aceitando como natural. Isso se dá pelo fato de ser o homem, marido e pai, dentro da cultura nordestina, a autoridade do lar quem o constituirá.

A pureza e fragilidade das crianças na obra de Ramos pode ainda ser comparada com as da menina Isaura, do conto de Honwana. As personagens, vivendo em um contexto em que não há empatia, ou mesmo com as condições ambientais que embrutece as pessoas, essas personagens, como é de práxis das crianças, não se deixam afetar por tais sentimentos ou demais fatores.

Em nome do afeto que têm pelos animais, Cão Tinhoso e Baleia, desejam vê-los bem e dar-lhes carinho. No entanto, não têm influência suficiente para evitarem que esses dois animais fossem sacrificados. Analogamente, as duas narrativas apresentam cães como figuras mais representativas: O Cão Tinhoso, na obra de Honwana, e a Cachorra Baleia, com Graciliano Ramos. Ambos os animais recebem uma descrição bem parecida: magros, quase sem pelos, duas vítimas de um contexto cruel, que mata, castiga e deixa marcas.

As feridas do Cão Tinhoso são as mesmas dos filhos da “Mãe África”, que têm na história a mácula da dominação, da escravidão, da negação da sua cultura e do racismo. Essa personagem, em outro plano de análise, pode ser comparada à personagem Fabiano, que, a partir das características apresentadas, se assemelha em muitas situações a um animal.

Fabiano assim como o cão do conto de Honwana, é um sujeito tinhoso, resistente, que, em meio a tantas adversidades, segue acreditando em dias melhores. Isso confirma a célebre frase de Euclides da Cunha (2000), na obra *Os Sertões*: “o sertanejo é antes de tudo um forte”.

A partir da reflexão dessas duas obras em questão, percebemos que ambas dialogam, à medida que abordam a temática nacional numa perspectiva identitária, seja por retratar a cultura de um povo, seja por tratar de fenômenos históricos e políticos que são construtos da formação de cada sujeito, individual e socialmente configurados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos textos e a comparação realizada, conclui-se que as obras em destaque, bem como a Literatura, de uma forma mais geral, possuem alcance universal, atemporal, à medida que conseguem atingir planos individuais, no sentido de evocar sentimentos e reflexões, conseguindo atingir um coletivo. Através do exercício da mimese, essas obras contam histórias de vários seres, que, em muitos pontos, dialogam e se cruzam.



A atemporalidade e universalidade das obras *Nós Matamos o Cão Tinhoso* e *Vidas Secas* se justificam pela ênfase dada a questões que são próprias de todo indivíduo, de qualquer tempo e espaço, tais como: as desigualdades sociais, o autoritarismo, a empatia e a solidariedade ou a falta dessas, assim como a opressão, a subserviência, o preconceito e a intolerância.

As obras em questão se tornaram marcantes para diversos leitores, sobretudo moçambicanos e brasileiros, por conseguir abarcar os elementos políticos, históricos e sociais de formação dessas nações, consequentemente do indivíduo constituinte delas. Assim, essas narrativas também contam a história de formação do sujeito.

Esse exercício de leitura, reflexão e reconhecimento são preponderantes para a formação do leitor, que, ao passo que se deleita nas obras lidas, se reconhece nelas. Isso permite se situar melhor no tempo e no espaço, num processo carregado de intersubjetividade.

A respeito da intersecção presente nas produções literárias, Bakhtin afirma que “a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (2008, p. 89). Dessa forma “o indivíduo precisa “passar pela consciência do outro para se constituir” (BAKHTIN, 2008, p. 96).

Em suma, a arte da palavra que liga o indivíduo ao mundo, a Literatura, possui caráter perene, uma vez que consegue, de forma bem articulada, provocar a catarse do seu público leitor. Essa arte literária é um verdadeiro “espelho” que reflete as vivências, experiências, sensações e sentimentos dos sujeitos de ontem, hoje e amanhã. Isso permite a esses escritos que sejam atuais e despertem o interesse dos diversos tipos de leitores.

## REFERÊNCIA

ABDALA JR., Benjamim. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABEL, Carlos Alberto dos Santos. **Graciliano Ramos: cidadão e artista**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

A BÍBLIA. Mateus: 18, 19 e 21 = No Reino de Deus, como as crianças.

ANDRADE, Keith Glauk Menezes de. **O “Cão Tinhoso” e o olhar do narrador-menino: análise comparativa entre as obras de Luís Bernardo Honwana e Ondjaki**. 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2018/TRABALHO\\_EV120\\_MD1\\_SA6\\_ID372\\_23072018090925.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2018/TRABALHO_EV120_MD1_SA6_ID372_23072018090925.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2008.

BRAGA, Rubem. Vidas secas. **Teresa**. São Paulo, n. 2, p. 126-129, 2001.

CANDIDO, Antônio. Um crítico. In: LINS, Álvaro (Org.). **Jornal da Crítica**. 5ª. Série. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1947.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. v. 1.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 168-191.

CARPEAUX, Otto Maria. Visão de Graciliano. In: RAMOS, Graciliano. **Angústia**. 50. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000. p. 230-239.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

*Euclides da Cunha, diário de uma expedição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Organização de Walnice Nogueira Galvão.

FARRA, Ana Maria Dal. **Em torno da atual literatura africana de expressão portuguesa**. In: Nau Literária: crítica e teoria de literaturas. PPG-LET-UFRS. Vol. 07. Jan/jun 2011.

FERREIRA, Cristina Juliana. **Sociedade, cultura e identidade em Vidas Secas, de Graciliano Ramos e os magros, de Euclides Neto**. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4585>. Acesso em 10 de julho de 2021.

GARBUGLIO, José Carlos. Cultura e mediação em Graciliano Ramos. **Itinerários – Revista de Literatura**, n. 7, p. 47-61, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós modernidade**. DP&A editora. 10a ed. 2006

HONWANA, Luís Bernardo. Nós matamos o Cão Tinhoso. In: SANTILLI, Maria Aparecida (Org.). **Estórias africanas: História e antologia**. São Paulo: Ática, 1985.

LINS, Álvaro. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 73. ed. São Paulo: Record, 1998.

MAZZOLENI, Artur Gasperin. **Vidas Secas, de Graciliano Ramos: a estética, a narrativa e a construção das personagens protagonistas**. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11927/1/2015\\_ArturGasperinMazzoleni.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/11927/1/2015_ArturGasperinMazzoleni.pdf). Acesso em 10 de julho de 2021

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

# ALEGORIAS, RELIGIÃO E MITO EM AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE, DE JOSÉ SARAMAGO

---

Data de aceite: 02/08/2023

### Wodisney Cordeiro dos Santos

Doutorando do programa de doutoramento  
Línguas Modernas – Culturas, Literaturas  
e Tradução pela Universidade de Coimbra.  
Orcid: 0000-0001-9782-9250

### Antonia Claudia de Andrade Cordeiro

Doutoranda do programa de doutoramento  
Literaturas de Língua Portuguesa pela  
Universidade de Coimbra.  
Orcid: 0000-0001-6340-4748

**RESUMO:** Este trabalho objetiva apresentar mais uma reflexão sobre a obra de José Saramago *As Intermittências da morte*, especificamente, como a alegoria da não existência da morte auxilia para se perceber a influência da religião católica no que diz respeito às construções ideológicas que envolvem a morte humana. Analisar-se-á, portanto, a construção alegórica da morte como um meio para se refletir sobre o discurso religioso e sua fundamentação na ideia de ressurreição e no mito do paraíso. Apresentam-se, portanto, as possíveis consequências para essa instituição, a igreja, diante do fim da morte ou, de maneira mais específica, como os pilares que a sustentam são postos em xeque,

isto é, como a fé do cristão é abalada uma vez que está amparada na crença de uma vida após a morte e no desejo de habitar o paraíso. Assim, evidencia-se como a morte supostamente organiza a vida a partir da forma mística de lidarmos com o desconhecido, ou seja, o mito. Para tanto, buscar-se-á a fundamentação teórica em Roland Barthes (1997) no que diz respeito ao conceito de mito, e em Walter Benjamin (2004), no que se refere à concepção de expressão alegórica. Pode-se dizer que a alegoria saramaguiana da finitude da morte permite ver, de forma patente, a morte como sustentáculo da religião católica e, por que não dizer, como a própria condição de existência desta.

**PALAVRAS-CHAVE:** José Saramago, Alegoria. Morte, Religião, Mito.

**ABSTRACT:** This work aims to present another reflection on the work of José Saramago *Death with interruptions* specifically, as the allegory of the non-existence of death helps to understand the influence of the Catholic religion about the related ideological constructions involving human death. The allegorical construction of death as a means of reflecting on religious discourse and its foundation on the idea of

resurrection and the myth of paradise will be analyzed. Therefore, the possible consequences for this institution, the church, are presented, before the end of death or, in a more specific way, how the pillars that sustain it are put into check, that is, how the Christian's faith is shaken since it is supported by the belief of a life after death and in the desire to inhabit paradise. Thus, it is evidenced how death supposedly organizes life from the mystical way of dealing with the unknown, that is, the myth. To this end, the theoretical foundation will be sought in Roland Barthes (1997) about the concept of myth, and Walter Benjamin (2004), regarding the conception of allegorical expression. It can be said that the José Saramago's allegory of the finiteness of death allows to see, in a patent way, death as a support of the Catholic religion and, why not say, as the very condition of existence of it.

**KEYWORDS:** José Saramago, Allegorie, Death, Religion, Myth.

## INTRODUÇÃO

José Saramago, em sua trajetória como escritor, construiu uma obra em que as discussões perpassam pelo campo social, filosófico, político, religioso, enfim, proporciona uma gama de possibilidades para se compreender a realidade. Escritor com um estilo peculiar, Saramago optou por um tipo de escrita cuja particularidade é a aproximação com a oralidade, como ele mesmo revelou em *Cadernos de Lanzarote* (Saramago, 1998, p. 223): “É como narrador oral que me vejo quando escrevo e que as palavras são por mim escritas tanto para serem lidas como para serem ouvidas”. Além disso, o tipo de realismo utilizado pelo escritor estabelece uma ligação entre a pararealidade e a própria realidade para, só então, provocar reflexões que permitam ao leitor compreender a si mesmo e a sua relação com a vida e com o outro. Neste caso, a opção foi pelo uso do realismo maravilhoso, pois nele “os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito” (Todorov, 1975, p. 60).

De acordo com Chiampi (1980), “maravilhoso é o extraordinário, o insólito, o que escapa ao curso diário das coisas e do humano”, querendo dizer que o que é narrado foge por completo daquilo que se entende por lei natural, no entanto, o maravilhoso o naturaliza. Nessa perspectiva, cabe ao narrador a função de acomodar o leitor diante dos fatos narrados, eliminando o desconforto que o sobrenatural porventura lhe venha causar, isto é, naturalizando-o. Ainda segundo Todorov (1978), “narram-se aqui acontecimentos sobrenaturais sem apresentá-los como tais”. Logo, o realismo maravilhoso apresenta-se como uma possibilidade de se descrever a realidade, bem como de reconhecê-la no processo de leitura. É a maneira de se combinar o natural com o sobrenatural, sem que ambos se desagreguem.

O conjunto das obras desse escritor apresenta uma diversidade de temas e de figuras alegóricas que instigam reflexões sobre várias instâncias da realidade social. No romance *As intermitências da morte*, ele apresenta a alegorização da morte, partindo do princípio de sua não existência: “No dia seguinte ninguém morreu” (Saramago, 2014, p. 11). Essa figuração da morte é a chave que dá acesso à reflexão sobre a morte a partir de uma

perspectiva positiva, ou seja, a sua crucial necessidade como organizadora social.

Vale ressaltar que discutir sobre a morte ou a imortalidade não con- figura algo novo. Segundo Bonet (1969, p. 149), “um tema eterno e arado cem vezes parece novo se disposto de uma maneira diferente, inusitada [...]”. Nesse sentido, essa temática a partir de uma obra que personifica o conceito de morte, já traz para o bojo das discussões um leque de significações que não seria possível alcançar se não fosse através de uma perspectiva alegórica. De acordo com Benjamin (2004, p. 253), “toda manifestação elementar da criatura ganha significação através da sua existência alegórica.”

Salienta-se ainda, nesse contexto, que várias áreas de conhecimento, tais como: a filosofia, a religião, a literatura, só para citar algumas, têm na reflexão sobre a morte uma forma de buscar sentidos para a existên- cia. Shopenhauer (1943, p. 59) afirma que “a morte é o gênio inspirador, a pedra de toque da filosofia, sem ela dificilmente se teria filosofado. Nascimento e morte pertencem à vida e contrapesam-se”.

Em *As Intermittências da Morte*, romance que serve como objeto de análise, o que chama a atenção do leitor é o fato de a morte deixar de fazer parte da existência humana, a partir do momento em que se passou a não morrer. Logo, um fenômeno sobrenatural passa a afetar toda a sociedade. Segundo Santos (2010, p. 330), “em *As Intermittências da morte*, o uso do sobrenatural servirá para nos fazer pensar a morte sob outra perspectiva, um tanto quanto inusitada, ou seja, por meio da sua ausência”. Dessa maneira, os leitores são incitados a refletir sobre a vida sem que haja “o morrer”. Consequentemente, os pilares sociais erigidos sobre a égide do morrer se fragilizam visto que a sua pedra filosofal é retirada.

Dessa forma, vários setores e/ou instâncias sociais são afetados com a não existência da morte, tais como: o governo, a Igreja, os hospitais, os lares para a terceira idade, as companhias seguradoras, as funerárias, etc. Para efeito de análise, a discussão aqui se concentra em como a Igreja Católica é abalada diante da imortalidade do homem e, para além disso, como a morte supostamente organiza a vida a partir da forma mística ou religiosa de se lidar com o desconhecido. Nesse sentido, parte-se do pressuposto da configuração de uma narrativa em que os mitos são inventados, ou seja, uma narrativa cujas idealizações se apresentam como uma forma de agrupar os indivíduos em torno de uma crença, pois, como postula Barthes (1999, p. 108), “el mito constituye un sistema de comunicación, un mensaje. Esto indica que el mito no podría ser un objeto, un concepto o una idea; se trata de un modo de significación, de una forma”. O mito é, dessa forma, uma narrativa constituída de uma mensagem. E essa mensagem precisa não somente encontrar ressonância social como também deve sedimentar-se para aqueles que a apreendem.

Por isso, ainda segundo Barthes (1999, p.108):

Si el mito es un habla, todo lo que justifique un discurso puede ser mito. El mito no se define por el objeto de su mensaje sino por la forma en que se lo profiere: sus límites son formales, no sustanciales. ¿Entonces, todo puede ser

Sendo assim, pode-se inferir que a morte e todas as criações fantásticas em torno dela contribuem para a construção de uma narrativa alegórica que visa amenizar a angústia humana ante a consciência da finitude. É nesse sentido que a alegoria da morte em *As intermitências da morte* serve de auxílio para se perceber a influência da Igreja Católica no que diz respeito às construções ideológicas que envolvem a morte humana. De forma mais específica, será possível perceber como as ideias de ressurreição e de mito do paraíso sucumbem diante da interrupção da morte. E, finalmente, como o romance de Saramago contribui para se refletir sobre a morte humana e o quanto ela é preponderante para a organização das sociedades.

## A ALEGORIA DA MORTE E A RELIGIÃO

Em *As intermitências da morte*, um acontecimento chama a atenção não somente pelo seu caráter inusitado, mas pela sobrenaturalidade do ocorrido. Em um dia como outro qualquer, as pessoas deixam de morrer. A morte, nesse lugar, parece que se apercebeu do tempo em que esteve atuando, incansavelmente e com total diligência, e resolveu parar de agir. Ninguém mais morreu a partir daquele dia. Por horas intermináveis, nenhuma notícia é dada sobre algum falecimento, o que gera grande perturbação social. Nem mesmo colisões entre veículos, doenças terminais ou quedas fatais são capazes de gerar óbitos neste país. Tal repercussão gera expectativas diversas e muitas pessoas aguardam ansiosas por uma confirmação de que a morte não mais se encontra em atividade, enquanto outras já se preocupam sobre as reais consequências que tal fato poderá causar, até porque jamais se presumiu uma sociedade cujos vivos não morressem.

Em geral, ao se tratar da morte, o que se tem por referência é sempre a morte de outrem. Nesse romance, a morte do “outro” deixa de existir e, com isso, perde-se o referencial. Segundo Bakhtin (2000, p. 119),

Em minha vida, vivida por dentro, não posso evidenciar os acontecimentos do meu nascimento e da morte; o nascimento e a morte, enquanto o meu nascimento e a minha morte, não podem tornar-se eventos da minha vida [...]. Ter medo de morrer e ter vontade de viver-ser neste mundo são sentimentos que diferem substancialmente do medo que sinto ante a morte do outro, de quem me é próximo, e dos cuidados em que me desdobrei para salvaguardar-lhe a vida.

Nesse sentido, há sempre alguém que vê a morte do seu semelhante. Enquanto experiência a ser transmitida, não foi concedido ao homem externar sobre o seu nascimento, tampouco sobre a sua morte, pois o nascer e o morrer são eventos que o indivíduo não tem como compartilhar, ou seja, não há como exteriorizar esses momentos únicos da existência, exceto pelo olhar do outro. Para Dastur (2002, p. 14): “não há a experiência da morte como tal, mas somente a experiência da morte do outro e instituição, nesta experiência

primeira de luto, da própria referência a si como mortal”. Logo, a finitude se realiza no outro. Essa experiência do ser humano materializada no outro o abala e o torna inseguro, uma vez que tal enfrentamento, dada a sua inevitabilidade, é acompanhado de forte angústia e medo. Um morto, então, representaria uma espécie de espelho, cujo reflexo de si mesmo apontaria para a condição mortal de quem está a fitá-lo.

No entanto, em *As intermitências da morte*, esse confronto desaparece e as pessoas passam a não se ver mortas na morte do outro, de maneira que o medo de morrer começa a se desvanecer. Ainda segundo Dastur (2002, p. 6): “a morte é objeto de espanto e não parece poder ser enfrentada, a não ser na medida em que se vê relativizada e aparenta ter domínio apenas de uma parte do nosso ser”. É por isso que são criados mecanismos que permitem ao homem distanciar o pensamento daquilo que mais o atemoriza, até porque saber que irá morrer impõe ao homem uma luta consigo mesmo e que somente é amenizada por meio de instrumentos de reação à morte. Outra maneira engendrada para escamotear a morte é não falar sobre ela, não lhe dar notoriedade, relegá-la ao esquecimento, assim, distanciar-se-iam as aflições por ela causadas. Na visão de Ariès (1990, p. 613): “A sociedade já não faz uma pausa: o desaparecimento de um indivíduo não mais lhe afeta a continuidade. Tudo se passa na cidade como se ninguém morresse mais.” E acrescenta:

[...] a sociedade expulsou a morte, salvo a dos homens de Estado. Nada mais anuncia ter acontecido alguma coisa na cidade: o antigo carro mortuário negro e prateado transformou-se numa limusine banal cinza que passa despercebida no fluxo da circulação. (ARIÈS, 1990, p. 613).

Dessa maneira, percebe-se que a sociedade tem encontrado maneiras de ofuscar os ritos funerários. Eliminam-se a exposição do morto, o desfile público, até porque o ritmo frenético dos automóveis não coaduna com a lentidão dos desfiles fúnebres, e a despedida da cidade ao seu ex-morador deixa de ser um evento para os moradores do local.

Além das diversas tentativas de se criar um momento ilusório de afastamento da morte, pode-se destacar também o papel da literatura no que diz respeito ao enfrentamento da morte e/ou do medo de morrer. Há muito tempo a literatura tem servido como uma válvula de escape, um refúgio onde se podem abrigar os temerosos da morte. Ao se referir às grandes histórias, Eco (2003, p. 21) ressalta que “[...] os contos ‘já feitos’ nos ensinam também a morrer”. A literatura, então, enquanto linguagem, revela a própria ignorância humana em relação à morte e reforça a consciência da finitude. Ela ajuda a tornar o medo da morte mais suportável. Por meio das mentiras literárias, como diz Mario Vargas Llosa (2007), em seu ensaio *La verdad de las mentiras*, o homem se defronta com as verdades da vida e, assim, o ficcional contribui para que a realidade seja apreendida com maior transparência.

Nessa perspectiva, a leitura de uma obra literária que trate da morte permite olhar-se para esse fenômeno de maneira mais próxima e natural, uma vez que o fingimento nela

contido auxilia o leitor a compreender melhor a sua condição de ser finito.

Y no hay engaño porque, cuando abrimos un libro de ficción, acomodamos nuestro ánimo para asistir a una representación en la que sabemos muy bien que nuestras lágrimas o nuestros bostezos dependerán exclusivamente de la buena o mala brujería del narrador para hacernos vivir como verdades sus mentiras y no de su capacidad para reproducir fidedignamente lo vivido. (VARGAS LLOSA, 2002, p. 26-27).

Logo, pode-se dizer que a literatura confronta o leitor, instigando-o a olhar para além do que está explícito, para, através dela, poder compreender melhor a si mesmo. Nesse sentido, o leitor é conduzido a um espaço/ tempo ficcional, a um lugar em que verdades e mentiras se justapõem uma vez que “Sólo la literatura dispone de las técnicas y poderes para destilar ese delicado elixir de la vida: la verdad escondida en el corazón de las mentiras humanas”(Vargas Llosa, 2004, p. 24).

No conjunto de sua obra, Saramago lança mão dessa entidade, a morte, como elemento ficcional. Em *Jangada de pedra*, por exemplo, é possível observar sua menção à finitude da vida: “Ninguém consegue viver para além do seu último dia” (Saramago, 2006a, p.114). Ainda nesse romance, destaca-se a seguinte passagem que trata do nascimento e da morte: “pois quem nasce não vem a falar da barriga da mãe e quem morre não fala depois de ter entrado na barriga da terra” (Saramago, 2006a, p. 12). Em *Ensaio sobre a cegueira* (Saramago, 2007, p. 41), o assunto também é abordado: “A morte também não se pega, e apesar disso todos morremos”. Além desses romances, em *O evangelho segundo Jesus Cristo*, em várias passagens, é possível perceber a retomada da discussão sobre a finitude, como neste fragmento: “O barro ao barro, o pó ao pó, a terra à terra, nada começa que não tenha de acabar, tudo o que começa nasce do que acabou” (Saramago, 2006b, p. 23). Em outro excerto desse texto, destaca-se a propensão do autor em tratar destes dois momentos, nascimento e morte:

O dia do nascimento e o dia da morte de cada homem estão selados e sob a guarda dos anjos desde o princípio do mundo, e é o Senhor, quando lhe apraz, que quebra primeiro um e depois o outro, muitas vezes ao mesmo tempo, com a sua mão direita e a sua mão esquerda, e há casos em que demora tanto a partir do selo da morte que chega a parecer que se esqueceu desse vivente. (Saramago, 2006b, p. 44).

Já em *As intermitências da morte*, José Saramago discute a vida a partir da ausência da morte. Tal assunto, que antes surgia em apenas breves passagens nos romances do autor, converteu-se em tema central, com alto teor de reflexão. De maneira alegórica e em uma perspectiva irônica, a vida é celebrada a partir da não existência da morte. “No dia seguinte, ninguém morreu” (Saramago, 2014, p. 11): a partir desse momento, a narrativa apresenta uma série de consequências para a humanidade, visto que o não morrer jamais fez parte da existência humana. O autor se utilizou de uma via alternativa para tratar de um tema complexo que é a morte, levando assim o leitor a mergulhar na absurda irrealdade,



cuja situação de imortalidade permite que se compreenda melhor a vida.

[...] basta que nos lembremos de que não havia notícia nos quarenta volumes da história universal, nem ao menos um caso para amostra, de ter alguma vez ocorrido fenómeno semelhante, passar-se um dia completo, com todas vinte e quatro horas, contadas entre diurnas e nocturnas e vespertinas, sem que tivesse sucedido um falecimento por doença, uma queda mortal, um suicídio levado a bom fim, nada de nada, pela palavra nada. (Saramago 2014, p.11).

Nesse romance, são várias as representações da morte, desde a sua ausência inicial, cuja lacuna é representativa de um momento de caos social, o que lhe confere um *status* de organizadora da sociedade, até a sua personificação em uma mulher. Em relação ao segundo aspecto, pode-se dizer que ocorre um processo de dessacralização da morte, através de sua representação alegórica. É o que pode ser contemplado na seguinte passagem do romance:

[...] a intenção que me levou a interromper minha atividade, a parar de matar, a embainhar a emblemática gadanha que imaginativos pintores e gravadores doutro tempo me puseram na mão, foi oferecer a esses seres humanos que tanto me detestam uma pequena amostra do que para eles seria viver para sempre, isto é, eternamente. (Saramago, 2014, p. 110).

Após seu sumiço, a morte ressurge utilizando-se de um sobrescrito de cor violeta, no qual comunica sobre seu retorno e explica os motivos que a levaram a se ausentar daquele país. É válido enfatizar que esse sobrescrito vinha assinado com a letra inicial minúscula, reconhecendo-se, assim, uma dentre outras mortes. O sobrescrito de cor violeta passa a ser utilizado como um aviso para aqueles que estavam com os dias contados para morrer. A morte fica, assim, representada por uma carta, aquela que comunica o dia da morte.

Esse recurso já havia sido antecipado por José Saramago em *O ano da morte de Ricardo Reis*, no qual o narrador discute a possibilidade de que as pessoas passem a tomar conhecimento da própria morte por meio de jornais que anunciem o dia, a hora e o lugar em que irão morrer.

[...] e melhor seria ainda que aparecesse publicada a lista dos que iriam morrer, milhões de homens e mulheres lendo o jornal da manhã, no café com leite, a notícia da sua própria morte, um destino marcado e por cumprir, dia, hora e lugar, o nome inteiro, que fariam quando soubessem que os matariam, que faria Fernando Pessoa se pudesse ler, dois meses antes, o autor de Mensagem morrerá no dia trinta de Novembro próximo [...]. (Saramago, 2000, p. 50-51).

Em uma espécie de releitura, Saramago somente altera a maneira como as pessoas seriam informadas sobre a própria morte, não mais pela leitura de jornais, mas através de uma correspondência de cor violeta e endereçada a pessoa que morrerá, ou seja, o uso sobrenatural das cartas é feito para anunciar o dia tão indesejado para o ser humano: o dia da própria morte.

Tratando-se das múltiplas figurações da morte em *As intermitências da morte*,

segue-se uma representação que se está habituado a encontrar, a qual possui raízes no imaginário popular: a figura de um esqueleto coberto por um pano e com uma gadanha ao seu lado.

Somos testemunhas fidedignas de que a morte é um esqueleto embrulhado num lençol, mora numa sala fria em companhia de uma velha e ferrugenta gadanha que não responde a perguntas, rodeada de paredes caídas, ao longo das quais se arrumam, entre teias de aranha, umas quantas dúzias de ficheiros com grandes gavetões recheados de ficheiros. (Saramago, 2014, p. 159).

E, por fim, a morte adquire a imagem de uma mulher de aproximadamente trinta e seis anos de idade, não contradizendo a representação social que optou pelo gênero feminino. Esse aspecto se constitui em outra reflexão suscitada pelo romance, que diz respeito à maneira como cada cultura representa a morte. Classificada como um substantivo feminino na língua portuguesa, a palavra morte remete à ideia de um ser feminino. É o que se observa, por exemplo, no seguinte excerto:

A gadanha tinha ouvido dizer que isto poderia acontecer, transformar-se a morte em um ser humano, de preferência mulher por essa coisa dos gêneros, mas pensava que se tratava de uma historieta. (Saramago, 2005, p. 200).

Diante dessas representações, pode-se dizer que Saramago, em *As intermitências da morte*, transformou a morte em uma figura alegórica, construída sob a lente irônica de um narrador heterodiegético. Vale salientar que a representação alegórica não se configura em algo recente, pois é possível encontrá-la em textos de Platão, bem como na mitologia romana. Segundo Hansen (2006, p. 7):

A alegoria (grego allós=outro; agourein= falar) diz b para significar a. A Retórica antiga assim a constitui, teorizando-a como modalidade de elocução, isto é, como ornatus ou ornamento do discurso [...] ela é um procedimento construtivo, constituindo o que a Antiguidade greco-latina e cristã, continuada pela Idade Média, chamou de 'alegoria dos poetas': expressão alegórica, técnica metafórica de representar e personificar abstrações.

Essas figurações da morte apresentam-se, segundo Kothe (1986, p. 90), como “uma representação concreta de uma idéia abstrata”. Isso diz respeito à necessidade humana de tornar tangível, palpável, algo que tem existência, basicamente, na imaginação. O morrer é real, mas a existência de um ser sobrenatural que vem ceifar a vida é fruto da capacidade imaginativa do ser humano. De acordo com Massaud Moisés (2004, p. 15), a alegoria é uma figura de expressão que se baseia:

[...] numa proposição de duplo sentido literal e um sentido espiritual, por meio do qual se apresenta um pensamento sob a imagem de um outro, destinado a torná-lo mais sensível e mais surpreendente do que se fosse apresentado diretamente e sem nenhuma espécie de véu. Dessa maneira, ao optar por uma construção alegórica da morte nesse romance, Saramago desvela uma entidade complexa, repleta de significações e que está diretamente associada às crenças religiosas.

A primeira relação que se estabelece no romance entre a religião e a morte está intrinsecamente relacionada à construção irônica da ausência da morte em determinado país. Como as religiões estão pautadas na existência de uma vida após a morte, em não havendo a morte, também não haverá fiéis e, conseqüentemente, não haverá igrejas. Logo, por meio da ironia, da alegoria e do realismo maravilhoso, o escritor retira a morte de cena, ou seja, a base das religiões e, assim, suas colunas de sustentação se desmoronam.

Nesse aspecto, a não existência da morte abala as bases da fé cristã, ou seja, a ressurreição e o morar no paraíso celeste. Pode-se dizer que a ponte que une o mundo dos vivos ao dos mortos é destruída com a ausência da morte. Com esse rompimento, deflagra-se toda uma desestruturação de ordem religiosa, uma vez que o discurso religioso cai por terra, pois ninguém mais padece do medo de morrer.

Dessa forma, a Igreja perde o poder de manipular, quer seja pela fé, quer pelo medo, a vida das pessoas, ainda que momentaneamente. Em uma passagem do romance, na qual o cardeal conversa com o primeiro ministro (representante de Estado), nota-se a desestabilização desse princípio religioso:

Boas noites, senhor primeiro-ministro, Boas noites, eminência, Telefone-lhe para lhe dizer que me sinto profundamente chocado, Também eu, eminência, a situação é muito grave, a mais grave de quantas o país teve de viver até hoje, Não se trata disso, De que se trata então, eminência, É a todos os respeitois deplorável que, ao redigir a declaração que acabei de escutar, o senhor primeiro-ministro não se tenha lembrado daquilo que constitui o alicerce, a viga mestra, a pedra angular, a chave de abóbada da nossa santa religião, Eminência, perdoe-me, temo não compreender aonde quer chegar, Sem morte, ouça-me bem, senhor primeiro-ministro, sem morte não há ressurreição, e sem ressurreição não há igreja. (Saramago, 2014, p. 18).

Percebe-se, portanto que, quando se põe em xeque a ideia de ressurreição, a Igreja perde a base principal de seu discurso e, conseqüentemente, é afetada a própria crença no divino.

Em outra passagem do romance, a necessidade da morte para a manutenção da Igreja é ratificada. Os delegados das religiões se reúnem no intuito de debaterem sobre como ficaria a situação da Igreja ante o impensável, e sobre qual seria o novo discurso que utilizariam para ratificar a importância da morte.

[...] os delegados das religiões apresentaram-se formando uma frente unida comum com a qual aspiravam a estabelecer o debate no único terreno dialético que lhes interessava, isto é, a aceitação explícita de que a morte era absolutamente fundamental para a realização do reino de deus e que, portanto, qualquer discussão sobre um futuro sem morte seria não só blasfema como absurda, portanto teria de pressupor, inevitavelmente, um deus ausente, para não dizer simplesmente desaparecido. (Saramago, 2014, p. 37).

Portanto, a não presença da morte representa o esfacelamento, a ruína de toda uma idealização de vida após a morte e de uma vida eterna no paraíso celestial. Desmoronam-se, então, o mito do paraíso e o discurso apregoado pela Igreja de uma vida eterna após a

morte. Em entrevista dada a Juan Arias, Saramago questiona a existência de um paraíso para os homens que acreditam em Deus e, além disso, discute por que não haver também um para todos os demais seres vivos “que são incapazes de odiar, coisa que sabem fazer, e às vezes com infinita crueldade, alguns dos humanos” (Arias, 2003, p. 20)

Vale salientar que o desejo de se continuar existindo, ainda que no plano espiritual fez, e ainda faz com que se criem rituais que podem reforçar o pensamento de que um dia se viverá em outro lugar após a morte. Como exemplo dessa prática, pode-se citar o autor João José Reis que, ao relatar sobre os rituais fúnebres no Brasil do séc. XVIII, na Cidade do Salvador, Bahia, destaca o costume de se enterrar pessoas dentro das igrejas, prática esta que se estendia por todo o estado, para que fosse assegurada aos fiéis católicos a tão almejada entrada nos céus:

As igrejas eram a casa de Deus, sob cujo teto, entre imagens de santos e de anjos, deviam também se abrigar os mortos até a ressurreição prometida para o fim dos tempos. A proximidade física entre o cadáver e imagens divinas, aqui embaixo, representava um modelo da contigüidade espiritual que se desejava obter, lá em cima, entre a alma e as divindades. A igreja era uma das portas de entrada no Paraíso. (Reis, 1991, p. 171).

Logo, vê-se nessa passagem a ideia da igreja como porta de acesso ao paraíso, mas, antes disso, a condição está explícita, ou seja, a pessoa deveria primeiro morrer, aguardar a ressurreição, para só então alcançar o paraíso.

Estendendo essa reflexão para onde a morte deixou de existir, ou seja, para o contexto do romance, poder-se-ia dizer que, nessa situação, os homens jamais alcançariam Deus, uma vez que este se encontra no “outro mundo”, e o seu portal de acesso, que seria a morte, foi extinto. É importante enfatizar que o poder exercido pela religião reside também no fato de que muito do pensamento moderno e, mais especificamente, o ocidental, tenha como premissa os valores estabelecidos pela Igreja Católica. Pode-se perceber essa influência da Igreja em vários aspectos: os anos são contados num calendário gregoriano; os feriados se baseiam em geral em ritos bíblicos tais como a Páscoa, o nascimento de Cristo, entre outros. Além disso, muitas cidades têm seus nomes atrelados a santos padroeiros homenageados, tais como Feira de Santana, São Paulo, Salvador, São Gonçalo dos Campos e muitas outras. As festas religiosas também se alargam, em geral, por todo um calendário religioso de 365 dias, uma vez que há um santo reverenciado para cada dia do ano. Evidencia-se, então, como a religião, no mundo ocidental, atua organizando as mentes humanas. Vê-se que, até mesmo para ações corriqueiras, há uma ideologia cristã que, de certa forma, controla os seres humanos. Diante disso, pode-se dizer que as pessoas são regidas por meio de construções discursivas que em muitos aspectos as escravizam.

O autor suscita ainda algumas críticas de cunho social, político e econômico. Em *As Intermittências da morte*, Saramago chama a atenção, por exemplo, para a mercantilização

da fé. Revela, em determinadas passagens do romance, como as questões espirituais estão estritamente vinculadas às materiais:

As religiões, todas elas, por mais voltas que lhes dermos não têm outra justificação para existir que não seja a morte, precisam dela como o pão para a boca. [...] Tem razão, senhor filósofo, é para isso mesmo que nós existimos, para que as pessoas levem toda a vida com o medo pendurado ao pescoço e, chegada sua hora, acolham a morte como uma libertação. O paraíso, Paraíso ou inferno, ou cousa nenhuma, o que se passe depois da morte importa-nos muito menos que o que geralmente se crê, a religião senhor filósofo, é um assunto da terra, não tem nada a ver com o céu. Não foi o que nos habituaram a ouvir. Algo teríamos que dizer para tornar atractiva a mercadoria. Isso quer dizer que em realidade não acreditam na vida eterna. Fazemos de conta. Durante um minuto ninguém falou. (Saramago, 2014, p. 38).

Nesse diálogo, é possível observar que a morte se transforma em um grande instrumento de manipulação nas mãos dos líderes religiosos. A morte, nesse aspecto, atua como um trunfo para a Igreja, já que as pessoas são guiadas de forma coletiva a crer no que não se explica, pois a fé não necessita de respostas. É como se a igreja tivesse em suas mãos a chave da “porta do céu” e somente ela garantisse a possibilidade de uma nova vida, a vida após a morte. É diante de tal angústia existencial que a ideia do paraíso se transforma numa poderosa mercadoria.

Pode-se dizer que Saramago traz à tona um tema bastante espinhoso, principalmente por tratar de questões que envolvem a seara religiosa. Para tanto, utilizou-se de personagens alegóricos como recurso para se posicionar criticamente. De forma geral, através de suas narrativas, ele expõe o seu pensamento e se utiliza das diversas vozes presentes no romance, tanto a do narrador como a de cada personagem, pois, como afirma Braga (1999, p. 12):

[...] Saramago não se distancia de sua obra; ele está presente por via indireta, ou seja, sua voz se faz ouvir pelas vozes de seus narradores e personagens. Ademais, assume uma posição de comprometimento não só com a sociedade da qual faz parte, mas também com a Literatura, no sentido de que sua obra cria um produto verbal único, porém constituído com enunciados heterogêneos.

A partir desse posicionamento, pode-se inferir que, em *As intermitências da morte*, há um desvelar dos fundamentos que constituem os pilares do cristianismo, o que evidencia uma predisposição do autor para criticar essa ideologia, bem como todo o discurso que a alicerça. Em geral, a morte não é um tema novo na literatura, mas cabe destacar que, em *As intermitências da morte*, o autor cria um ambiente produtivo para se refletir sobre a morte e sobre a vida sem a morte, e, para tanto, perpassa por várias áreas do conhecimento – a filosofia, a economia, a sociologia, a antropologia, etc. –, promovendo um diálogo intertextual acerca da morte. Diante disso, pode-se inferir que José Saramago trata de temas não tão fáceis de serem explorados, mas torna-os passíveis de serem dialogados através da ficção.

Com o tema da morte, a partir de sua representação alegórica, Saramago explicita o controle exercido pela Igreja sobre os fiéis, tomando como fundamento o drama da finitude. Assim, faz refletir sobre a ideia da morte construída no imaginário popular, a qual tem em grande tomo a participação da igreja.

Pode-se mesmo afirmar que, através de seus romances, Saramago torna a morte mais suportável, menos desconhecida, atenuando o medo que ela provoca. Por conseguinte, o autor contribui para que se perceba, através de suas representações alegóricas, que somente confrontando a morte ou conhecendo-a melhor é que o ser humano poderá atenuar o seu maior medo, o medo de morrer.

Finalmente, havendo ou não o paraíso, não se pode negar o quanto este mito afeta a mente humana. Seja no campo da história, da filosofia, da literatura ou da religião, é possível notar a busca do homem no afã de encontrar respostas para o seu existir, e os mitos servem para acomodá-lo nesse sentido. À luz dessa obra literária, abre-se uma discussão sobre a morte, mas que não se esgota nela, pois tratar da morte, assim como da religião e da religiosidade, é algo sempre complexo e repleto de significações. Morte, igreja e paraíso se configuram como um elo tão forte que só de maneira metafórica e ficcional é que se pode questioná-lo, ou seja, falar de “mentiras” para que se possa alcançar as “verdades”.

## REFERÊNCIAS

ARIAS, J. *José Saramago: amor possível*. Rio de Janeiro: Manati, 2004.

ARIÈS, P. *O homem diante da morte*. Tradução de Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, (3. ed.). Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1999.

BENJAMIN, W. *Origem do drama trágico alemão*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

BONET, C.M. *Crítica Literária*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

BRAGA, M.R. *A concepção de língua de Saramago: o confronto entre o dito e o escrito*. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

CHIAMPI, I. *O realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DASTUR, F. *A morte: ensaio sobre a finitude*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HANSEN, J. A. *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*. São Paulo: Hedra, 2006.

KOTHE, F.R. *A alegoria*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MOISÉS, M. *Machado de Assis: ficção e utopia*. São Paulo: Cultrix, 2004.

REIS, J. J. *A morte é uma festa: Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SANTOS, W.C. *Uma pausa na finitude humana em as intermitências da morte de José Saramago*. RevLet – Revista Virtual de Letras, 2(2), 2010.

SARAMAGO, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote: Diário III*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998.

\_\_\_\_\_. *O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Jangada de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *As intermitências da Morte*. Portugal: Porto Editora, 2014.

SCHOPENHAUER, A. *O amor, as mulheres e a morte*. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi. 1943.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VARGAS LLOSA, M. *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2002.

# APROXIMAÇÕES E VEREDAS: POÉTICAS DE ROSA E LINA

---

*Data de submissão: 08/06/2023*

*Data de aceite: 02/08/2023*

**Stephany Altruda**

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/1048326483617380>

**RESUMO:** O artigo origina-se de uma inquietação acerca do processo criativo, retratando uma reflexão de caráter teórico e prático. Este artigo toma como tema a obra de dois intelectuais modernos que atuaram em campos profissionais distintos e visa investigar a construção de conexões interdisciplinares entre arquitetura e outras áreas. Dessa forma, tangencia temas da literatura, história, geografia, filosofia e sociologia. O foco da análise são duas obras exemplares: o romance Grande Sertão Veredas (João Guimarães Rosa, 1956) e a Igreja do Espírito Santo do Cerrado em Minas Gerais (Lina Bo Bardi com colaboração de André Vainer e Marcelo Carvalho Ferraz, 1976). A primeira será mediada pelas releituras dos textos de “Grandesertão.br: romance de formação do Brasil” (BOLLE, 2004) e “O super-realismo de Guimarães Rosa (CANDIDO, 2006). Já a segunda será baseada nas releituras dos textos de Lina Bo Bardi publicados nas cinco primeiras

edições da revista Habitat (1950-1951) e na sua tese “Contribuição Propedêutica do Ensino da Teoria da Arquitetura” (Bardi, 1957). A pesquisa que vem sendo realizada visa construir uma análise comparativa metodológica, esboçada a partir do tripé: Lina, Rosa e a questão do “vernacular” na arte e arquitetura modernas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arquitetura, Vernacular, Lina, Rosa, Veredas.

## APPROACHES AND PATHWAYS: POETICS OF ROSA AND LINA

**ABSTRACT:** The article originates from an uneasiness about the creative process, portraying a reflection of a theoretical and practical character. This article takes as its theme the work of two modern intellectuals who acted in different professional fields and aims to investigate the construction of interdisciplinary connections between architecture and other areas. In this way, it touches themes of literature, history, geography, philosophy, and sociology. The focus of the analysis is two exemplary works: the novel Grande Sertão Veredas (João Guimarães Rosa, 1956) and the Church of the Holy Spirit of the Cerrado in Minas Gerais (Lina Bo Bardi and team<sup>2</sup>, 1976). The first will be mediated by the re-reading of the texts of “Grandesertão.br: a novel of



formation of Brazil” (BOLLE, 2004) and “The super-realism of Guimarães Rosa (CANDIDO, 2006). The second one will be based on the re-reading of Lina Bo Bardi’s texts published in the first five issues of Habitat (1950-1951) and her thesis “Propaedeutic Contribution of Teaching Architecture Theory” (Bardi, 1957). The research that is being carried out aims to construct a comparative methodological analysis, outlined from the tripod: Lina, Rosa and the question of “vernacular” in modern art and architecture.

**KEYWORDS:** Architecture, Vernacular, Lina, Rosa, Veredas.

Embora essas duas obras, localizadas uma em Uberlândia e a outra no centro-oeste do sertão mineiro, adotem meios de expressão e estratégias metodológicas aparentemente distintas, entende-se, ou postula-se, que ambas se relacionam, cada qual à sua maneira, com a cultura tradicional da população daquela região e apresentam uma vontade genuína de valorizar o berço cultural do sertanejo mineiro. Com o intuito de suprir a diferença temporal na realização das obras analisadas, a pesquisa<sup>1</sup> proposta ampara-se na releitura das cinco primeiras edições da revista Habitat (1950-1951) e na tese “Contribuição Propedêutica do Ensino da Teoria da Arquitetura” (1957), ambas contemporâneas da obra de Rosa (1956). Em Habitat, por meio de textos, imagens e até da diagramação, Lina também valorizava a cultura popular brasileira. Tal aspecto é fundamental para compreender sua obra, tardia, de Uberlândia.

## ROSA E O SERTÃO

João Guimarães Rosa, autor da obra “Grande Sertão: Veredas”, foi contista, romancista, novelista, diplomata e, por um curto período, médico. Nascido em Cordisburgo (MG) em junho de 1908, Rosa permaneceu como profissional atuante por um período de dez anos no interior mineiro, retornando à região somente anos mais tarde.



Figura 1: Capa da 1ª edição de Grande Sertão: Veredas e orelha de outras edições, desenhadas por Poty. Fonte: IEB USP – Fundo João Guimarães Rosa. (“O espaço iluminado no tempo volteador (Grande sertão: veredas)”. Apud: MONTEIRO, 2006).

<sup>1</sup> Este artigo é parte da pesquisa de Iniciação Científica “Aproximações e veredas: poéticas de Rosa e Lina”, fruto da parceria entre Universidade Presbiteriana Mackenzie e Cnpq. Esta pesquisa segue sob orientação da Profª Drª Ruth Verde Zein, cuja vigência para realização da mesma data do período entre 01 de Agosto de 2018 a 31 de Julho de 2019.

Seus biógrafos afirmam que surgiu em 1952 a ideia para a criação do enredo da obra “Grande Sertão Veredas”, a partir da experiência de ter participado de uma comitiva capitaneada pelo vaqueiro Manuelzão, levando uma boiada entre a região da Sirga, no então povoado de Barreiro Grande (hoje cidade de Três Marias) e a Fazenda São Francisco, em Araçá, ex-distrito de Sete Lagoas.

Na viagem de dez dias, realizada em maio de 1952, montado no lombo da mula Balalaica, Rosa perguntava sobre tudo aos vaqueiros seus companheiros de jornada. Ia anotando as respostas em cadernetas, espécies de “diários de viagem”. (SALES, 2012, p. 5).

A partir destas fontes, a obra incorpora uma atitude ambiciosa, pois reintegra a sabedoria refratária do sertanejo ao embate humano, além de ativar seu caráter transcendente, ao comparar o sertão com a essência humana. A partir desta epopeia - também considerada uma alegoria metafísica (LOURENÇO, 1997), Rosa destrincha o sertão na mesma intensidade que investiga a profundidade da alma humana, destacando-se pela experimentação e recriação da linguagem utilizada.

Porém, o que fascina é a humildade composta na obra analisada, permitindo-se observar seu objeto, sua fonte de estudo, o sertanejo e o sertão, de forma tão próxima e sensível, quanto distante - no olhar universal - usufruindo da ambiguidade presente na questão do vernacular, aqui também entendido como significado a língua em que se fala, de maneira inovadora, sendo este um dos aspectos a serem abordados no artigo.

Guimarães Rosa desce ao porão do Brasil como língua, descobre e não por acaso, aquelas Minas sem as quais o Brasil como veio a existir nunca se teria feito nação \_ aquela nação -, e, nessa descida atravessa as camadas do falar, os tempos de uma língua que se reinventa – ou ele recria sem fim – para contar história de um passado aparentemente morto – e que é simplesmente a língua portuguesa sem sujeito e com todos os sujeitos. (LOURENÇO, 1997, p.24)

## LINA E O CERRADO

A obra Igreja do Espírito Santo do Cerrado, em Uberlândia, Minas Gerais, por Lina Bo Bardi, foi projetada no período entre 1976 a 1981. Achillina Giuseppina Bo (1914- 1992, Roma, Itália; São Paulo, Brasil) foi arquiteta, designer, cenógrafa, editora e ilustradora. O início de sua formação ocorreu na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Roma, em 1940. Sua vinda ao Brasil, no qual carinhosamente referia-se como “minha pátria de escolha”, ocorreu com a seu marido Pietro Maria Bardi (1900-1999), em 1946. Instalou-se, primeiramente no Rio de Janeiro, depois na capital paulista e posteriormente na capital baiana, tendo enfim voltado a São Paulo.

Quando a gente nasce, não escolhe nada, nasce por acaso. Eu não nasci aqui, escolhi esse lugar para viver. Por isso, o Brasil é meu país duas vezes, é minha ‘Pátria de Escolha’, e eu me sinto cidadã de todas as cidades, desde o

O convite para a construção de uma capela que suprisse a demanda da comunidade local foi feito pelas ordens dos Franciscanos e das Carmelitas de Pés Descalços, e chegou por intermédio de seu amigo e artista Edmar de Almeida e pelos freis Fulvio Sabia e Egydio Parisi, após sua visita a Uberlândia (MG) em 1975. Ao tomar conhecimento da forma de construção, visando a proposta em mutirão composto pela comunidade do Bairro Jaraguá, conhecido em Uberlândia por ser um bairro periférico, a arquiteta aceita o convite. (MIRANDA, 2014)



Figura 2: Fotografia de 1978 ilustra Lina Bo Bardi e Frey Egydio com o grupo de colaboradores para a obra Igreja Espírito Santo do Cerrado. Fonte: acervo ILBPMB. In: Uma ideia de Arquitetura - Os Escritos de Lina Bo Bardi. GRINOVER, 2017, p.17.

Observa-se na escolha de Lina, uma oportunidade para aplicar na prática todos os seus conhecimentos técnicos, principalmente os voltados a valorização da cultura popular, juntos a seus valores políticos, muito expostos em seus escritos, como “A contribuição Propedêutica ao Ensino da Teoria de Arquitetura”, realizado em 1957. “O estudo da técnica, aliada ao conhecimento vernáculo (tema recorrente na sua carreira, sendo possível usar materiais simples e do próprio local); e a possibilidade de um “trabalho conjunto”, onde a coletividade significava a retirada da população de um estado de passividade permanente, recolocando, por meio do evento do mutirão, a consciência política e cultural da população.” (MIRANDA, 2014). Na qual, segundo a própria Lina relata sua experiência:

“A igreja foi construída por crianças, mulheres, pais de família, em pleno

cerrado. Construída com materiais muito pobres, coisas recebidas de presente, em esmolas. É tudo dado. Mas não no sentido paternalista, mas com astúcia, de como pode se chegar a coisas com meios muito simples. (FERRAZ, Marcelo Carvalho; LATORRACA, Giancarlo (Orgs.). " *Igreja Espírito Santo do Cerrado*, 1999. p. 31)

Essa experiência enfatiza a posição e a mentalidade da arquiteta diante de um contexto de subordinação e inferioridade da população rural mineira em relação ao resto do estado, na época. (SILVA, 2015). Esta nação é delimitada por uma visão a qual Bardi denominava como pseudocultura (1958. In: RUBINO; GRINOVER, 2009, p.87), a qual refletia uma cultura ocidental caracterizada por uma descontextualização da realidade local, sendo essa denominação fruto do consumo. Silva (2014) afirma que a Bardi:

"considerava que uma verdadeira apropriação cultural identitária seria possível justamente pela massa popular excluída, que por sua necessidade de sobrevivência pensa soluções novas e originais. E acrescenta que isso condiz com o pensamento moderno, que rompe e supera o academicismo [pseudo]europeizado." (SILVA, 2014, p.40).

Para a realização deste artigo, uma leitura prévia realizada foi a do livro *Contribuição Propedêutica ao Ensino da Teoria da Arquitetura*, uma tese apresentada ao Curso da Cadeira de Teoria de Arquitetura na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em 1957 pela própria Bardi. A partir desta fonte, houve uma sistematização do conhecimento e aprendizado fornecido pela arquiteta, ao qual referencio constantemente durante o trabalho. Nota-se que no mesmo período, há a publicação da obra *o Grande Sertão Veredas*, por Guimarães Rosa, ao qual alude de forma literária, preceitos e convicções aos quais Lina menciona e defende durante sua tese.

"Este caráter de existência tangível real e utilitária, é o verdadeiro caráter da arquitetura, o único que pode incluir, em seu conceito, o palácio de governo, a casa popular, a casa popular, a escola, bem como o desenho de uma cama ou de um prato; o único que justifique a atitude humilde, quase eclética, do arquiteto hoje." (BARDI, 1957, p.43)

Lina depara-se com uma busca no Brasil de uma compreensão acerca de raízes da cultura brasileira, demonstrando e ressaltando a beleza nelas contidas. Desta forma, ela torna-se uma peça importante na construção da identidade brasileira, assim como Guimarães Rosa.

## O LAÇO VERNACULAR

A partir destas primeiras aproximações, o artigo visa investigar as semelhanças entre essas obras, verificando possíveis afinidades e princípios comuns, que parecem estar ligados à valorização da cultura vernácula, considerando dois aspectos: tanto em sua abordagem, durante o trabalho intelectual, quanto em seu resultado, fruto desta síntese intelectual frente a realidade. As aproximações entre Rosa e Lina serão abordadas, aqui,

sob a ótica do vernacular<sup>2</sup>.

Esta palavra tem origem no termo vernáculo, que provém do termo latino *vernaculus*, que remete ao significado de apropriação, definido no próprio dicionário como “Próprio do país ou da nação a que pertence.”. A ótica vernacular aplica-se tanto no campo linguístico, quanto arquitetônico. Sob a perspectiva linguística, a reinserção da cultura sertaneja é trazida ao meio erudito por meio da linguagem vernácula sob a qual é apresentada o romance *Grande Sertão: Veredas*. Rosa difunde dialetos locais e cria neologismos que reiteram sua inventividade e a potencialidade. Sob a perspectiva arquitetônica, a arquitetura vernacular pode ser considerada como um resultado híbrido ao qual técnicas já empregadas por determinadas culturas, ao serem remodeladas e reinventadas, potencializam-se e difundem-se, melhorando não só o ambiente transformados, com outros ambientes similares, conforme alega Rubenilson Texeira (2017):

“Os ‘arquitetos’ da arquitetura vernacular não estão preocupados em acrescentar “palavras” para serem incorporadas ao “vocabulário” arquitetônico existente, pelo menos não de forma consciente. Apesar disto, chegam muitas vezes a resultados interessantes, o que comprova que o “belo” não surge necessariamente do ‘novo’.” (TEXEIRA, 2017)

Partindo do preceito de Frampton, em seu texto de 1983, titulado como “Perspectivas para um regionalismo crítico”, discussões a respeito da tensão entre o moderno e o popular são reiteradas.

“Daí se origina o paradoxo: de um lado, a nação tem de fincar raízes no seu passado, forjar para si mesma um espírito nacional e desfraldar essa reivindicação cultural e espiritual perante a entidade colonialista. Mas, para poder tomar parte da civilização moderna, é necessário participar simultaneamente da racionalidade científica, técnica e política, o que muitas vezes exige o abandono puro e simples de todo um passado cultural.” (FRAMPTON apud NESBITT, 1995, p.505)

Essa busca pelo reconhecimento de uma identidade atrelada às raízes locais, influencia-se pelo pensamento estrangeiro, seja no plano da cultura, seja no plano da civilização. Cujo processo de fertilização recíproca e reinterpretção impuras, denominado pelo próprio Frampton, ocorreria por meio da contaminação de ambas as partes.

No caso de Rosa, sua abordagem na construção do romance *Grande Sertão: Veredas* inicia-se por sua viagem em maio de 1952, em direção ao sertão de Minas Gerais e da Bahia. Acompanha uma boiada, cujo mesmo trajeto é relatado pelo escritor em suas cadernetas de viagem, a qual proporciona um conhecimento do cotidiano franco do objeto analisado, o sertão brasileiro. (GAMA, 2013)

“Você conhece os meus cadernos, não conhece? Quando eu saio montado num cavalo, por minha Minas Gerais, vou tomando nota de coisas. O caderno fica impregnado de sangue de boi, suor de cavalo, folha machucada. Cada

---

2 Esta abordagem apresentada consiste em uma das três óticas analisadas na iniciação científica completa. Outros dois aspectos estudados seriam as óticas do discurso e do desenho.

pássaro que voa, cada espécie, tem voo diferente. Quero descobrir o que caracteriza o voo de cada pássaro, em cada momento. Não há nada igual neste mundo. Não quero palavra, mas coisa, movimento, voo.” (BLOCH, 1989, p.100)<sup>3</sup>

Neste relato a Pedro Bloch (1989) durante entrevista<sup>3</sup>, Rosa expõe seu processo de registro, cuja coleta de dados acontece “in loco”, junto aos agentes na atuação do cenário. Partindo desta dimensão, o seu interesse em atitudes simples e banais, muitas vezes vistas pelo autor como “detalhes” - hábitos dos vaqueiros, provérbios, expressões coloquiais próprias da região - colaboram para a veracidade das narrativas de Rosa.

A sua inventividade reside no fato de reinterpretar o sertanejo sem subjugá-lo ou estigmatizá-lo, mas deparando com toda a sua complexidade. Adota-se assim o contraste que reside na análise do léxico do próprio título, o “Grande Sertão” que retoma a “grandiloquência dos donos do poder, sempre no alto” em oposição ao raso das veredas, onde reside “a fala humilde do povo”, segundo análise do próprio BOLLE (2002).

“Com a ampla incorporação da linguagem popular em sua obra, Guimarães Rosa considera os sertanejos não como “objetos” de pesquisa, mas como sujeitos da invenção, isto é, como narradores de suas próprias histórias, que ele passou a colecionar e a integrar em suas estórias e em seu romance. Nessa perspectiva, a história do fazendeiro endemoninhado Riobaldo é apenas mais uma entre muitas outras histórias, numa historiografia polifônica, esboçada em Grande sertão: veredas, que contém também o modelo de uma reescrita da história do Brasil.” (BOLLE, 2002, p.364)

Constata-se também que em ambos os artistas há uma forte presença de um caráter regional que ao mesmo tempo torna-se universal, de acordo com o segundo critério de Frampton. No caso de Guimarães Rosa, a própria obra Grande Sertão Veredas por si só, já é uma prova desse fato, conforme relata Antônio Candido (2006) abaixo:

“A propósito da maneira personalíssima de Guimarães Rosa, falei há muito tempo em ‘super-realismo’, porque ele elabora o regional por meio de um experimentalismo que o aproxima do projeto das vanguardas. Nele não há pitoresco ornamental, nem realismo imitativo, nem consciência social e, sobretudo, a dimensão temática é menos importante do que a dimensão linguística, que parece criar uma outra realidade, porque a palavra ganha uma espécie de transcendência, como se valesse por si mesma. Quer dizer que ele não apenas sugere o real de um modo nada realista, mas elabora estruturas verbais autônomas. Nele a palavra é criadora por si mesma e transcende a matéria narrada. Por isso Grande sertão: veredas transforma o particular da região num universo sem limites, que exprime não apenas o sertanejo, mas o ‘homem humano’, para falar como Riobaldo.” (CANDIDO, 2006)

Em relação a Lina, sua abordagem franca com a comunidade de Jaraguá é evidenciada em diversos relatos durante a execução da obra da Igreja do Espírito Santo do Cerrado. Assim como Rosa, Lina não idealiza os sujeitos em questão, mas os reinterpreta

3 BLOCH, Pedro. *Pedro Bloch Entrevista*. Rio de Janeiro: Bloch, 1989, p. 100. Originalmente publicada na revista *Manchete*, em 15 de jun. 1963.

a partir de suas vivências cotidianas e particulares. Neste projeto, os critérios que Frampton evidencia como a consciência do lugar e a tectônica, para a eficiência da apropriação da arquitetura, são tangenciados na presença ativa no canteiro de obras.

“Nota-se que o processo construtivo foi o principal ponto de contato entre arquiteta e a equipe de obras, como um processo aberto às considerações locais de execução, que foi fator decisivo para a autonomia demonstrada pelos trabalhadores associada à fidelidade dos trabalhadores à concepção original” (LAZZARIN, 2015, p.75)

Sua reinterpretação daquela experiência evidencia “uma síntese espacial do processo de redemocratização brasileira”, nas palavras de Lazzarin (2015). Como o próprio Luís Antônio Jorge (2012) coloca abaixo, a linha tênue entre ambos os intelectuais ocorre principalmente no campo metodológico, em suas abordagens frente ao desafio na conformação e na reiteração de uma identidade até então marginal, como o sertanejo.

“A forma pela qual se dava a aproximação da arquiteta Lina Bo Bardi ao saber popular era muito similar à abordagem criativa de Rosa: um vínculo interno, um diálogo travado no nível da invenção da linguagem e não, da sua idealização, típica de quem detém a autoridade de um saber refratário à experiência alheia. Como Rosa, Lina percebeu, no contato com a riqueza da cultura popular, um convite para uma outra arquitetura (não a do tipo corrente) onde a inventividade estivesse amplamente contemplada de modo a nutrir a cultura moderna com os saberes populares. Uma arquitetura francamente afetiva, radicalmente simples e humildemente comprometida com as nossas verdadeiras necessidades.” (JORGE, 2012)

A partir dessas considerações, entendemos que se desvela a possibilidade de compreender ambos objetos de estudos como resultados dessas possíveis sínteses, ou maneiras de entendimento do mundo. Posições muitas vezes consideradas utópicas, que se colocam como balizadores de inspiração para futuros experimentos de possíveis “Brasis” que estão por vir. Pois ambos aceitam a realidade brasileira, cada qual em seu momento, e desfrutam das potencialidades com que se deparam, intervindo cada qual segundo seu próprio processo crítico e criativo.

Este trabalho propõe apenas uma primeira aproximação entre autores e temas, considerando a definição de arquitetura vernacular defendida por Rubenilson Texeira (2017):

“uma arquitetura tradicional, resultante do desenvolvimento histórico de um determinado povo. Ela prescinde tanto do arquiteto como do projeto, na sua concepção contemporânea. Não cabe nas classificações estilísticas da arquitetura convencional. Origina-se ou é mais frequente em área rural. Respeita e se adapta bem às diversas limitações tecnológicas e físico-ambientais. A tecnologia é autóctone, primitiva, rudimentar, quando comparada à tecnologia formal. Ela permite variações ao nível da língua, mas não da palavra. A arquitetura vernacular é fundamentalmente a expressão de um povo, e, portanto, um ato cultural.” (TEXEIRA, 2017)

Ao buscar contribuir para a discussão da questão do vernacular, o artigo apenas



inicia o debate, entendendo ser possível aprofundar novos estudos que caminhem nessa direção.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (Brasil). **João Guimarães Rosa: Biografia**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/joao-guimaraes-rosa/biografia>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BARDI, Lina Bo. **Contribuição Propedêutica ao Ensino de Arquitetura**. 1957. 95 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1957.

BOLLE, Willi. **Representação do povo e invenção de linguagem em grande sertão: veredas**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p.352-366, 2002. Semestral.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. (Org.). **Os planos de prevenção e controle do desmatamento em âmbito federal**. 2015. Disponível em: <<http://combateadodesmatamento.mma.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CANDIDO, Antonio. **O super-realismo de Guimarães Rosa**. *Jornal da Usp*. São Paulo, p. 1-2. maio 2006

CAPPELLO, Maria Beatriz Camargo. **Igreja Espírito Santo do Cerrado**. 2008. Disponível em: <[http://www.arqmoderna.faued.ufu.br/doc\\_moderno/html/cidades/UBERLANDIA/Ig\\_espirito\\_Santo.html](http://www.arqmoderna.faued.ufu.br/doc_moderno/html/cidades/UBERLANDIA/Ig_espirito_Santo.html)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

COORDENADORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (São Paulo). Divisão de Mídias Impressas da Coordenadoria de Comunicação Social da Usp. **O super-realismo de Guimarães Rosa**. *Jornal da Usp*. São Paulo, p. 00-00. 15 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2006/jusp763/pag14.htm#topo>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

DÜLGEROGLU, Y. **Design methods theory and its implications for architectural studies**. *Design methods: theories, research, education and practice*, California: Design Methods Institute, v. 33, n. 3, p. 2870-2879, 1999.

FERRAZ, Marcelo Carvalho; LATORRACA, Giancarlo (Orgs.). **Igreja Espírito Santo do Cerrado**. São Paulo; Lisboa, Blau, Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1999.

FRAMPTON, Kenneth. Perspectivas para um regionalismo crítico. In: NESBITT, Kate. **Uma nova agenda para a arquitetura**: Antologia Teórica 1965-1995. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 503-519.

GAMA, Mônica. **O diário de viagem de Guimarães Rosa: Movimento e voo das palavras nas notas de 1952**. *Manuscrita*, São Paulo, v. 25, p.299-302, 2013.

GRINOVER, Marina Mange. **Uma ideia de arquitetura: escritos de Lina Bo Bardi**. 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Italo Calvino, “**Visibilidade**”, in Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. CALVINO, Italo. São Paulo : Companhia das Letras, 1990, pp.107-108



JORGE, Luís Antônio. **Língua portuguesa, literatura brasileira e os lugares do modernismo no Brasil**. Arqutextos, São Paulo, ano 13, n. 148.02, Vitruvius, set. 2012 <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqutextos/13.148/4503>>.

JUTLA, R. **An inquiry into design methods**. Design methods: theories, research, education and practice, California: Design Methods Institute, v. 30, n. 1, p. 2304-2308, 1996.

KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz et al. **Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico**. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.7-19, Não é um mês valido! 2006.

LAZZARIN, Ariel Luís. **A Igreja Divino Espírito Santo do Cerrado e suas alternativas à arquitetura brasileira**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

LINA Bo Bardi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1646/lina-bo-bardi>>. Acesso em: 17 de Jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

LOURENÇO, Eduardo. **Guimaraes rosa ou o terceiro sertão**. Letras, Lisboa, p.19-24, abr. 1997.

MARGOTTO, Luciano. **Lições de Arquitetura: Leitura a partir de poéticas**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINAS GERAIS. IEPHA (INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO/ MG). **Igreja do Espírito Santo do Cerrado**. Disponível em: <<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/14-patrimonio-cultural-protegido/bens-tombados/54-igreja-do-espírito-santo-do-cerrado>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MINAS GERAIS. PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. **Igreja Espírito Santo do Cerrado**. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=428>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MIRANDA, Ana Paula Tavares. **Ação, protagonismo e movimento social na igreja espírito santo do cerrado**. Revista Relicário, Uberlândia, v. 1, n. 2, p.44-56, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <<file:///C:/Users/sam's/Downloads/16-33-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O espaço iluminado no tempo volteador (Grande sertão: veredas)**. Estudo avançado, São Paulo , v. 20, n. 58, p. 47-64, Dec. 2006.

NOGUEIRA JUNIOR, ARNALDO. **João Guimarães Rosa**. Disponível em: <[http://releituras.com/guimarosa\\_bio.asp](http://releituras.com/guimarosa_bio.asp)>. Acesso em: 16 jan. 2018

RUBINO, Silvana; GRINOVER, Marina [org.] **Lina por escrito**. Textos escolhidos de Lina Bo Bardi. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALES, Cristiano Lima. **Grande Sertão: Veredas, “lugar de memória” e ponte para a história de uma Minas Gerais esquecida**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais – Brasil, v. , n. 2, p.1-17, out. 2012.

SILVA, Claiton Marcio da. **Os outros são o atraso: populações rurais e modernização agrícola em Minas Gerais (1950-1960)**. In: SILVA, Sandro Dutra e; SÁ, Dominichi Miranda de; SÁ, Magali Romero. Vastos Sertões: História e Ciência na Natureza e na Literatura. Rio de Janeiro: Mauad, 2015. p. 111-126.

SILVA, Natália Achcar Monteiro. **Um olhar sobre a igreja divino espírito santo do cerrado**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

STUCHI, Fabiana Terenzi. **Revista Habitat: um olhar moderno sobre os anos 50 em São Paulo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.16.2007.tde-14052010-102629. Acesso em: 2018-03-24.

TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. **Arquitetura vernacular. Em busca de uma definição**. Arqtextos, São Paulo, ano 17, n. 201.01, Vitruvius, fev. 2017 <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/17.201/6431>>.

# CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO LITERARIO DE VICENTA SIOSI PINO Y ESTERCILIA SIMANCA PUSHAINA A PARTIR DE LAS RELACIONES DE INTERTEXTUALIDAD PRESENTE EN SUS NARRATIVAS

Data de submissão: 15/06/2023

Data de aceite: 02/08/2023

**Harold Enrique Romero Ríos**

Universidad Popular del Cesar

Valledupar, Colombia

<https://orcid.org/0009-0007-0710-2041>

**RESUMEN:** El presente capítulo de libro se centra en analizar cómo se construye el discurso literario de Vicenta María Siosi Pino y Estercilia Simanca Pushaina a partir de las relaciones de intertextualidad presentes en cuatro de sus cuentos: *No he vuelto a escuchar pájaros* (2021); *El honroso vericueto de mi linaje* (2021); *Huesitos pelados* (2017) y *El encierro de una pequeña doncella* (2017). De este modo, se parte de la hipótesis general que busca demostrar que a partir de los vínculos textuales que subyacen entre los relatos seleccionados se permite construir el discurso literario de las autoras atendiendo a diversos modos de composición presentes en sus narrativas. En este sentido, el hallazgo principal es que, partiendo de esas conexiones entre los textos se permiten establecer relaciones de continuidad y/o ruptura con los imaginarios colectivos de la comunidad indígena wayuu a partir de cuatro categorías: matrimonio wayuu; dote; sistema de leyes y el ritual

del encierro. Lo anterior, permite la manifestación entre el mundo, la cultura y la cosmovisión que resultan equivalentes a la memoria cultural de la etnia, sentando bases para reformular o brindar mayor validez a las prácticas colectivas que trascienden por generaciones en el grupo indígena wayuu.

**PALABRAS-CLAVE:** Discurso literario, intertextualidad, memoria cultural, wayuu.

## CONSTRUCTION OF THE LITERARY DISCOURSE OF VICENTA SIOSI PINO AND ESTERCILIA SIMANCA PUSHAINA FROM INTERTEXTUAL RELATIONS PRESENT IN THEIR NARRATIVES

**ABSTRACT:** This book chapter focuses on analyzing how the literary discourse of Vicenta María Siosi Pino and Estercilia Simanca Pushaina is constructed based on the intertextual relationships present in four of their stories: *No he vuelto a escuchar pájaros* (2021); *El honroso vericueto de mi linaje* (2021); *Huesitos pelados* (2017) and *El encierro de una pequeña doncella* (2003). In this way, it is based on the general hypothesis that seeks to demonstrate that from the textual links that underlie the selected stories, it is possible to build the

literary discourse of the authors according to the various modes of composition present in their narratives. In this sense, the main finding is that, based on these connections between the texts, it is possible to establish relationships of continuity and/or rupture with the collective imaginaries of the Wayuu indigenous community based on four categories: Wayuu marriage; dowry; system of laws and the ritual of confinement. The foregoing allows the manifestation between the world, culture and worldview that are equivalent to the cultural memory of the ethnic group, laying the foundations to reformulate or provide greater validity to collective practices that transcend generations in the Wayuu indigenous group.

**KEYWORDS:** Literary discourse, intertextuality, cultural memory, wayuu.

## 1 | INTRODUCCION: LA INTERTEXTUALIDAD Y SU PRESENCIA EN EL TEXTO LITERARIO

La obra literaria, desde la complejidad de la cual se encuentra revestida, exige al crítico un instrumento –teoría literaria– que le permite realizar un análisis lo más objetivo posible, teniendo en cuenta como insumo la ficción y la intención con la que se relatan los acontecimientos en un espacio y tiempo determinado. Por esto, en este estudio se analiza la arquitectura textual de cuatro cuentos de las escritoras wayuu Vicenta Siosi Pino y Esterilia Simanca Pushaina a partir de la perspectiva teórica de Gerard Genette en torno a la intertextualidad, la cual hace parte de las formas de transtextualidad enunciadas en su libro *Palimpsestos, literatura en segundo grado* (1989) quien, a partir de esas formas de trascendencia del texto, busca plantear las relaciones entre un elemento de un texto consigo mismo y con otros discursos alrededor de una temática o característica dominante.

Es válido aclarar, que en el discurso literario de un autor se pueden encontrar conexiones que desde la intertextualidad cobran significado, teniendo en cuenta que son los lectores quienes las detectan a partir de su conocimiento frente al tema y la referencialidad que este tenga con un hecho específico. En el caso puntual de la narrativa de Siosi Pino y Simanca Pushaina, se observa en su lectura que existe una copresencia de elementos que, desde un tema o característica en común, establecen interconexión (menarquía, encierro, matrimonio, conocimientos ancestrales, entre otros) que establecen ruptura y/o continuidad de estas prácticas dentro de la constitución misma del texto literario al expresar acciones que vislumbran la retirada de dichos diálogos dentro de los relatos seleccionados.

De este modo, la intertextualidad es definida como “una relación de copresencia entre dos o más textos” (Genette, 1989, p.10) que desde su contenido literario, histórico, filosófico o desde las imágenes sensoriales que este transmita, permite comprender y vincular al relato como unidad de análisis a la hora de interpretar los universos circundantes a través del propósito narrativo del autor.

La intertextualidad constituye, entonces, un elemento vital para este análisis, pues sienta las bases epistemológicas y el camino a seguir para establecer vínculos entre las propuestas narrativas de las dos escritoras wayuu a partir de las apuestas que suscitan sus obras. Esta forma de construcción narratológica propende una configuración de imágenes

literarias que a su vez constituyen símbolos que permiten entablar diálogos entre los textos que develan la propuesta estética de las autoras a partir del uso mimético de otros discursos en la producción de su obra literaria. Así, es de vital importancia reconocer la presencia de los intertextos en los relatos a analizar, pues se consideran la unidad mínima para el estudio comparativo de dos o más textos. Genette (1989) propone que son “la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido” (p.11). Por tanto, se establecen relaciones de intertextualidad a partir del estudio de los intertextos dentro del tejido narrativo de las obras literarias en cuestión, en este caso, los cuentos seleccionados de la narrativa de las dos escritoras indígenas wayuu.

## 2 | EL INTERTEXTO LECTOR EN EL TESTIMONIO LITERARIO WAYUU

La unidad de análisis para el presente estudio son los intertextos como manifestación tangible de la intertextualidad entre dos o más textos. Así, el lector concibe la funcionalidad de este como “activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual que resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos” (Mendoza, 2001, p.4). En este sentido, el reconocimiento que se hace en dichos textos sobre las referencias directas o indirectas que desde su composición se identifican, abren distintos espacios a las indagaciones para conocer múltiples significados de los que participan ambos proyectos estéticos, de tal forma que, se logran establecer juicios valorativos por medio de la interpretación de las obras que preceden la escritura del autor. Así que, no se trata de una simple forma de plagio sino de la influencia directa que existe entre un escritor y otro, pues, las temáticas, aunque en su mayoría ya han sido trabajadas, lo que se pretende es dar una reinterpretación orientada hacia un sentido social desde la cultura, la cosmovisión y el pensamiento a partir del discurso ofrecido por las narradoras y su forma de manifestar a través de ello el testimonio wayuu desde la ficcionalización de la cual goza la obra literaria.

Todo lo anterior, nos permite comprender que la intertextualidad “lejos de ser un mero recurso narrativo, debe entenderse como una estrategia de creación, que sirve al autor para lograr una serie de objetivos metaliterarios” (Sánchez, 2011, p.8). Así, este mecanismo de composición es comprendido como un estilo que el autor utiliza para referenciar sus lecturas anteriores que resultan importantes para interpretar su obra en específico, debido a que hacen parte del proceso de construcción semántica de sus formas de narrar. Además, debe ser asumida como una forma de representar el grado en el que se manifiesta la transformación y/o referencialidad a textos anteriores. En algunos casos, dicho proceso permite conocer las ideologías de los autores frente a sucesos relevantes plasmados en la obra que constituye en el lector una competencia crítica para develar significados y relaciones entre uno y otro relato. Por tanto, la intertextualidad puede establecer relaciones derivadas entre momentos previos a la existencia de personajes similares y creencias

colectivas que permiten desde lo ficcional configurar imaginarios, que demuestran la visión de mundo de un determinado grupo social, en nuestro caso, la comunidad indígena wayuu.

Tanto Siosi Pino como Simanca Pushaina dentro de sus relatos establecen diálogos que comparten categorías de análisis que engloban un tópico en específico, en este caso se abordarán cuatro: matrimonio wayuu; dote; sistema de leyes wayuu y el ritual del encierro. Estas categorías permitirán que las conexiones halladas entre ambos textos se encausen a elementos tangibles como el arquetipo de personajes o acciones citadas textualmente para develar el grado de continuidad y/o ruptura de la cosmovisión del grupo étnico.

A continuación, se presenta una tabla donde se relacionan algunos intertextos que se hallaron producto de la lectura y el análisis comparativo entre los relatos seleccionados:

MATRIZ DE INTERTEXTO ENTRE LOS RELATOS DE VICENTA SIOSI Y ESTERCILIA SIMANCA			
Categoría	Cuento	Intertexto 1	Intertexto 2
Matrimonio wayuu	<i>“No he vuelto a escuchar pájaros” y “El honroso vericueto de mi linaje”</i>	Personaje: Bonitica. Cita: “Velozmente llevo mi papa con la noticia de mi matrimonio, El día que lo conocí allá adentro todo se volvió hielo”.	Personaje: Josefa Antonia. Cita: “Regreso a Panchomana con Briasko (...) escogió a Josefa Antonia, la del medio, dijo en wayuunaiki e indico con el dedo”.
Dote	<i>“El honroso vericueto de mi linaje” y “No he vuelto a escuchar pájaros”</i>	Cita: “Vicenzo Siosi, un italiano (...) volvió a los veinte días con setenta vacas, diez caballos, cien chivos y diecinueve collares de oro”.	Cita: “Peepes pagaría mi dote (...) Peepes era feliz cuando le sacaba canas y yo me sentaba junto a su chichorro y le arrancaba su vejez con delicadeza”.
Sistema de leyes wayuu	<i>“Huesitos pelados” y “No he vuelto a escuchar pájaros”</i>	Cita: “Tu cállate, porque también debes pagarnos la afrenta – bramaron los lpuana”	Cita: “Allá adentro querían huir, ir donde mamá, pero mil espíritus mugiendo leyes antiguas se sentaban frente a mí”
El ritual del encierro	<i>“El encierro de una pequeña doncella” y “No he vuelto a escuchar pájaros”</i>	Personaje: liwa-Kashi Cita: “Antes de mi encierro tenía mis cabellos por la cintura (...) la vieja Jierranta, llegaba siempre con la mañana, traía chicha tibia y cerrera para liwa. Era lo único que consumía en su época de encierro”.	Personaje: Bonitica Cita: “Una noche sentí la tibieza de la primera menstruación (...) desde ese momento y durante un año dormí sola en el rancho de mi abuela bebiendo las aguas depurativas de la piachi y comiendo mazamorra”

Fuente: Elaboración propia

Así, en los anteriores intertextos podemos observar distintos vínculos entre cada uno de los relatos atendiendo a hechos, características y personajes que hacen parte de la composición narrativa de cada uno de estos. Entre los que se destacan:

inicialmente, en el ejercicio comparativo de la primera categoría se toman a dos personajes femeninas: una llamada *Bonitica* y la otra *Josefina Antonia* ambas pertenecientes a la etnia wayuu. El vínculo que subordina la relación entre las dos es la manera en cómo

se manifiesta el matrimonio desde su individualidad como representantes de la comunidad, pues fueron entregadas por sus padres a hombres mayores, los cuales posterior a la unión matrimonial hicieron de sus días condenas eternas. Observemos las características que resultan vinculantes entre los esposos:

*Briasko, esposo de Josefa Antonia:*

“Regreso a Panchomana con Briasko. Su cara marcada por el azote de espinillas y las uñas de los pies carcomidas por la mugre, delataban su rusticidad (...) como Josefa Antonia no quiso montarse al caballo, delante de sus hermanas, Briasko le amarro las manos con una cuerda y del otro extremo la ató a la silla del animal” (Siosi, 2021, p. 46).

*Peepes, esposo de Bonitica:*

“Peepes era feliz cuando le sacaba canas y yo me sentaba junto a su chinchorro y le arrancaba su vejez con delicadeza. A veces Peepes se emborrachaba y se caía al suelo y se caía también sobre mi y las noches eran inacabables. Peepes no trabajaba tanto y llegaba el hambre con sus tres manos y me apretaba el estómago y la cabeza y se robaba la luz de mis ojos” (Siosi, 2021, p. 15-16).

De esta manera, se caracterizan los esposos con los cuales establecen la relación matrimonial estas dos mujeres, nótese que en ambos casos son hombres mayores, cuyo aspecto físico no es consonante a la juventud de las jóvenes doncellas, además, posterior a la compra, mediante el pago de la dote, los tratos son inhumanos hacia ellas, pues son obligadas a tener relaciones sexuales a la fuerza, a realizar trabajos adversos para poder invisibilizar el hambre o las mezquindades que circundan su vida. Es por eso, que se logra evidenciar que la autora busca mostrar la continuidad de esta práctica –desde una perspectiva un tanto crítica– pues la voz narrativa manifiesta la subalternidad que curten a los personajes, buscando la visibilización de este tipo de problemáticas que atañen su cotidianidad como miembros activos de este colectivo indígena.

Otro de los intertextos que se vislumbra en los textos *No he vuelto a escuchar pájaros* y *El honroso vericueto de mi linaje* es el pago de la compensación a los padres, o también llamada dote, como símbolo de reconocimiento para contraer matrimonio con su joven hija, que desde el arquetipo de los personajes *Vicencio Ziosi* y *Peepes* logran evidenciar la forma cómo se realiza este tipo de prácticas dentro del territorio:

“Es la princesa y ningún indio tiene el suficiente dinero para comprarla -aseguro el guía. Vicencio Ziosi, un italiano curtido en el arte del trueque en varios países americanos lo hizo. Volvió a los veinte días con setenta vacas, diez caballos, cien chivos y diecinueve collares de oro (...) Agustina Epiayu no opinaba. Aquel marido blanco le era indiferente, solamente le agradaba el olor exquisito de su ropa.” (Siosi, 2021, p. 41).

“Veloz llegó papá con la noticia de mi matrimonio. Peepes entregaría la dote. El día que lo conocí, allá adentro todo se volvió hielo” (Siosi, 2021, p.14).

Desde esta perspectiva, se contempla el valor semántico y simbólico que tiene la

dote para las familias wayuu, pues, aunque en el caso de *Peepes* no se especifique qué elementos entregaría como sucede con *Vicencio*, se denota que pagó un valor consecuente a lo pedido por el padre, debido a la premura con la que manifiesta la noticia. Así que, aquí podemos notar dos eventos importantes: se establece continuidad en la medida en que existe la presencia de este tipo de compensación prematrimonial a los padres en los dos relatos, pero, se muestra una ruptura en la medida en que *Agustina Epiayu* no muestra un desagrado tan marcado hacia su futuro esposo como lo muestra la otra joven. Por tanto, la autora nos permite entre ver, que la dote es el paso inicial de mayor primacía para formalizar el vínculo entre la pareja ante los ojos de la familia, aunque este, no sea el más adecuado en muchos de los casos, como se demuestra con el personaje de *Peepes*.

Dentro de la misma línea de análisis, aparece la categoría representada como intertexto en torno al sistema de leyes wayuu y su trascendencia en los textos *Huesitos pelados* y *No he vuelto a escuchar pájaros* en los cuales Siosi Pino establece el carácter imperativo e inquebrantable de las antiguas leyes wayuu en la sociedad contemporánea, desde acciones de los personajes que establecen diálogos de copresencia entre los relatos:

"Alla adentro quería huir, ir donde mamá, pero mil espíritus mugiendo leyes antiguas se sentaban frente a mí (...) ella me dio chicha y descasé en un chinchorro, pero esa misma tarde papá me sometió a la ley de los mayores y él mismo agarrándome de la mano me llevo donde mi esposo. Y la noche fue oscura" (Siosi, 2021, p.15).

"Nos llevaremos a tu hija en pago por la deshora de nuestra familia.

-Solo tiene un año y un mes, lloró abatida la mujer.

-Les daré todo lo que produzca mi roza en este invierno – intervino Òusalu

Tú cállate, porque también debes pagarnos la afrenta – bramaron los Ipuna"  
(Siosi, 2017, p.44)

En este sentido, las leyes wayuu representan en cada uno de los miembros de la etnia un dogma sagrado reflejado tácitamente en su organización social, que de manera acertada o no, regulan las conductas a través de normas impuestas desde la tradición y las costumbres del pasado. En ambos textos se evidencia el interés colectivo, pues, es lo que permite marcar una relación de continuidad con este tipo de práctica social, pero, simultáneamente, se establece una ruptura en la medida en que desde los personajes se muestra un sentimiento de insatisfacción o, dicho de otro modo, no existe un silencio profundo de aceptación plena ante la norma, pues en el caso de la mujer que es devuelta a su esposo, esta lo hace con mucho dolor y contra su voluntad, que va de la mano con el rapto como pago a la deshonra de la familia enunciado en el segunda cita. Así, la dualidad que comparten las leyes wayuu y la realidad del territorio en la actualidad resulta poco armónica en la medida en que sus miembros muestran resistencia a seguir cumpliendo con algunas de sus normas en la medida en que estas no se adaptan a las dinámicas sociales



del siglo XXI.

La cuarta categoría intertextual es el ritual del encierro concebida en la mujer como el paso de la adolescencia a la juventud evidenciado por la llegada de la primera menstruación, el cual consiste en aislar a la joven mujer y proveer de elementos ancestrales para purificar su cuerpo y su alma. Tengamos en cuenta la siguiente caracterización en cada personaje:

**Encierro de la joven llamada *liwa-Kashi*:**

“La vieja Jierranta, llegaba siempre con la mañana traía chicha tibia para liwa. Era lo único que consumía durante cierta etapa de su encierro. liwa, ya se había acostumbrado a tomar la chicha simple sin azúcar ni panela. Al principio protestaba, pero su madre y las viejas Yotchòn y Jierranta parecían no escucharle” (Simanca, 2017, p.9).

**Encierro de la joven llamada *Bonitica*:**

“Una noche sentí la tibieza de la primera menstruación empapando mis muslos y tuve ganas de llorar. Desde ese momento y durante un año dormí sola en el rancho de mi abuela bebiendo las aguas depurativas de la *piachi* y comiendo mazamorra. Esta etapa de mi vida me colmo de gracia, todos lo decían” (Siosi, 2021, p.14).

Así, entonces, el encierro constituye el rito de purificación que le permite a la mujer wayuu pasar por un ciclo de enseñanza en el cual se aprenden valores, comportamientos y costumbres femeninas de dicha comunidad. Del mismo modo, es caracterizado por el aislamiento en ranchos de estera o barro al que solo tienen acceso su madre y abuelas para verificar que el proceso se esté llevando a cabo como es debido. Además, podemos reconocer en los dos personajes una práctica milenaria que ha sido traspasada de generación en generación al ingerir como alimento principal la chicha, pues para ellos, este fermento de maíz constituye una bebida purificadora que curtará de belleza y esbeltez a las jóvenes durante su transformación. Se resalta que, desde la semiótica de este rito, la cosmovisión wayuu se ve resignificada en la medida en que se muestra la continuidad de una costumbre que ha sido llevada desde los antepasados en la medida en que las niñas aprenden el significado de ser mujer a través de actividades como el tejido de mochilas, chinchorros y proveer de sentido y valor el hecho de ser mujer wayuu.

## **CONSIDERACIONES FINALES:**

De esta manera, se permiten demostrar que dichas relaciones intertextuales a partir de los tópicos: matrimonio wayuu; pago de la dote; sistema de leyes wayuu y el encierro como ritual, permiten establecer vínculos de dos tipos: inicialmente continuidades con el pasado en la medida en que constituyen elementos esenciales para el correcto entendimiento de la historia (memoria) del pueblo wayuu a partir del relato de los múltiples personajes que se encuentran en los textos estudiados, es decir, dichas conexiones entre ambas autoras permiten hacer hincapié en el estudio del pasado y su conexión con el presente teniendo en cuenta, los rasgos comportamentales como la aceptación y/o cumplimiento del dogma

ancestral, en el caso del respeto por el antiguo sistema de leyes wayuu y el reconocimiento de una dote como simbolismo de compromiso ante la familia de la joven que contrae el vínculo matrimonial.

Del mismo modo, se establecen relaciones que marcan rupturas debido a que, el mismo pasado establece predominio y consolida una dimensión de conciencia que obliga a la comunidad, especialmente a las mujeres, a una situación de inmovilidad frente a las costumbres y tradiciones que en la actualidad deberían reevaluarse desde el sentir que muestran y visibilizan las autoras en sus textos. A tal punto que, se podría establecer, que el matrimonio wayuu y el ritual del encierro constituye en las jóvenes mujeres wayuu, desde el punto de vista narrativo, un tramo de la vida que conduce a experiencias de carácter colectivo que permiten describir cambios y transformaciones generacionales dentro de las familias o clanes wayuu.

Por último, en este capítulo de libro hemos realizado un análisis de los cuentos seleccionados de Vicenta María Siosi Pino y Estercilia Simanca Pushaina a la luz de la intertextualidad como mecanismo de composición narrativa que permite la construcción de significados a través de acontecimientos que reflejan un tiempo diferencial, pero que a su vez, converge en el ideario que constituye las cosmovisión, el pensamiento y la cultura de los wayuu a partir de los matices propios que posee cada uno de los textos objeto de estudio.

## REFERENCIAS

Genette, G (1989). **Palimpsestos: la literatura en segundo grado**. Editorial: Taurus.

Mendoza, A (2001). **El intertexto lector**. Artículo de revisión bibliográfica, Universidad de Barcelona, España. Biblioteca virtual Miguel De Cervantes.

Sánchez, S (2011). **Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso**. Artículo de revisión bibliográfica. Universidad de la Mancha, España.

Simanca, E (2017). **Por valles de arena dorada**. Ediciones: Lo que veo. Bogotá, Colombia.

Siosi, V (2017). **Cerezas en verano**. Ediciones Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Siosi, V (2021). **No he vuelto a escuchar los pájaros**. Editorial FARAH. Riohacha, La Guajira, Colombia.

# A PERSONAGEM COMO PROJEÇÃO DO AUTOR IMPLÍCITO: O CASO DE MACHADO DE ASSIS

Data de aceite: 02/08/2023

**Gabriela Cristina Borborema Bozzo**

FLCLAr/UNESP

Araraquara – SP

<http://lattes.cnpq.br/8978103083856101>

**RESUMO:** A personagem-projeção do autor implícito pode ser sucintamente definida como uma personagem da narrativa que se constrói por meio da ideologia, ponto de vista histórico e sociopolítico do autor empírico. Assim, esta personagem enquanto projeção do autor implícito permite que a perspectiva do autor empírico se torne diegética. O *corpus* de nosso estudo é constituído pelo conto “A cartomante”. Objetivamos, assim, demonstrar como a personagem em pauta – Vilela – é marcada pelo papel de autor implícito, tornando a perspectiva literal e/ou subversiva, simbólica, parodística e/ou irônica do autor empírico em elementos diegéticos e não mais extradiegéticos. Nosso embasamento teórico é composto por “Os sujeitos que falam: escritor, autor, autor-implícito, narrador”, de Maria Célia Leonel em *Guimarães Rosa: Magma* e gênese da obra, e o conceito de autor implícito de Wayne C. Booth em *Retórica da ficção*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Personagem. Autor implícito. Machado de Assis.

## THE CHARACTER AS A IMPLIED'S AUTHOR PROJECTION: THE CASE OF MACHADO DE ASSIS

**ABSTRACT:** The character-projection of the implied author can be succinctly defined as a character in the narrative that is constructed through the ideology, historical and sociopolitical point of view of the empirical author. Thus, this character as a projection of the implied author allows the perspective of the empirical author to become diegetic. The corpus of our study consists of a short story by the Brazilian realist writer Machado de Assis, “A cartomante”. We aim, therefore, to demonstrate how the character in question – Vilela – is marked by the role of implicit author, making the literal and/or subversive, symbolic, parodistic and/or ironic perspective of the empirical author in diegetic and no longer extradiegetic elements. Our theoretical basis is composed of “Os sujeitos que falam: escritor, autor, autor-implícito, narrador”, by Maria Célia Leonel in *Guimarães Rosa: Magma* e gênese da obra, and Wayne C. Booth's concept of implied author in *Retórica da*

## 1 | INTRODUÇÃO

A personagem, categoria narrativa muito importante para o desenvolvimento do discurso de uma obra literária, pode se tornar uma projeção do autor implícito. O papel desta instância é absorver a perspectiva do autor empírico e empregá-la no narrador. Contudo, aqui sugerimos que os elementos do autor empírico absorvidos pelo autor implícito, aspectos, até então, extradiegéticos, podem ser projetados em uma personagem, tornando essas facetas empíricas em elementos diegéticos. Na conduta e no discurso desta personagem, portanto, revela-se a perspectiva do autor empírico. Tal projeção pode ser evidenciada, no discurso narrativo, de forma literal ou subversiva.

Já o *corpus* de nosso estudo é constituído pelo conto “A cartomante” (1994) de autoria do escritor realista brasileiro Machado de Assis e publicado em 1884. O conto apresenta o romance adúltero entre Camilo e Rita, que é casada com Vilela. O casal visita, em tempos diferentes e individualmente, a cartomante quando se deparam com o medo de serem descobertos. Apesar de ela afirmar que tudo ficará bem para os dois, o conto é finalizado com o assassinato de Camilo e Rita realizado por Vilela que, ao que tudo indica, descobriu a dupla traição – do amigo e da esposa – do casal adúltero.

Objetivamos, assim, apresentar a projeção do autor implícito na personagem Vilela, do conto “A cartomante”. Esse processo se desenvolve por meio do discurso e atitudes desta personagem: Vilela assassina a esposa e o amante dela, que também era seu amigo de infância. As palavras e atos da personagem revelam indícios do autor empírico, ou seja, de Machado de Assis. Contudo, os indícios são subvertidos: com o assassinato do casal adúltero, Vilela denuncia, no conto, a perspectiva moralista, patriarcal e machista da sociedade em que Machado vivia, mas isso não se dá como uma cumplicidade deste autor relativa a esta sociedade, mas sim, uma denúncia social do pensamento comum de sua época. Assim, procuramos demonstrar como essa personagem evidencia uma denúncia social machadiana por meio de atitudes que reforçam o que está sendo denunciado, ou seja, por meio da subversão do pensamento crítico do autor empírico.

A nossa baliza teórica para a investigação é concentrada no texto “Os sujeitos que falam: escritor, autor, autor-implícito, narrador”, de Maria Célia de Moraes Leonel em *Guimarães Rosa: Magma* e gênese da obra (2000), e o conceito de autor implícito de Wayne C. Booth em *Retórica da ficção* (2022), cujo original *The rhetoric of fiction* foi publicado primeiramente em 1961 nos Estados Unidos.

## 2 | O AUTOR IMPLÍCITO

A seção de Leonel intitulada “Os sujeitos que falam: escritor, autor, autor-implícito, narrador” nos introduz o conceito em pauta quando a autora afirma: “Para Wayne Booth, o autor implícito é responsável pelos movimentos do narrador, pelos acontecimentos que ele narra, pelas personagens, pelo tempo e pelo espaço dos fatos narrados. Há, portanto, uma instância ‘atrás’ do narrador.” (LEONEL, 2000, p. 68). Desse modo, o autor implícito funciona como manipulador da marionete que o narrador figura. Ainda, Leonel (2000, p. 71) afirma:

O autor implícito é um ponto de encontro de elementos ideológicos, incluindo-se aqueles do autor. Tem responsabilidade, portanto, na ideologia que permeia a narrativa, nos valores nela implicados. Dá voz ao narrador e, ao mesmo tempo, expressa-se por meio dele ou interrompe o seu discurso para nele introduzir-se sem mediações. Como instância coextensiva da obra é, para o leitor, mais verdadeiro do que o autor empírico, ou seja, o escritor.

Assim, nota-se o aspecto de esponja do autor implícito, uma vez que ele suga aspectos do autor empírico, como sua ideologia, e os dissemina no discurso do narrador que, por sua vez, apresenta as personagens da narrativa.

Voltamo-nos, então, à obra de Booth intitulada *Retórica da ficção* para uma compreensão mais profunda do conceito de autor implícito. Desse modo, nossa leitura terá enfoque na segunda parte da obra em pauta, cujo título é “A voz do autor na ficção” (BOOTH, 2022, p. 175-270). Já pelo título da segunda parte supracitado, podemos inferir que, de fato, é a seção desta produção de Booth que nos interessa neste estudo: a introdução da voz do autor na matéria diegética do texto literário.

Cabe destacar que a segunda parte referida engloba os capítulos sete, oito e nove dessa produção. Os títulos desses capítulos são, respectivamente: “Os usos do comentário confiável” (BOOTH, 2022, p. 177), “Contar como mostrar: narradores dramatizados, confiáveis e não confiáveis” (BOOTH, 2022, p. 217) e “Controle de distância em ‘Emma’ de Jane Austen” (BOOTH, 2022, p. 247).

No capítulo sete, sobre a ocorrência da voz do autor na matéria diegética, Booth (2022, p. 182, grifo nosso) afirma:

Mas há, afinal, um risco. Quando o romancista opta por entregar seus fatos e resumos como se viessem da mente de um de seus personagens, ele corre o risco de entregar precisamente “essa liberdade de transcender os limites da cena imediata” – particularmente os limites daquele *personagem que ele escolheu como seu porta-voz*. (...). Por ora, basta dizer que um fato, quando nos é dado pelo autor ou seu porta-voz inequívoco, é uma coisa muito diferente do mesmo “fato” quando nos é dado por um personagem falível da história. Quando um personagem fala de forma realista, dentro do drama, a convenção da confiabilidade absoluta é destruída e, embora alguns ganhos para alguns propósitos ficcionais sejam inegáveis, os custos também são inegáveis.

Assim, está claro que o personagem porta-voz mencionado por Booth no trecho

supracitado é aquele que chamamos de personagem-projeção do autor implícito. Afirmamos isso devido à função semelhante de ambos na narrativa: introjetar nela o discurso (contaminado pela ideologia) do autor empírico, fato extradiegético, dentro da narrativa, ou seja, na matéria diegética.

Sobre a ironia dramática (diegética), Booth (2022, p. 183) afirma: “Não pode haver ironia dramática, por definição, a menos que o autor e o público possam de alguma forma compartilhar conhecimentos que os personagens não possuem.” Esse compartilhamento de informação entre leitor e autor se dá, no discurso narrativo, por meio da atuação do autor implícito que, quando projetado na personagem, passa ao leitor conhecimentos do autor empírico por meio da diegese.

Já no capítulo oito, Booth (2022, p. 221) refere-se diretamente ao autor implícito: “Nenhuma quantidade de citação, nenhuma quantidade de resumo do enredo pode mostrar quão completamente o personagem do autor implícito domina nossas reações ao todo.” Nesse sentido, o trecho aqui transcrito nos é apresentado após longas reflexões relativas, majoritariamente, ao papel do comentário autoral na ficção, de modo que a instância do autor implícito surge para suprir a função dos comentários autorais, uma vez que projeta, na narrativa, a ideologia do autor empírico.

Por fim, no capítulo nove, Booth (2022, p. 267) refere-se ao autor implícito como “autor dramatizado”, ou seja, um processo de introjeção do autor empírico na matéria narrativa. Nesse sentido, encerramos esta seção de nosso estudo reiterando nossa concordância com a interpretação de Leonel (2000, p. 67-75) acerca do autor implícito de Booth.

### **3 | A PERSONAGEM-PROJEÇÃO: INDÍCIOS DA VISÃO DE MUNDO DO AUTOR EMPÍRICO INSERIDOS NA DIEGESE**

Começando pela noção de personagem, utilizamos a definição dessa categoria narrativa escrita por Rute Miguel (2009) no *E-dicionário de termos literários*, de Carlos Ceia. Assim, destacamos a seguinte afirmação de Miguel (2009):

A personagem assume assim uma condição universal que em nada reduz as suas capacidades enquanto ser necessário para o desenvolvimento de um enredo. Assim, o observador – leitor – contempla e ao mesmo tempo vive esse mesmo enredo, as mesmas vivências da personagem como se de um ser real se tratasse, desfrutando ao mesmo tempo de todo o prazer estético que nela se encerra.

Desse modo, o leitor, ao viver o enredo vivido pela personagem – afirmação consoante à nossa perspectiva do que é a literatura (transcendência) –, adentra o universo ficcional e se envolve na trama que nele se desenrola. Assim, quando uma personagem é uma projeção do autor implícito, cabe ao leitor ter a bagagem sociocultural e o distanciamento crítico para compreender as possíveis subversões dessa projeção. No caso de Vilela e José Dias, cabe a nós, leitores, a compreensão de que as palavras e atitudes desses

personagens são levadas ao extremo, ao caricato, justamente para provocar a consciência crítica do leitor. Logo, quando este último é capaz de questionar, compreende não só a subversão, como também a crítica machadiana à sociedade que o cercava, não tão distante daquela em que vivemos hodiernamente.

Assim, a personagem-projeção do autor implícito é construída na diegese tanto pelo narrador quanto pelas interrupções do discurso dessa instância realizadas pelo autor implícito sem aviso prévio ou destaque. Logo, esse tipo de personagem existe na narrativa com a função de tornar diegético o que era, até então, extradiegético, uma vez que ela carrega em seu caráter, discurso e atitude a ideologia do autor empírico, devido à projeção do autor implícito que ela realiza na narrativa.

Quando a ideologia do autor empírico passa de extradiegética – parte da realidade empírica – para a instância diegética, ou seja, para dentro da narrativa, dá-se a oportunidade ao leitor de, por meio da ficção, apreender, no discurso subversivo da personagem-projeção, a ideologia do autor empírico, ou seja, o que pensa e defende o escritor.

Falamos em discurso subversivo porque a personagem-projeção apresenta, de forma extrema, ideias consoantes às amarras sociais. Nesse sentido, devido à forma quase caricata de reproduzir os preceitos sociais, percebe-se uma tentativa de subvertê-los por meio da abordagem hiperbólica e, muitas vezes, irônica dessa personagem. Logo, o exagero chama a atenção do leitor que, quando adquire distanciamento crítico, nota que a personagem-projeção denuncia os preceitos que dissemina na diegese, levando o leitor a compreender que seu discurso é uma inversão daquilo que o autor empírico acredita, ou seja, de sua ideologia. A personagem-projeção é porta-voz do autor empírico, processo realizado por meio da construção do autor implícito e pela reafirmação dos dogmas sociais a fim de propor a subversão deles, a qual o leitor apreende na matéria diegética.

Ainda, cabe pontuar quão interessante é averiguar o aspecto político-ideológico Machadiano, já que o escritor já fora, por muito tempo, acusado pela crítica literária de não tecer críticas ideológicas e políticas à sociedade em que viveu, apesar de ter ascendência africana, como afirma Fantini (2006, p. 71):

Embora, por razões quase sempre étnicas, certa tradição crítica acusar Machado de Assis de abster-se em assumir posicionamentos relativos à política, à ética, à etnia negra, à escravidão ou à afro-descendência, não é difícil argumentar o oposto, tendo em vista os posicionamentos de Machado em muitas de suas obras (...).

Tal posicionamento mencionado no trecho é expresso, na narrativa machadiana que compõe nosso *corpus*, por meio da personagem-projeção do autor implícito. Por fim, averiguemos como essa personagem-projeção se desenrola em “A cartomante”.

## 4 | O CASO DE MACHADO DE ASSIS

Pensando no aspecto esponjoso do autor implícito citado anteriormente, sendo esta instância responsável pela apreensão da ideologia do autor empírico, tal ideologia contamina o discurso do narrador que, por sua vez, apresenta e constrói as personagens – o que acontece com Vilela na narrativa machadiana que figura nosso *corpus*: “A cartomante”.

Como tratamos de uma personagem-projeção do autor implícito, cabe ressaltar o tipo de narrador que conduz a diegese do conto. Logo, temos um narrador heterodiegético onisciente, ou seja, ele sabe o que pensam e sentem as personagens, revelando o que sabe ao leitor ao longo de sua narração.

A personagem que constitui nosso foco, Vilela, é elencada no início do conto, quando Camilo repreende Rita por ter ido na cartomante, alegando periculosidade em Vilela descobrir. Nesse momento, a configuração dessas três personagens ainda não foi revelada. Mais adiante, o leitor tomará conhecimento de que Vilela é marido de Rita e amigo de Camilo, e é traído por ambos em um caso extraconjugal entre Rita e Camilo. Trata-se, assim, de um triângulo amoroso que, até então, Vilela ignora fazer parte. O narrador explica-nos a origem dessa tríade no trecho abaixo:

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor. (MACHADO, 1994, p. 2-3).

Explicada a origem do romance, o narrador afirma que Camilo não entende como surgiu o relacionamento proibido com a esposa do amigo de infância. Afirma, também, que Camilo quis fugir, mas que Rita agiu como uma serpente, cercando-o na relação amorosa



entre ambos.

Podemos observar, nesse ponto, como há uma crítica do narrador à visão da mulher adúltera do século XIX, embora não tenha sofrido tantas modificações: o homem é sempre a vítima enlaçado por uma mulher que incorpora uma medusa.

Relacionando essa perspectiva de denúncia por parte do narrador, entendemos que ela vem do autor implícito que, por sua vez, absorvera tal crítica e denúncia sociais do autor empírico, ou seja, de Machado de Assis. Esta perspectiva faz sentido com a biografia do autor: negro, reconhece a estrutura racista e, partindo disso, também a patriarcal e machista.

Assinalar essa perspectiva é interessante porque a personagem Vilela incorporará a projeção desse autor implícito, o qual rega a narrativa dessa denúncia por meio do reforço extremo do discurso patriarcal (então) vigente. Assim, o leitor perspicaz que esta narrativa exige será capaz de interpretar o esforço quase caricato do discurso do patriarcado como uma crítica a essa estrutura social.

O enredo se desenrola: Rita visita a cartomante após Camilo receber uma carta anônima denunciando o caso extraconjugal. A cartomante, por sua vez, lhe afirma que nada acontecerá aos amantes. Conta a Camilo, que a repreende devido ao medo de Vilela descobrir – ou seja, estamos traçando a cronologia (a história, nos termos de Genette) da narrativa, que, no conto, se inicia *in medias res*. Camilo recebe mais algumas cartas anônimas, até que recebe um bilhete de Vilela pedindo que Camilo fosse até a casa do amigo e marido duplamente traído. No caminho, a carroça de Camilo fica parada em frente à casa da cartomante e, devido ao nervosismo, ele decide consultá-la. A cartomante afirma que tudo ficaria bem. Contudo, quando Camilo chega na casa de Vilela, avista Rita morta e é morto por Vilela.

O desfecho do conflito deixa evidente o motivo de propormos ser Vilela a personagem-projeção do autor implícito: por meio da violência brutal (o homicídio), ele reforça o discurso patriarcal. Isso pode ser observado no tratamento de Rita como um objeto do marido que, quando *utilizado* pelo amigo, perde sua validade. Além disso, a morte de Camilo reitera o reforço do discurso patriarcal: não basta aniquilar o objeto (Rita), mas também aquele que o manuseou (Camilo) sem conhecimento de seu proprietário (Vilela).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, foi possível observar o nosso foco neste estudo: compreender como o reforço do discurso patriarcal nas atitudes de Vilela no conto “A cartomante” constroem, na narrativa, por meio do extremismo e aspecto quase caricato do assassino, uma denúncia dessa estrutura patriarcal.

Tal denuncia se desenrola justamente pelo reforço do discurso patriarcal na narrativa, evidenciando uma personagem (Vilela) que, ao agir de forma extrema, demonstra estar

subvertendo o autor implícito que projeta na narrativa. E este autor implícito, funcionando como esponja ideológica do autor empírico (Machado de Assis), projeta a denúncia subvertida para que o leitor crítico e atento que a produção literária machadiana exige consiga apreender a crítica que atravessa este conto machadiano.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. A cartomante. In: \_\_\_\_\_. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

BOOTH, W. C. **Retórica da ficção**. Trad. Igor Barbosa. Rio de Janeiro: Eleia Editora, 2022.

FANTINI, M. Modernidade e emancipação em Machado de Assis. In: ABDALA JUNIOR, B.; CARA, S. A. (Orgs.). **Moderno de nascença**: figurações críticas do Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 1986.

LEONEL, M. C. Os sujeitos que falam: escritor, autor, autor-implícito, narrador. In: \_\_\_\_\_. **Guimarães Rosa: Magma e gênese da obra**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MIGUEL, R. Personagem. In: CEIA, C. **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/personagem>. Acesso em: 03 jul 2023.

# MÚSICA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM PANORAMA DAS INVESTIGAÇÕES NA ÁREA

*Data de aceite: 02/08/2023*

**Egon Eduardo Sebben**

<http://lattes.cnpq.br/4153440306039295>

**Kelwin de Camargo Moreira**

<http://lattes.cnpq.br/1164967463964895>

**RESUMO:** O presente capítulo investiga como as tecnologias digitais têm sido discutidas e empregadas em pesquisas no campo da Educação Musical no Brasil. O objetivo geral é investigar, por meio de revisão de literatura, o campo das pesquisas sobre tecnologias digitais em educação musical. Como objetivos específicos propõe compreender quais enfoques têm sido dados às pesquisas sobre tecnologias digitais na educação musical; e identificar quais tecnologias têm sido utilizadas na área. Os procedimentos metodológicos envolvem a abordagem qualitativa bibliográfica por meio de revisão de literatura de pesquisas publicadas sobre a temática entre os anos de 2005 e 2021 e que resultou em 49 artigos. A discussão aponta para categorias que englobam as características gerais do emprego de tecnologias em educação musical; Conhecimento e aceitação dos profissionais na utilização das tecnologias; Geração dos

alunos e relações com o cotidiano artístico musical; e Modalidades dos softwares no processo de ensino e aprendizagem em música. Os dados revelam que a presença das tecnologias digitais na educação musical emerge de uma trajetória de análise reflexiva para o seu papel na educação musical, havendo necessidade de avanço quanto às interpretações sobre os usos e funções de tais recursos na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias Digitais. Educação Musical. Educação.

## MUSIC, EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES: AN OVERVIEW IN THE AREA

**ABSTRACT:** This chapter investigates how digital technologies have been discussed and employed in research in the field of Music Education in Brazil. The general objective is to investigate, through a literature review, the field of research on digital technologies in music education. As specific objectives it proposes to understand what approaches have been given to research on digital technologies in music education; and identify which technologies have been used in the area. The methodological procedures involve the

qualitative bibliographic approach through a literature review of research published on the subject between the years 2005 and 2021 and which resulted in 49 articles. The discussion points to categories that encompass the general characteristics of the use of technologies in music education; Knowledge and acceptance of professionals in the use of technologies; Generation of students and relations with the musical artistic routine; and Software modalities in the process of teaching and learning in music. The data reveal that the presence of digital technologies in music education emerges from a trajectory of reflective analysis for its role in music education, and there is a need for advancement in interpretations about the uses and functions of such resources in the area.

**KEYWORDS:** Music Education. Digital Technologies. Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto investiga como as tecnologias digitais têm sido discutidas e empregadas em pesquisas no campo da Educação Musical no Brasil. Para abordar os impactos das tecnologias digitais na educação musical, primeiramente deve-se conhecer as demandas da área. Del Ben (2014) comenta que “[...] precisamos conhecer as demandas da nossa área, sejam aquelas geradas no interior da própria ciência, sejam as sociais, econômicas e do setor produtivo”. Com isso, amplia-se a problemática, buscando compreender as necessidades das perguntas presentes numa pesquisa.

Um músico, ao buscar determinada tecnologia, procura formas de expressão artística. As tecnologias estão intrinsecamente ligadas ao processo de produção musical, voltadas para a tecnologia em si, nas edições e gravações (FILHO, 2014, p. 3). O professor, por sua vez, busca meios de contribuir na formação dos alunos. Já um educador musical, sendo professor e músico, articula as práticas musicais com a educação. Investigações acerca das maneiras como o educador musical relaciona determinadas estratégias metodológicas aos recursos tecnológicos são cruciais para atender as demandas contemporâneas da educação musical.

A partir do panorama apresentado, o objetivo geral é investigar, por meio de revisão de literatura, o campo das pesquisas sobre tecnologias digitais em educação musical e propõe como objetivos específicos compreender quais enfoques têm sido dados às pesquisas sobre tecnologias digitais em educação musical; e identificar quais tecnologias têm sido utilizadas na área.

## 2 | TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO MUSICAL

No campo da Educação Musical é possível observar um crescente interesse pela utilização de tecnologias digitais para atividades educacionais (GOHN, 2013). Galizia (2014) ressalta a importância do uso recorrente de recursos tecnológicos como apoio pedagógico à docência em música, sobretudo como ferramenta exploratória das práticas musicais dos estudantes.

O panorama das tecnologias digitais indica uma grande demanda, contudo, ainda há carência de abordagens e métodos quanto ao desenvolvimento de publicações para auxiliar pesquisas na área de Educação Musical (ROMANELLI, 2019). A escassez presente em aplicações de suportes digitais torna-se considerável quando engloba métodos mais específicos. Mesmo com o crescimento no uso de tecnologias digitais na educação e educação musical, é necessário um aprofundamento teórico e analítico das discussões.

Litto e Formiga (2008) e Gohn (2013) apontam que no emprego de tais metodologias o docente, na tentativa de demonstrar o que o aluno deveria fazer, pode perder a visualização do momento musical do aluno. Muitas vezes, softwares e aplicativos empregados no ensino de música não foram criados e direcionados para este fim, afetando o processo artístico interativo, sendo que ao realizar uma ideia artística o ambiente é modificado por meio da autorreflexão e observações realizadas (DE LIMA et al., 2018).

A utilização de tecnologias como fonte de articulação de conteúdo para os professores de música facilita os envios a longa distância, mas reduz a interação docente-discente, onde por uma via de mão única, o professor corre o risco de ter apenas resultados imediatos e não uma análise crítica do percurso de aprendizagem do aluno para enfim identificar onde dar continuidade no processo educativo. É nesse sentido que se torna essencial uma análise crítica do emprego de tecnologias digitais na educação musical.

### 3 | O PANORAMA DAS PESQUISAS EM TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

A pesquisa tem como aporte metodológico a abordagem qualitativa bibliográfica e apresenta caráter exploratório, “o qual objetiva propor maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). O encaminhamento da investigação buscou desenvolver uma abordagem crítica referente ao tema de estudo e se caracteriza como uma revisão de literatura. Os autores Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 124) discutem a efetividade dessa modalidade:

Os artigos de revisão, assim como outras categorias de artigos científicos, são uma forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema.

Estas são informações indispensáveis para a formulação de uma revisão de literatura para o trabalho científico. A amostragem da coleta de dados engloba 49 publicações e o recorte temporal compreende os anos de 2005 a 2021. A escolha do período se justifica pela maior frequência de pesquisas observada a partir do ano de 2005 e as mudanças tecnológicas que aconteceram até 2021. O levantamento foi realizado a partir da palavra-chave “tecnologias digitais e educação musical” e empregou como base de dados a plataforma *Google Acadêmico*. Ao longo do levantamento das publicações, cabe destacar um número razoável de artigos na área de educação à distância para o ensino de música.

Contudo, considerando que a presente pesquisa não buscou compreender o funcionamento e particularidades dessa modalidade de ensino, foram inseridos no banco de dados apenas os trabalhos que convergem com os objetivos da investigação.

Os dados permitiram perceber algumas discussões recorrentes nas publicações que compõem a amostra. Tais informações levaram à criação de categorias, sendo elas: Características gerais do emprego de tecnologias em educação musical; Conhecimento e aceitação dos profissionais na utilização das tecnologias; Geração dos alunos e relações com o cotidiano artístico musical; Modalidades dos softwares no processo de ensino e aprendizagem em música. As categorias auxiliam na ordem de construção dos procedimentos, servindo para o pesquisador melhor apreender suas ideias do objeto de pesquisa, pois sem um objeto definido não se pode identificar as categorias (KUENZER, 1998, p. 63). Desse modo, serão discutidas a seguir as categorias levantadas a partir de uma análise dos dados coletados.

### **3.1 Características gerais do emprego de tecnologias em educação musical e o conhecimento e aceitação dos profissionais em sua utilização**

Por volta dos anos iniciais da amostra, mais precisamente de 2005 a 2009, é percebida uma ênfase na discussão sobre os receios no emprego das tecnologias na educação musical. Autores como Gohn (2006), Pereira e Borges (2005) e Krüger (2003) trazem a ideia da adequação, aplicação e encorajamento do emprego tecnológico no processo de ensino em sala de aula, sempre observando como serão aplicados.

Uma parte das publicações analisadas afirmam a necessidade dos conhecimentos prévios dos professores e a aceitação como um requisito da aplicação das tecnologias digitais. Durante a coleta de dados, vale destacar que em determinados anos (2008, 2012, 2017 e 2018) houve uma menor parcela de publicações sobre a temática. Não foi possível identificar ao certo quais motivos levaram a essa queda. Contudo, há anos (2019, 2020 e 2021) que tiveram a maior parcela de publicações. Tais informações demonstram que, mesmo com uma tecnologia atualizada e adequada nos ambientes de ensino, o processo de educação não se desenvolve plenamente se o profissional não for capacitado para a manipulação dos recursos.

De acordo com Pinto (2007, p. 28), “a escolha de um determinado recurso tecnológico para o processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o momento social, político e econômico em que se insere uma cultura.” Galizia (2009, p. 81) compreende que as tecnologias devem ser discutidas para além de um auxílio ou ferramenta pedagógica, mas enquanto conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

O processo de educação musical articulado às tecnologias pode ser melhor desenvolvido se o professor conhecer as demandas dos alunos, bem como as facilidades proporcionadas pelas tecnologias. A falta de preparo dos professores está diretamente

associada à reduzida exploração de tais recursos sob uma ótica educativa (GOHN, 2013, p. 28; BORDINI; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

A aceitação dos professores com relação ao emprego da tecnologia em sala de aula, na maioria das vezes, pode variar entre questões pedagógicas, socioculturais e profissionais (KRÜGER et al, 2003, p. 161). No campo pedagógico, a falta de habilidades na presença de tecnologias desconhecidas, falta de reflexão, integração dos recursos nas atividades e defasagem pedagógica dos recursos são aspectos que afetam o processo de aceitação.

O medo do desemprego pode ser um fator importante para a questão social, atrelado às limitações de orçamentos na infraestrutura, prejudicando o papel dos professores. Rodrigues (2021) aponta que “a desigualdade social infelizmente tem um impacto muito grande nessa questão”, pois em uma instituição de ensino com verba para demanda tecnológica, o trabalho com tais recursos será mais aceito do que em uma instituição onde não há manutenção de condições básicas. Finalmente, no âmbito profissional pode-se entender que os professores optam por tecnologias que dominam e se sentem seguros.

Nos cursos superiores de licenciatura em música, há a inserção das disciplinas voltadas para a discussão e aplicação de tecnologias em sala de aula na prática educacional dos futuros licenciados. Filho (2014, p. 3) aponta, contudo, que “inserir a disciplina no currículo do curso, não garante que os futuros formandos utilizarão as tecnologias de forma pedagógica”. O trabalho com a tecnologia pode estar presente de forma ativa em todas as demandas de um curso de licenciatura em música. O próprio autor comenta que as aulas “poderiam se beneficiar com a utilização do computador e de programas, [...] e se tornar mais dinâmicas e motivadoras com o uso de tecnologias que apoiem as mesmas” (FILHO, 2014, p. 3).

O professor não pode se prender a elas como uma ferramenta pedagógica ou auxílio na prática musical e delimitar sua prática docente apenas a esses recursos. Schramm (2009, p. 3) comenta sobre o foco do emprego da tecnologia:

Caso o foco seja o aprendizado de música através do uso da tecnologia, então é preciso explorar certas características da mesma. Por exemplo, através da escrita de partituras, utilizando uma ferramenta de notação musical, é possível trabalhar a noção de intervalos melódicos e harmônicos, bem como explorar conceitos rítmicos e teóricos gerais. Já com o uso de editores de áudio e vídeo é possível ensinar fraseologia através da simples tarefa de extrair trechos de uma música e/ou vídeo.

Os aspectos mais relevantes no emprego das tecnologias podem variar de questões mais técnicas, relacionadas a seu uso e manipulação, a questões pedagógicas, mais específicas sobre as maneiras de empregá-las em sala de aula. Os aspectos pedagógicos proporcionam pressupostos psicopedagógicos (FRITSCH, *et al.* 2003, p. 145; PEREIRA; BORGES, 2005, p. 662) para a escolha da modalidade da tecnologia. Desse modo, para um programa tecnológico se tornar um programa educacional deve ser contextualizado no

processo de aprendizagem.

Os programas de computador devem ser vistos como mais uma possibilidade para auxiliar o professor na prática do ensino, não pretendendo substituir o professor. Este não deve apenas dominar as tecnologias e usar como recurso, mas, ao dominá-las, usar como instrumento de criação e produção musical e/ou conhecimento musical. O professor decide as formas mais adequadas de utilização de ferramentas computacionais para enriquecer o ambiente de aprendizagem (PEREIRA e BORGES, 2005, p. 663). Os programas, ou softwares, na maioria dos casos são os mais práticas, quando considerado um contexto social em que há presença de computadores nas escolas.

### 3.2 Geração dos alunos e relações com o cotidiano artístico musical

Cuervo (2012) aponta que dinamizar aulas está atrelado ao uso das tecnologias digitais no cotidiano educacional dos alunos, tornando assim mais fácil o convívio. O educador, ao utilizar as tecnologias digitais, supera suas dificuldades e enfrenta as limitações presentes nesse âmbito. Moran, Masetto e Behrens (2013, *apud* CERNEV, 2016, p. 18) “explicam que o uso das tecnologias é um incentivador para os alunos, tornando-se uma ponte entre eles e a aprendizagem”. Para tanto, é necessário que os alunos busquem ações coletivas em sala de aula. Cernev (2016, p. 18) comenta que “outro recurso geralmente adotado pelos alunos em sala de aula ao aprender música utilizando tecnologias digitais é a de planejar, organizar, sistematizar e avaliar a aprendizagem.” A cada geração de alunos, eles estarão imersos em uma nova realidade tecnológica, por isso, a renovação do aprendizado com a tecnologia deve ser natural à medida em que ela evolui, e não se limitar às tecnologias defasadas (COTA, 2016, p. 102).

Quando se discute a aplicação das tecnologias nas salas de aula, Borges e Richit (2021, p. 31) comentam que a educação, ao investir em tecnologia, “[...] é um dos instrumentos mais eficazes de articulação e mediação/construção do conhecimento, da cultura e da identidade social [...]”. Os autores afirmam, ainda, que “investir em uma educação que tenha o uso das tecnologias digitais como constituintes de processos formativos torna-se fundamental nos ambientes escolares” (Id.).

Sendo assim, facilitar esse acesso com tecnologias mais abrangentes no contexto macro populacional, auxilia a prática educacional. Abreu (2018, p. 48) cita que “o uso do telefone celular se consolida como o principal meio para acessar a internet no Brasil”, e para a educação musical pode-se dizer que é um excelente avanço, pois a versatilidade que o professor pode conseguir em sala de aula é imediata.

Em contrapartida, existe ainda uma parcela de professores e profissionais em música com certo receio do uso de smartphones na prática musical (COTA, 2016) sendo esta, talvez a melhor alternativa para a conciliação da falta de infraestrutura nas escolas com o manuseio da tecnologia de forma didática. Cabe, contudo, considerar as desigualdades



sociais e econômicas, que condicionam o acesso ou a falta dele a recursos dessa natureza, principalmente no âmbito das instituições públicas de ensino.

### 3.3 Modalidades dos softwares no processo de ensino e aprendizagem em música

Ao utilizar o termo modalidade tecnológica pretende-se auxiliar na caracterização e nomenclatura da tecnologia que é abordada e trabalhada. No campo dos programas de computadores, as afirmações a seguir são pautadas nas premissas de Fritsch *et al.* (2003), que discutem os softwares, sendo não apenas softwares educacionais, mas todos aqueles que são de maneira geral utilizados por profissionais em música. Os autores diferenciam os softwares de computador em cinco classificações, baseadas na sua funcionalidade, sendo: software para edição de partituras; software de gravação de áudio; software de acompanhamento; software para sequenciamento musical e software para síntese sonora. Na análise dos dados, apenas três das cinco modalidades foram identificadas nas pesquisas que integraram a amostra: software para edição de partituras, software para sequenciamento musical e software de gravação de áudio.

As características do software de edição de partitura permitem grande flexibilidade no registro de pautas ou exercícios musicais. Softwares como “Finale e MuseScore são programas versáteis de escrita musical, que suportam uma variedade de formatos de arquivo e que permitem a partilha e publicação das partituras” (BARRADAS, 2018, p. 48). Por meio de softwares de edição, o professor pode incentivar seus alunos a trabalhar distintas características da composição musical.

Um software para sequenciamento musical possibilita trabalhar com os alunos composições, estimulando sua criatividade nos arranjos realizados em sala de aula. A linguagem de programação permite a rapidez de informações para essa modalidade. É importante que essa aplicação seja facilitadora da aprendizagem para os alunos desenvolverem a criatividade e trabalho em conjunto, auxiliando no desenvolvimento musical proposto.

Salama e Da Rocha (2011) comentam que em uma realidade onde há professores de teoria musical sem um “auxílio” para transcrição em notação musical, o trabalho manual para esse processo torna-se oneroso. Por isso, acreditam que a utilização de um software que assuma essa responsabilidade aumenta a versatilidade do professor, sendo que “não visa substituir o educador musical, pelo contrário, um dos propósitos é aumentar a sua produtividade e auxiliá-lo na aprendizagem de seus alunos” (SALAMA e DA ROCHA, 2011, p. 7).

Além da composição musical dentro de uma linguagem computacional, quando é necessário compor de forma externa, um software de gravação de áudio “permite gravar múltiplas e simultâneas trilhas de áudios” (FRITSCH, 2003, p. 147). A facilidade de

gravação não está somente atrelada aos softwares de computadores. Na geração atual, os aparelhos *smartphone* estão presentes nas mãos de crianças, jovens e adultos. Como cita Romanelli (2019, p. 63), “atividades utilizando as mais variadas possibilidades dos telefones celulares e *smartphones* é muito interessante.”, sendo que gravar, tirar fotos, reproduzir sons torna-se mais eficaz. Nesse sentido, uma geração imersa nas tecnologias, celulares e computadores, necessita de um olhar mais atento quanto ao emprego das tecnologias nas questões sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma considerável parcela dos textos analisados propõe trazer discussões a respeito da inclusão das tecnologias no âmbito escolar. É possível observar alguns enfoques tratando apenas da exposição de dados referentes a atividades práticas com alunos. Outros textos enfocam suas análises em descrever como as tecnologias deveriam ser inseridas na educação musical. De modo geral, a discussão enfatiza a necessidade de adaptações e conhecimentos prévios partindo dos professores para o uso de tecnologias na educação musical. A maioria das pesquisas apresenta caráter descritivo e de relato de experiências com uso de tecnologias em situações específicas.

Pelas análises do período de 2005 a 2021, a inclusão das tecnologias digitais para a educação musical é abrangente dentro de modalidades de educação à distância, sendo possível perceber uma carência na modalidade presencial. Torna-se um campo de pesquisa ainda em crescimento, necessitando de mais argumentações que se ampliem para além da zona de relatos de experiências em campos específicos.

É possível observar uma grande parcela que trata do receio do uso das tecnologias nos primeiros anos de análise. Com o passar do tempo, as publicações de pesquisas nesse campo de estudo tornaram-se mais contínuas, notando que houve uma melhor aceitação, maior confiança e aplicação do trabalho tecnológico na prática do ensino musical.

É interessante comentar que há uma grande repetição do discurso da resistência ou aceitação dos professores em relação às tecnologias. Textos de anos mais recentes ainda mantém essa afirmação com uma intensidade que pode ser entendida que necessita de amadurecimento e maior discussão.

As relações estabelecidas entre as tecnologias digitais e a educação musical e as investigações realizadas nesse campo de pesquisa demonstram a necessidade de estabelecer o diálogo crítico sobre seu emprego, envolvendo a avaliação de possibilidades educacionais e seus limites e considerando os contextos sociais em que estão inseridas.

A partir dos dados, há possibilidade de aprofundamento de discussões relativas a questões como a infraestrutura tecnológica oferecida nas escolas, especialmente quanto às políticas públicas de fomento tecnológico e o sucateamento dos equipamentos nas escolas, bem como a desigualdade de acesso às tecnologias e a formação dos professores

para o uso de tais recursos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Yure Pereira de. **Habitus e formação musical de adolescentes: um estudo com estudantes da escola pública**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2018.
- BARRADAS, Joana Maria da Silva Henriques. **Uma perspectiva tecnológica na educação musical**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico) - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra. 2018.
- BORDINI, Rogério Augusto; DE OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. Formação de Professores e Tecnologia Digital-Utilização do Jogo Musikinésia na Educação Musical. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.
- BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. O uso das tecnologias digitais como recurso potencializador do ensino e aprendizagem musical de professoras não especialistas em música. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 15, n. 3, p. 025-042, 2021.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- CERNEV, Francine K. Educação musical na era digital: experiências coletivas e os desafios para o uso das tecnologias digitais nas aulas de música. **Música em Contexto, Brasília**, n. 1, p. 9-26, 2016.
- COTA, Denis Martino. **Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação da educação musical**. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, p. 62-77, jul.dez 2012.
- DEL BEN, Luciana. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 2014.
- FILHO, José Ruy Henderson. A Formação de professores de música para uso das TICs na educação musical. In: **VIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM**. 2014.
- FRITSCH, Eloi Fernando et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, p. 141-157, 2003.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, v. 17, n. 21, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: tecnologia, velocidade e desaceleração. **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**. Brasília – 2006.

KRÜGER, Susana Ester et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, p. 158-175, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 55-75, 1998.

DE LIMA, Maria Helena et al. Pesquisa em ubimus na educação básica: Um relato do projeto música ubíqua no colégio de aplicação da UFRGS. **Revista Vórtex**, v. 6, n. 2, 2018.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. 8º ed. São Paulo - SP, outubro de 2014.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; BORGES, Maria Helena Jayme. Computador, multimídia e softwares na educação musical: uma experiência interdisciplinar em escola pública de ensino formal. In: **Universidade Federal de Goiás (UFG), ANPPOM–Décimo Quinto Congresso**. 2005. p. 1013 - 1017.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; BORGES, Maria Helena Jayme. Softwares na musicalização escolar: caracterização metodológica, técnica e pedagógica. In: **Universidade Federal de Goiás (UFG), ANPPOM–Décimo Quinto Congresso**. 2005. p. 659 - 668.

PINTO, Mirim Correa. **Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RODRIGUES, Mathias Biscardi. **Tecnologia digital e aprendizagem de música no contexto da educação básica**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Obtenção de Grau em Licenciatura em Música) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel. Entre o digital e o impresso: perspectivas nos manuais e mídias para o ensino de música no Brasil. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, v. 18, n. 2, 2019.

SALAMA, Marcos Filipe Alves; DA ROCHA, Francisco Edson Lopes. SiAEM: Uma ferramenta web de auxílio à educação musical. **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação – Instituto de Ciências Exatas e Naturais – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil**. 2011.

SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à educação musical. **RENOTE**, v. 7, n. 2, 2009.

# A MÚSICA NUNCA PAROU E “O ÚLTIMO HIPPIE”: PASSAGENS E STIMMUNG

Data de aceite: 02/08/2023

**Ana Maria de Barros**

Universidade Estadual do Paraná

(Unespar, campus 2)

Curitiba, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-4337-7655>;

**RESUMO:** O estudo faz uma análise das possíveis relações entre cinema e produção ensaística e poderá contribuir para o desenvolvimento da área de conhecimento dos estudos comparados, cinema, literatura, bem como para área de musicoterapia. O objeto de estudo é o ensaio “O último hippie”, de Oliver Sacks, e o filme inspirado nele, *A música nunca parou*, de Jim Kohlberg. A questão da pesquisa baseia-se na perspectiva das possíveis passagens, aqui entendidas no esmaecer dos limites entre ensaio e obra fílmica, com base na perspectiva teórico-filosófica de Gumbrecht, e pelos estudos sobre ensaio e filme. Vê-se a possibilidade de encontrar passagens configuradas em um ato capaz de traduzir e transmitir uma ideia em um objeto, uma imagem em uma forma, ou de uma forma em uma ideia. A música como ideia, em um objeto de investigação, em um filme, uma imagem, a musicoterapia, num ensaio no filme, enquanto criação, possibilidade de *Stimmung*. A pesquisa tem caráter teórico,

mas com uma abordagem qualitativa. Nos encontros e passagens entre o ensaio, a obra fílmica e a discussão do papel do musicoterapeuta, a ideia foi argumentar sobre o ensaio na passagem para o filme, enquanto criação, poesia, enquanto *Stimmung*.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensaio; musicoterapia; obra fílmica; *Stimmung*

## THE MUSIC NEVER STOPPED AND “THE LAST HIPPIE”: PASSAGES AND STIMMUNG

**ABSTRACT:** This study analyzes possible relationships between cinema and essay writing and may contribute to develop areas such as Comparative Studies, Cinema, Literature, as well as Music Therapy. It aims at studying the essay *The Last Hippie*, by Oliver Sacks, and the film *The Music Never Stopped* by Jim Kohlberg, inspired in Sacks. The research question is based on the perspective of possible passages, understood here on the boundaries fading between the studied essay and film, based on Gumbrecht's theoretical-philosophical perspective, and on essay and film studies. It is possible to find passages configured in an act that can translate and transmit an

idea into an object, an image into a form, or from a form into an idea. Music as an idea, in an object of investigation, in a film, an image, music therapy, in an essay in the film, as a creation, has been a *Stimmung* possibility. This research has a theoretical character, but with a qualitative approach. In the passages among the essay, the film and the discussion about the music therapist role, the idea was to argue about such essay in the passage to the film, as a creation, poetry, as *Stimmung*.

**KEYWORDS:** essay; music therapy; film work; *Stimmung*

## INTRODUÇÃO

*O lugar do escrito é o lugar do desejo. Não existe escritura fora daquela do desejo. Tudo que se passe fora do desejo é inútil*

(Duras apud Lima, 1985, p. 443)

*Cada momento mudei. Continuamente me estranho!*

(Pessoa, 1993)

Como lugar de desejo, no estranhamento contínuo, este escrito é lugar de reflexão, um lugar onde se é, e não o espaço onde apenas se ocupa. Este é um lugar de escrita que expressa o vivido, as emoções de canções ouvidas, lugar de poemas lidos, de filmes vistos, de conversas inesquecíveis, os testemunhos de histórias, de estudos e pesquisas da vida docente. Expressa os apontamentos de leituras realizadas, de hipóteses levantadas, as problematizações e sistematizações feitas. Na liberdade de uma alma sem calma, em meio ao vivido, pergunta-se, inquieta-se sobre o que é a literatura, o cinema, a poesia, a música, a musicoterapia... Elas se relacionam? Há algo entre elas? Nelas, no fazer delas?

Tais perguntas e inquietações levaram a um trabalho de pesquisa envolvendo diferentes áreas de estudos, o que resultou na tese de doutorado intitulada “Ensaio literário e a obra fílmica: passagens invisíveis de presença e *stimmung* em *A música nunca parou*”<sup>1</sup>, cujo objetivo foi analisar, com base na discussão de “tradução”, de presença, de *Stimmung*, de estética relacional, de radicante, de poesia, em Bourriaud e Gumbrecht, os possíveis encontros, ou passagens, os “textos”: o **ensaio** “O último hippie”, de Oliver Sacks; a **produção fílmica** *A música nunca parou*; e as possíveis contribuições desse encontro ou passagem para a musicoterapia.

Como lugar de desejo, Baudelaire fez pensar e avançar, enquanto “alma sem calma” (Pessoa, 1993), em algumas das inquietações, paradoxalmente encontrando certa calma. Para ele, a poesia cria lugar, cria magia, cria o poético. Em tal afirmação, encontrada no prefácio de *Escritos sobre arte*, de Baudelaire, Gonçalves (1991) afirma que a pintura romântica estava vinculada, direta ou indiretamente, à literatura. Afirma haver uma concepção do poético comum a todas as artes, mas que cada uma tem a sua especificidade

---

<sup>1</sup> Tese apresentada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná -Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem literária e interfaces sociais: estudos comparados.

enquanto manifestação.

Ao dizer que a pintura se assemelha à poesia do mesmo modo que esta desperta no leitor as ideias da pintura, definia o que se pode considerar a base do que é essencial nos estudos comparados: a autonomia dos vários sistemas artísticos, sem hierarquização, baseados nas articulações profundas de seus meios próprios. Apreendendo dos sistemas vizinhos procedimentos estéticos e jamais o apoio servil ou a desmesurada rivalidade (Gonçalves, 1991, p. 19).

Ora, se a poesia cria lugar, cria magia, cria o poético, Baudelaire leva a pensar que a música, a literatura e o cinema, em sua autonomia ou relacionados, criam o poético. Parecem se configurar assim os interesses nas passagens sobre os “sistemas vizinhos”. Passagens para ver as imagens que podem produzir os textos, e vice-versa, para as imagens que fazem ler e os textos que fazem ver. Observar passagens é perceber, num ato fundamental de criação, a mudança de uma imagem em uma forma, ou de uma forma em uma ideia. A música como ideia, em um objeto de investigação, em um filme, uma imagem, por exemplo, na forma de abordar a musicoterapia, um ensaio na imagem do filme, e dessa abordagem a ideia de um “outro olhar” para, inspirada em Baudelaire, pensar a música, na musicoterapia, enquanto criação, estética e produção de presença.

O filme *A música nunca parou* reconstitui a história de Greg F., paciente do Dr. Sacks retratado em seu ensaio “O último hippie” (Sacks, 2006). Assim como fez o Dr. Sacks, este texto pretende contribuir para ir além de uma abordagem objetiva relativa ao caso do paciente apresentado no filme, ou seja, propor fundamentos para a discussão das possibilidades de encontro dos textos, ou mesmo demonstrar como se deu a tradução e/ou passagens entre ensaio (estudos científicos de Sacks) e a obra fílmica.

O estudo proposto é mais um espaço de discussão para os estudos na área do cinema e, igualmente, para os estudos sobre a produção ensaística. Além disso, poderá contribuir para o desenvolvimento da área de conhecimento dos estudos comparados, bem como para as demais áreas, inclusive a musicoterapia. A literatura comparada trabalha com interfaces de diferentes discursos em diferentes campos de conhecimento. Pode ser compreendida como um método para os estudos interdisciplinares, interliterários, interdiscursivos, na compreensão das motivações sociais, culturais, históricas, dentre outras, intermediadas por esses estudos. Sobre a pesquisa comparatista, Tania Carvalho (2003, p. 7) afirma: “articulando-se com várias teorias, tem fornecido instrumental teórico e metodológico para análises de questões interliterárias, interdiscursivas e interdisciplinares em diversos campos de investigação literária e cultural”. Em outro texto da mesma autora, “o comparatismo foi adquirindo uma mais ampla configuração além daquela que a especificou desde sempre, ou seja, a de problematizar a dimensão estrangeira de um texto, de uma literatura, de uma cultura em outra” (Carvalho, 2005, p. 179). Essa área de estudos vem superando a simples busca por semelhanças e diferenças, além de indagar, por exemplo, as relações entre o literário e a cultura, estabelecer o diálogo entre diferentes formas de

textos literários e não literários, compreender a constituição identitária dos textos. Assim, o texto é apresentado a partir de inquietações, problematizações e passagens.

## PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

### Dr. Oliver Sacks e o “O último hippie”

Os escritos de Oliver Sacks<sup>2</sup> permitem adentrar as histórias de vida de seus pacientes por meio de narrativas, relatos de casos científicos transformados em verdadeiras obras literárias. Referindo-se a Greg F<sup>3</sup>, em “O último hippie”, escreve ele:

Passou progressivamente a discordar dos pais e professores; era truculento com os primeiros, reservado com os segundos. Em 1968, quando Timothy Leary exortava a juventude americana a se ligar, experimentar todas e cair fora, Greg deixou o cabelo crescer e abandonou a escola, onde tinha sido um bom aluno; saiu de casa e foi morar no Village, onde experimentou ácido e juntou-se à cultura da droga do East Village — em busca, como outros de sua geração, da utopia, da liberdade interior e de uma consciência superior (sic).

Mas experimentar todas não satisfaz Greg, que continuava com a necessidade de uma doutrina e um tipo de vida mais codificados. Em 1969, foi atraído, assim como tantos jovens consumidores de ácido, para o Swami Bhaktivedanta e sua Sociedade Internacional para a Consciência em Krishna, na Segunda Avenida (Sacks, 2006, p. 93).

Os ensaios de Sacks, como diz Adorno, têm um impulso antissistemático e deixam a certeza livre da dúvida. É um modo de escrever, de trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, que faz esmaecer limites, permitindo encontros, traduções ou passagens entre diferentes obras literárias, fílmicas, pictóricas, dentre outras. Como evidencia a citação do texto do Dr. Sacks, ele escreve sobre o paciente contando histórias de vida, mostrando a experiência única de cada um. Dizia que “a ciência às vezes vê a si mesma como ‘impessoal’, ‘pensamento puro’, independentemente de suas origens históricas e humanas. [...] contudo a ciência é um empreendimento inteiramente humano” (Sacks, 2020, p. 41). Ele fez importantes apontamentos teórico-filosóficos, e se pergunta sobre o nosso olho/cérebro. “Será que no fluxo da nossa consciência batemos fotos perceptuais e, de algum modo, combinamo-las para gerar uma impressão de continuidade e movimento?” (Sacks, 2017, p. 122). As questões levam à análise de casos de vários pacientes e seus estudos neurocientíficos da consciência, estudos esses que, segundo o Dr. Sacks, antes de 1970 haviam sido uma área quase intocável. Ele conclui dizendo: “o que parece constituir nosso ser não são apenas momentos perceptuais, simples momentos fisiológicos — embora esses alicerces todo o resto — e, sim momentos de um tipo essencialmente

---

<sup>2</sup> Nascido em Londres em 1933, morreu em Nova York, em agosto de 2015. Além do interesse pela ciência, foi leitor de biografias e literatura. Particularmente, fazia da biblioteca um espaço de vida; lia literatura, filosofia, poesia e muito mais.

<sup>3</sup> Paciente de Sacks e, mais tarde, personagem do filme que será analisado aqui.



pessoal” (Sacks, 2017, p. 135). Para ele, todos os humanos são musicais, são capazes de perceber música, perceber “tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo [...] construímos a música na mente usando muitas partes do cérebro” (Sacks, 2007b, p. 11). Há como que um maquinário prodigioso, complexo e desenvolvido, envolvendo o sistema nervoso, o sistema auditivo, sintonizados para a música. Entretanto, há uma vulnerabilidade, pois podem acontecer distorções, excessos e pane nesse complexo sistema. Por outro lado, a música pode afetar a todos e pode ajudar, especialmente, pacientes com doenças neurológicas, pacientes com “problemas corticais difusos decorrentes de acidentes vasculares, doenças de Alzheimer ou outras causas de demência; [...] perda das funções da linguagem ou do movimento, amnésias ou síndromes do lobo frontal” (Sacks, 2007b, p. 13).

No trabalho de formação de profissionais da musicoterapia<sup>4</sup>, considera-se com grande interesse os relatos clínicos analisados por Sacks. Essa circunstância levou ao conhecimento do filme *The music never stopped*, lançado no Brasil com o título *A música nunca parou* (2011). O filme é, conhecidamente, o único disponível no Brasil que trata desse profissional e o apresenta à comunidade. Daí a importância atribuída a ele em seu estudo e para melhor compreensão de uma “adaptação” às avessas, ou seja, da obra fílmica para a literatura.

O espectro em que se desenvolve a musicoterapia revela a complexa relação com o som-ser e o humano-som, tratando da comunicação entre eles. Chagas e Rosa (2008) afirmam que a musicoterapia é o encontro entre saberes ligados à arte e à ciência, um campo novo, sistematizado após a Segunda Guerra Mundial. Os autores referem-se ao campo da música como contribuinte do domínio da musicoterapia, pela vasta gama de domínios ali desenvolvidos, como musicologia, estética, morfologia, educação musical, música popular. De modo complementar, a pesquisa científica contribui a partir de seus distintos enfoques terapêuticos, desenvolvidos nos campos da medicina, psicologia, neurologia etc.

Tratada como um acontecimento, a musicoterapia pode ser vista como evento musical ou não. Entendida como evento musical, é importante descrever o ocorrido; isso poderia deixar clara a diferença entre a musicoterapia e outras áreas. Citando Oldfield (2006), Rodrigues (2021, p. 155) afirma que o musicoterapeuta “não tem a música como finalidade, mas a análise do que ocorre através dela é fundamental para a compreensão das dinâmicas no *setting* terapêutico”.

### ***A música nunca parou***

Ainda que não seja um filme ensaístico, há aspectos que chamam a atenção no que se refere à narrativa temática. Trata-se da história de um adolescente que tinha dificuldades de se relacionar com seus pais e saiu de casa. Passados muitos anos, os pais souberam

<sup>4</sup> No Estado do Paraná, a formação nessa área é em nível de graduação no Ensino Superior público. O Bacharelado em Musicoterapia da Unespar é um curso de quatro anos, ofertado no *Campus* Curitiba II.

que o filho estava gravemente doente, com um tumor no cérebro que afetara sua memória e racionalidade. Constatam que, ao ouvir determinados sons, músicas, havia uma reação de suas funções neuronais, fato que chama a atenção do pai (J. K. Simmons, no papel de Henry Sawyer).

Após um longo período de experiências com Dianne, a musicoterapeuta, e com os pais, Gabriel Sawyer consegue resgatar lembranças por meio da música. Nesse ponto, vale destacar que Greg e o pai passam a buscar uma relação, através da música, mas ao mesmo tempo o próprio pai começa a perceber também a necessidade de aceitar Greg. A seguinte passagem do filme mostra isso: em uma consulta ao neurologista, Dr. Biscow (Scott Adsit), os pais Henry Sawyer e Helen Sawyer (Cara Seymour) discutiam com Dianne se era conveniente Gabriel ir com o pai ao *show* do Grateful Dead. O médico questiona se não poderia ser algo mais razoável, então Dianne argumenta que a música da banda tem um significado especial para o paciente. Ela ainda afirma que “o ambiente em que ele acorda todos os dias é mais estranho que a música de ‘Grateful Dead’”. E o pai enfatiza: “Eu perdi meu filho por vinte anos, foi minha culpa [...]”; “quando o encontramos”, diz o pai, “achei que ele estava perdido. Fez cirurgia, fisioterapia, tomou os remédios indicados e nada ajudou, mas quando ele ouve uma música do Grateful Dead, ele volta para a gente [...]. Eu aprendi todas as músicas, todas as letras do Dead, porque é a única forma de conversar com ele”.

Com um trabalho específico de resgate da história musical de Greg, por meio da música ele conseguia organizar e ritmar os pensamentos, e com isso saiu de um estado catatônico pós-cirurgia. O pai transmitira ao filho aqueles gostos musicais, mas, conforme Greg foi crescendo, aconteceu o chamado conflito de gerações, muito típico do período que coincidia com a Guerra do Vietnã, o movimento *hippie*. Só mais tarde, com o trabalho musicoterapêutico, o pai se deu conta do que levou à “perda do filho”, pois até então ele achava que a música havia transformado o filho num jovem revoltado, e que, por conta da vida desregrada, o tumor desenvolvera-se. Mas o pai, acompanhando o desenvolvimento do filho no tratamento musicoterápico, passou a se comunicar com ele. Nesse sentido, é muito simbólica a cena do esforço do pai para irem juntos ao *show* do Grateful Dead.

No longa-metragem, a Dra. Dianne Daley (papel de Julia Ormond) inicia a sua participação na trama mencionando resultados clínicos, em casos de tumores cerebrais, obtidos por meio da música. Ela vai buscar pontos de referência para que Gabriel Sawyer (Lou Taylor Pucci) possa voltar para casa e se comunicar. A personagem da musicoterapeuta busca na mente do protagonista algo que o faça reagir reavivando suas lembranças, usando recursos da música. A música é uma referência que permeia toda a trama, numa mescla da identidade do personagem central com as bandas de *rock and roll* dos anos 60. O tempo não era o tempo de Gabriel Sawyer, mas o das músicas e de seus intérpretes. É a partir disso que se desenvolve uma história que transita por clássicos de Bob Dylan, Beatles e, principalmente, Grateful Dead.

## INQUIETAÇÕES

### Teóricas

Ler o ensaio de Sacks e ver o filme de Kohlberg sobre o jovem Greg passou a ser diferenciado com as importantes pistas de Bourriaud e de Gumbrecht, pois assistir ao filme vai além das breves impressões do roteiro, do espaço simbólico; ao contrário, eles trazem conceitos para pensar o filme numa perspectiva de interação humana, da arte música, em especial, modificando as relações entre o artista e o mundo numa estética das relações.

Assim, problematizando, talvez seja possível afirmar que o ensaio de Sacks, ao ser tomado como “presença”, e o filme de Jim Kohlberg revelam um alinhamento entre a memória do passado e a do presente, permitindo ver o personagem protagonista e a musicoterapeuta em suas qualidades expressivas, indo além do escrito sobre o papel da música para Gabriel Sawyer e Dianne Daley.

Para pensar possíveis encontros e/ou passagens da tradução, como transformação, entre as duas obras, buscou-se primeiramente Nicolas Bourriaud, em especial, com a sua obra *Estética relacional* (2009a), na qual ele apresenta a concepção de uma arte de vanguarda que inventa novas relações com o mundo, e Hans Ulrich Gumbrecht, com a noção de produção de presença, em contraposição a uma cultura hermenêutica, que busca o sentido, a qual, em geral, vigora nas discussões sobre linguagem, sobre o cinema e, por que não afirmar, na música. Pergunta ele: diante de um cotidiano de realidades virtuais, um cotidiano que vem pouco a pouco eliminando a existência do espaço, “um cotidiano em que a presença real do mundo encolheu e é uma presença na tela” (Gumbrecht, 2015, p. 32), considerando a linguagem, e *o Stimmung*, uma certa atmosfera que torna o texto presente, e talvez a música, aquela que pode se tornar o meio de reconciliação com as coisas do mundo (Gumbrecht, 2015), como poderia se dar uma relação viável com a linguagem? Responde afirmando que se poderia recorrer à linguagem para identificar, valorizar “aquelas formas de experiência que mantêm vivo nosso desejo de presença” (Gumbrecht, 2015, p. 32). Ele lembra que ser “afetado pelo som ou pelo clima atmosférico é uma das formas de experiência mais fáceis e menos intrusivas, mas é, fisicamente, um encontro (no sentido literal de estar-em-contra: confrontar) muito concreto com nosso ambiente físico” (Gumbrecht, 2014, p. 13).

### Levaram a ouvir pessoas

Com o intuito de obter dados sobre prováveis materiais não publicados do Dr. Sacks que trouxessem mais informações sobre o ensaio “The last hippie” e o roteiro do filme *A música nunca parou*, decidiu-se enviar correspondência eletrônica para os responsáveis pela Fundação Oliver Sacks<sup>5</sup>, em março de 2020. A resposta assinada pela produtora

5 Fundação Oliver Sacks. Disponível em: <https://www.oliversacks.com/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

executiva da Fundação Oliver Sacks, Sra. Kate Edgar, alega que os materiais do autor não estão disponíveis para pesquisas acadêmicas, pois os mesmos estão sendo compilados e publicados pela própria fundação. Informou também que o Dr. Sacks não participou do roteiro da obra ficcional *A música nunca parou*. Ao que parece, o Dr. Sacks não tinha a intenção de retratar a figura do musicoterapeuta, mas sim de apresentar as dificuldades de um sujeito frente ao acometimento da doença.

Kate Edgar sugere que a pesquisa seja embasada na obra com título americano de *Musicophilia: tales of music and the brain*, na versão traduzida para o português brasileiro pela Companhia da Letras, *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro* (Sacks, 2007a), como sendo a obra que trata da figura do musicoterapeuta, das relações cérebro e música. Nessa obra, o Dr. Sacks escreve que a ideia de musicoterapia formal só surgiu após a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, dada a urgência para tratar dos numerosos soldados feridos reunidos em hospitais. Descobriu-se que dores e angústias e até respostas fisiológicas podiam melhorar com a música.

Médicos e enfermeiras, em muitos hospitais para veteranos, começaram a convidar músicos para tocar para seus pacientes, e aqueles artistas sentiam-se satisfeitos por levar música às medonhas enfermarias de feridos. Mas logo ficou claro que entusiasmo e generosidade não bastavam — também era preciso um treinamento profissional (Sacks, 2007b, p. 243).

Seguindo esse indicativo, foi um importante passo estudar como o Dr. Sacks abordou mais especificamente tanto a música quanto a musicoterapia.

Para entender como se deram as relações do Dr. Sacks com a musicoterapia, busquei nomes entre pessoas do meu conhecimento que, eventualmente, tivessem alguma relação com Concetta M. Tomaino<sup>6</sup>, profissional que o acompanhou por longos anos. Com a indicação de duas colegas musicoterapeuta, realizou-se o contato e foram enviadas algumas perguntas, as quais foram respondidas, inclusive com a autorização da publicação de seu teor. De maneira muito polida e gentil, Concetta agradeceu o interesse pelo filme e pela história que lhe é subjacente. O filme buscou elementos no estudo de caso do Dr. Sacks, “The last hippie”. O roteirista teve liberdade, explorando com alguns dos aspectos do paciente. Algumas das ações do pai no filme, na verdade, foram coisas que o Dr. Sacks fez — como ele no concerto do Grateful Dead. Foram enviados cinco questionamentos: 1) “A senhora pode falar sobre o neurologista Dr. Sacks? Poderia nos contar algo sobre a sua relação com ele e como foi trabalhar com ele?”; 2) “O filme mostra como o Dr. Sacks era, tanto o homem como o profissional que você conheceu?”; 3) “Como você se percebeu no filme? O que sentiu com relação a ele? Você se reconheceu através da atriz em seu papel?”; 4) “O filme revela a atmosfera real do hospital onde vocês costumavam trabalhar juntos? O filme mostra a realidade de como foi para você trabalhar com o Dr. Sacks?”; 5)

6 Concetta M. Tomaino é conhecida internacionalmente como pesquisadora nas aplicações clínicas da música e reabilitação neurológica; é musicoterapeuta, diretora executiva e cofundadora do Instituto de Música e Função Neurológica nos EUA.

“Você poderia nos contar um pouco mais sobre o filme?”, além de uma pergunta final: “Você acrescentaria algo não mencionado em relação à personagem da musicoterapeuta que atua fazendo seu papel?”.

Desde 1980, Concetta atuava na mesma equipe que o Dr. Sacks, no Hospital Beth Abraham (uma clínica especializada em enfermagem e reabilitação), e com ele manteve vínculos profissionais e de amizade até a morte do neurologista. Relata que Dr. Sacks era um excelente profissional, comprometido e preocupado com seus pacientes. Buscava entender cada vez mais como a música agia no cérebro de seus pacientes e como entendê-los melhor a partir das reações que esboçavam diante da música. Disse Concetta: “*Dr. Sacks me ensinou sobre neurologia e eu o ajudei a entender a música como terapia e tratamento, e não apenas como um fenômeno inato*”. O filme não retrata o Dr. Sacks tal como ele atuava no hospital. Por exemplo, há uma cena em que o pai do paciente Gabriel o leva ao *show* do Grateful Dead, quando, na realidade, foi o próprio Dr. Sacks que o levou. Concetta escreve que, inclusive, no dia seguinte ele a chamou e tocou uma fita do *show*, e o paciente não se recordava de que lá havia estado, apenas de já ter ouvido algumas daquelas músicas.

O filme não demonstrou o real papel colaborativo desenvolvido na equipe do Dr. Sacks. As anotações e observações feitas pela musicoterapeuta Concetta eram consideradas no diagnóstico e tratamento por Dr. Sacks. Além disso, no filme, a protagonista Julia Ormond interpreta uma pesquisadora externa, e Concetta sempre integrou a equipe de tratamento do Hospital Beth Abraham.

## PROBLEMATIZAÇÕES

### A forma ensaio

Em entrevista concedida a Saldívar (2007), a ensaísta Liliana Weinberg<sup>7</sup> afirma que a forma ensaio, dentre as tradicionais famílias dos gêneros, é a mais jovem, situando em Montaigne a sua certidão de nascimento, quando estabelece a relação crítica de um sujeito com o mundo, de uma poética do pensamento, o que reaparece em Derrida.

Y sin duda, el ensayo es el género que se concibe como una forma de intervención en la realidad mediada por la palabra, por el libro. Es una forma de pensar la realidad desde una biblioteca, desde un mirador privado abierto a lo público. Montaigne otorga a sus ensayos un sesgo en muchos sentidos autobiográfico, marcadamente personal, antirretórico, y hasta cierto punto bastante privado<sup>8</sup>. (Weinberg apud Saldívar, 2007, p. 272).

7 “Liliana Weinberg es ya una referencia obligada para el estudio del ensayo literario hispanoamericano; ensayista que se ha dedicado a la reflexión teórica sobre este género tan polémico, sobre todo en el ámbito académico. Originaria de Argentina y naturalizada mexicana hace 25 años, ganó recientemente el Cuarto Premio Internacional de Ensayo convocado por la Editorial Siglo XXI, con su obra *Pensar el ensayo*” (Saldívar, 2007).

8 “E, sem dúvida, o ensaio é o gênero que se concebe como forma de intervenção na realidade mediada pela palavra, pelo livro. É uma forma de pensar a realidade a partir de uma biblioteca, de um ponto de vista privado aberto ao público. Montaigne dá a seus ensaios um viés, em muitos aspectos, autobiográfico, marcadamente pessoal, antirretórico e, em

Ela destaca o ensaio como uma autêntica *performance* de pensar, que busca a relação entre o particular e o universal, entre a situação presente e o tempo do pensamento, que se expande estabelecendo vínculos, tradições, redesenhando. Muito ao exemplo de Montaigne, o ensaio traz uma pictorialidade descritiva das vivências de homens comuns, das paisagens de crenças. Tal pictorialidade, para Adorno, seria a capacidade de autorreflexão, e nesse sentido, é uma experiência do reinventar.

O ensaio traduz e atualiza possíveis tensões entre o intelectual e o literário, dentre outros, e por isso o processo que vá além do interpretativo, que faça um contraponto criativo, é fundamental.

En efecto, el proceso interpretativo es fundamental en el ensayo. [...] En el ensayo de Ortiz, el principio constructivo del texto, el contrapunteo, se apoya a su vez en los procesos de contrapunteo y transculturación que el autor “lee” en el afuera del texto (la historia y la literatura), y opera ordenando los innúmeros datos contenidos del ensayo a la vez que otorgándoles una estructura que del mismo modo nos remite a una nueva interpretación del afuera del ensayo mediante un contrapunto creativo y casi musical<sup>9</sup>. (Weinberg apud Saldívar, 2007, p. 279).

O foco do ensaio não é um exercício textual limitado, erudito e técnico; ao contrário, propõe uma aventura intelectual e uma hermenêutica das profundidades. Pode evocar aspectos alusivos, conotativos, conceituais, movediços de livre escolha, porém, como afirma Weinberg, “ao mesmo tempo impenetrável às demandas das instituições científicas” (p. 277). Ele conduz a intelectualidade como vivência sentimental, conforme mostra Lukács, facilitando as discussões estéticas dos problemas epistemológicos e éticos. No ensaio, o leitor tem a experiência da emoção do autor, como explica Weinberg, que entende, na linha de Lukács, também a intelectualidade como experiência sentimental.

Desde o início do século XX, alguns filósofos, críticos e escritores se interessaram particularmente por esse modo de escrever. São destaque Walter Benjamin<sup>10</sup>, Adorno<sup>11</sup> e Lukács, pois se interessaram pelo “corpo” de ensaio. Eles fazem parte de uma corrente filosófica específica que defende a autonomia da obra de arte, e para isso, é preciso entender a possível unidade da subjetividade e objetividade, relação cara para o gênero ensaio.

Perry Anderson (1976), em seu livro *Considerações sobre o marxismo ocidental*, aponta os seguintes teóricos como expoentes do marxismo ocidental: Lukács (1885–1971), Gramsci (1891–1937), Benjamin (1892–1940), Horkheimer (1895–1973), Marcuse (1898–

---

certa medida, bastante privado.” (Weinberg apud Saldívar, 2007, p. 272, tradução nossa).

9 “Na verdade, o processo interpretativo é fundamental no ensaio. [...] No ensaio de Ortiz, o princípio construtivo do texto, contraponto, por sua vez, é sustentado pelos processos de contraponto e transculturação que o autor ‘lê’ fora do texto (história e literatura), e opera ordenando os inúmeros dados contidos no ensaio ao mesmo tempo que lhes conferem uma estrutura que, da mesma forma, nos remete a uma nova interpretação do exterior do ensaio através de um contraponto criativo e quase musical” (Weinberg apud Saldívar, 2007, p. 279, tradução nossa).

10 Walter Benjamin (1892–1940) integrou a primeira geração da Escola de Frankfurt, importante corrente do início do século XX que tomou corpo quando da criação do Instituto de Pesquisas Sociais, em Frankfurt (1923).

11 Theodor Wiesengrund Adorno (1903–1969) passou a fazer parte do Instituto de Investigação Social em 1938, do qual, em 1958, foi diretor. Estudou a música dodecafônica de Schoenberg.

1979), Adorno (1903–1969), Sartre (1905–1980), Goldmann (1913–1970) e Althusser (1918–1990). Grande parte desses estudiosos desenvolveu observações sobre as particularidades do ensaio, mostrando como ensaio e filosofia se relacionam. Contudo, a visão de ensaio está pautada nas suas referências sobre arte.

No tocante à arte, tema comum à maioria deles, a obra de arte é parte de um sistema de pensamento autônomo que estabelece critérios. Tal autonomia depende da compreensão da unidade subjetividade e objetividade, o que implicará outra visão sobre, por exemplo, a questão do gosto pessoal. Para Lukács, há limites da atividade artística diante da lógica da vida, portanto, a arte tem base nas necessidades da vida cotidiana. O mundo configurado na obra de arte é a vivência do homem, da sua essência e concretude dos entes individuais.

A temática da arte é comum a Lukács e Goldmann, como já apontado, pois partem da questão do sujeito da criação cultural. Goldmann vai buscar em Lukács a questão das classes sociais e sua consciência. A vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada dessa consciência; a questão de classe é posterior. Contudo, para Goldmann, as classes sociais e a consciência de classe são privilegiadas para fazer a análise das manifestações artísticas. De certo modo, ele revê e retoma as análises sobre a relação entre objetividade e subjetividade feitas por Lukács para estudar a criação cultural e literária. As estruturas significativas são o resultado da coerência do agir dos grupos sociais na realidade coletiva, resultando na visão de mundo desses grupos. Nessa perspectiva, as estruturas não são fixas; pode haver a desconfiguração das estruturas antigas e a estruturação de novas totalidades. Para Goldmann, a relação entre o grupo que cria e a obra se dá da seguinte forma:

[...] o grupo constitui-se um processo de estruturação que elabora na consciência de seus membros as tendências afetivas, intelectuais e práticas, no sentido de uma resposta coerente aos problemas que suas relações com a natureza e suas relações inter-humanas formulam (Goldmann, 1967, p. 208).

Celso Frederico, resumindo a diferença entre Adorno, Goldmann e Lukács, escreve que os três defendem a autonomia da arte. Consideram que há limites da atividade artística diante da lógica da vida, sendo que a arte tem base nas necessidades da vida cotidiana. O mundo configurado na obra de arte é a vivência do homem, da sua essência e da concretude dos entes individuais. Lukács escreve que a especificidade da arte está no

[...] reflexo antropomorfizado da realidade. Para Adorno, é vital a defesa da forma do objeto artístico, o que exclui evidentemente qualquer pretensão de diluir a autonomia da arte. Para Goldmann, o que interessa basicamente é a descoberta da homologia das estruturas, a correlação entre a estrutura interna da obra e a estrutura da sociedade (Frederico, 2019, grifos do autor).

Susan Sontag<sup>12</sup> dedica um capítulo do ensaio “Contra a interpretação” a Georg

12 Susan Sontag (1933–2004), professora, escritora norte-americana, estudou literatura, filosofia e teologia, em diferentes renomadas universidades, Berkeley, Harvard e Oxford. Participou de produções de teatro, cinema, fez ensaios e

Lukács. Em *A crítica literária de Georg Lukács*, ela destaca que o filósofo húngaro teve uma carreira conturbada, pois desde o início a sua interpretação sobre a teoria marxista foi especulativa.

[...] um registro espantoso das dificuldades de um intelectual livre abraçando uma concepção que viria a assumir cada vez mais o caráter de um sistema fechado, vivendo ademais, numa sociedade que ouve com máxima gravidade tudo o que dizem e escrevem os intelectuais (Sontag, 2020, p. 114).

Ela faz várias observações mostrando o que ocorreu ao longo da produção de Lukács. Uma delas se refere ao critério com que ele julga o presente. Julga o presente, especialmente quando fala do realismo, como moral, critério esse extraído do passado. Contudo, Sontag discute a noção de alegoria do primeiro ensaio, cuja base é em Benjamin, considerado por ela aquele que merece o título de grande crítico literário alemão da época, o que o Lukács “maduro” não é (Cf. Sontag, 2020, p. 117).

Parece-nos que um importante delineamento para o ensaio é a versatilidade e, ao mesmo tempo, a autonomia estética. Esse é o ponto definidor para Adorno, referência central quando se trata de ensaio na contemporaneidade. Em sua obra *O ensaio como forma*, destaca essa autonomia estética, a liberdade do espírito, no contexto da discussão sobre arte e ciência. “A forma do ensaio ainda não conseguiu deixar pra trás o caminho que leva à autonomia, um caminho que sua irmã, a literatura, já percorreu há muito tempo, desenvolvendo-se a partir de uma primitiva e indiferenciada unidade com a ciência, a moral e a arte” (Adorno, 2003, p. 15). É aberto, ou seja, não pretende uma organização dedutiva, indutiva, metódica do ponto de vista da ciência.

O ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais, diz a formulação de Spinoza, a ordem das coisas seria o mesmo que a ordem das ideias. Como a ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe, o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva. (Adorno, 2003, p. 25).

Vale lembrar que é nessa obra que ele aborda a exclusão do ensaio do pensamento ocidental, na filosofia, nas ciências, na literatura. O que estava em questão era a busca da verdade, a objetividade, os saberes, o rigor na produção do conhecimento. Assim, se o ensaio como forma “literária” desqualifica o saber, ela é incompatível.

A pesquisa, enquanto base da ciência, constrói-se a partir de uma pergunta, um problema, portanto, percorre-se um caminho traçado no método para se chegar à resposta, os achados considerados indestrutíveis. Na visão de Adorno, o ensaio corresponde à forma interpretativa (*deutende*) da filosofia, na qual não se abre mão do movimento do pensamento, da espontaneidade subjetiva do autor, que no processo vai desvelando as respostas. Assim, o ensaio é também uma forma crítica por excelência, pois dá importância ao “transitório” e ao “fragmentário”, sendo possível ir aos detalhes (Adorno, 2003). “O modo

---

traduções. Escreveu sobre Jorge Luís Borges, Machado de Assis, Juan Rulfo. Para ela o papel do escritor era ampliar a consciência e as possibilidades de refletir sobre os valores históricos.



como o ensaio se apropria dos conceitos seria, antes, comparável ao comportamento de alguém que, em terra estrangeira, é obrigado a falar a língua do país, em vez de ficar balbuciando a partir de regras que se aprendem na escola” (Adorno, 2003, p. 30).

Há uma necessária descontinuidade, um descompromisso e, ao mesmo tempo, um esforço para chegar ao objeto, ponto de afirmação onde, de antemão, há movimento, transitoriedade incessante. Nesse sentido, há um desmascaramento dos pretensos conceitos absolutos, mas também da objetividade e da originalidade. Assim, quem escreve ensaio apresenta suas posições em relação ao que vê no seu momento histórico, em relação ao “penso”, “sinto”.

Walter Benjamin (1984) apresenta, no prefácio do seu livro *A origem do drama barroco alemão*, a forma ensaio para a filosofia. Além da filosofia, ele discute também a incompletude da obra de arte. Sua obra tem desdobramentos que partem do seu conceito de origem e de história. Esses conceitos foram analisados por Jeanne-Marie Gagnebin, importante estudiosa das obras de Benjamin. Origem é um conceito que não pode ser tratado como momento primordial, não pode ser identificado, tampouco, com um ponto da obra que encadearia um *continuum*. Ou seja, a origem não é gênese nem desenvolvimento. Esse conceito deve ser visto historicamente, pois remete a uma promessa de totalização.

Na noção de história de Walter Benjamin subjaz uma particular concepção da temporalidade: ao “tempo homogêneo e vazio” da sucessão cronológica dos eventos em seu desenrolar causal extensivo, Benjamin opõe o tempo pontuado por cortes, censuras, interrupções que apontam para um tempo em que os momentos se conectam não por serem meramente sucessivos uns aos outros, mas por se constituírem em estado de mútua composição, diferenciando-se uns dos outros, em sua radical e intensa singularidade (Lages, 2002, p. 193).

A história é vista, portanto, como não linear, mas em seu descontínuo, o que leva a pensar, segundo Benjamin, em inúmeras histórias simultâneas. Com isso, o ensaio, como forma, situado num certo presente, escolhe também um certo passado, e a qualquer tempo busca várias realidades. Essa visão de história delinea a sua teoria da linguagem em três fatores: as coisas, de um lado; de outro, as palavras; e a pessoa que relaciona os dois anteriores. Com isso, ela destaca a função do tradutor na busca da noção de intenção, do sentido das palavras, a oposição entre nome e signo, símbolo e alegoria.

Benjamin contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento do modo de escrita ensaio, trazendo para discussão o conceito de alegoria. Primeiramente em *A origem do drama barroco*, e mais tarde, nos estudos sobre Baudelaire, ele mostra o valor da alegoria em contraposição ao modelo estético advindo da estética que valorizava o símbolo, a clássica-romântica. Em seus ensaios, Benjamin mostra que a arte moderna autêntica, ou seja, aquela situada na realidade histórica dos homens, deve encontrar lugar na fragmentação alegórica e não na organicidade dos símbolos. A alegoria é a própria expressão das condições históricas.

Os ensaios sobre Baudelaire escritos por Benjamin faziam parte de uma tentativa de reconstrução histórico-filosófica do século XIX:

[...] devia ser uma espécie de arqueologia da época moderna, vista através da descrição privilegiada das “passagens” parisienses, essas galerias repletas de lojas que ligavam entre si alguns faubourgs da cidade. O *Passagen-Werk* ficou inacabado como o ficou também o livro de conjunto sobre Baudelaire, Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo (Gagnebin, 1997, p. 139, grifos da autora).

A forma ensaio permite novas configurações para romper com a fronteira da tradição da metafísica e outras, sendo isso possível justamente por seu conceito de história. Para tal conceito, a característica da escrita do ensaio é de uma forma inacabada, pois não se pretende chegar a uma verdade única e definitiva sobre determinado objeto de estudo. Benjamin ilumina polos opostos, possibilitado pela imagem dialética, ao modo de uma dialética móvel que se manifesta nas contradições, tratando, por exemplo, textos profanos como se tratassem de textos sagrados. No ensaio, cada epígrafe, cada citação, a pontuação, a mancha gráfica no papel, todos os aparentes pequenos detalhes, têm poder de tornar o texto mais ou menos denso, mais ou menos claro, mais ou menos expressivo (Benjamin, 1985). Nisso há uma liberdade que a própria linguagem reivindica.

Tal liberdade tem sido analisada na construção da narrativa fílmica. Os traços ensaísticos na construção da narrativa fílmica passam pela visão do processo de tradução como reescrita, como ato de (re)leitura e (re)criação de um conhecimento apreendido. Isso tem caráter epistemológico, na medida em que é um interrogar e apreender, mas garantindo a individualidade dos diferentes textos. A experiência intelectual mais aberta, a visão do autor, nesse caso, é preponderante para trazer a reflexão, a subjetividade, envolvendo o espectador, sem exatidão linear, observando-se a transitoriedade, a fragmentação poética, para dar espaço, liberdade.

## **Stimmung**

Considera-se importante a problematização a Gumbrecht (2014), autor que nos abre caminho, quando ele argumenta sobre o *Stimmung*<sup>13</sup> na relação com a literatura hoje. Na primeira parte do livro publicado originalmente em 2011, chamada “Ler em busca de *Stimmung*: como pensar hoje a realidade da literatura”, ele cita Lukács quanto à ideia de ensaio crítico literário. Lukács propunha que os ensaios se desviassem do objetivo científico de descoberta da verdade. Entretanto, é uma procura da verdade que encontra, ao fim, a própria vida. Para Gumbrecht, Lukács distingue “verdade” e “a vida”, como já citamos quando abordamos a questão da arte em Lukács. Ele “situa os seus objetivos num lugar diferente daquele próprio às questões da ‘interpretação’ — isto é, o da tarefa de desnudar a ‘verdade’ (isto é, o conteúdo proposicional) que se presume estar contida nas obras”

13 O tema *Stimmung* será tratado em parte específica do capítulo, na qual será abordada a teoria de Gumbrecht.

(Gumbrecht, 2014, p. 29). É nesse aspecto da verdade, ou seja, com a reflexão Lukács, que Gumbrecht pensa o ensaio como aquela forma que se concentra nas atmosferas e nos ambientes, abarcando a obra como parte da vida no presente. Os estudos literários, concentrando-se nas atmosferas e nos ambientes, podem reclamar a vitalidade e a proximidade estética que, em parte, não existem mais. Escreve ele:

As leituras que se concentram no *Stimmung* — por oposição aos esforços de encontrar as alegorias dos argumentos filosóficos (que, naturalmente, não devem ser rejeitadas sem mais) — insistem na distância. Isso não significa que não se possa querer atingir a “presentificação” das atmosferas e dos climas do passado tendo objetivos filosóficos em mente (Gumbrecht, 2014, p. 26).

Atmosferas podem ser particulares e ambientes culturais específicos, mas de qualquer modo são disposições e estados de espírito que não estão sujeitos ao controle daqueles que são afetados. Tais estados estão associados na linguagem do dia a dia, assim como na linguagem literária, na concretude intensa da experiência que a obra possibilita, libertando o potencial que a narrativa contém. Gumbrecht vê no *Stimmung* um potencial dinâmico, na densidade de sensações articuladas em um texto, para romper com a representação. “Em outras palavras: sempre que um texto seja penetrado pelo *Stimmung*, podemos assumir que terá ocorrido uma experiência primária, ao ponto de tornar-se reflexo pré-consciente” (Gumbrecht, 2014, p. 31).

Segundo Eduardo Paschoal de Souza (2018, p. 45),

As imagens se ordenam como um conjunto de impressões dos próprios realizadores, ou da enunciação, sobre a narrativa que se constrói em tela. A cadência das imagens é poética, sutil, e dá espaço para que as ideias de quem as conduz fluam de forma liberta, menos preocupada com a ordenação clássica dos assuntos que com a eficiência do efeito de pensamento. Esse tipo de cinema, mais próximo à subjetividade, à eloquência e à liberdade de pensar (Machado, 2004), é uma das características do filme-ensaio, um território amplo, mas cujas teorização e delimitação são recentes.

Arlindo Machado discute as possibilidades de ensaios não escritos. Para ele, teoricamente, é possível pensar ensaio em várias modalidades de linguagem artística, e cita a pintura, a música, a dança. Isso porque a experiência artística é uma forma de conhecimento. Assim, propõe uma reflexão sobre o ensaio cinematográfico, pois considera que o cinema mantém afinidades com o texto literário, tanto na discursividade como na estrutura temporal. É nesse sentido que ele pensa a forma ensaio no cinema.

Pensemos o filme-ensaio hoje. Ele pode ser construído com qualquer tipo de imagem-fonte: imagens capturadas por câmeras, desenhadas ou geradas em computador, além de textos obtidos em geradores de caracteres, gráficos e também materiais sonoros de toda espécie. [...] pode inclusive utilizar cenas ficcionais, tomadas em estúdio com atores, [...] (Machado, 2003, p. 72).

Apesar disso, o mais importante é a busca do conhecimento, o questionamento

conceitual, uma reflexão densa sobre o mundo. Ele cita Jean-Luc Godard como o cineasta que avança nessa direção. No filme *Duas ou três coisas que sei dela* (1967) há uma possibilidade de reflexão, pois, segundo Machado Godard, passa-se do figurativo ao abstrato ou do visível ao invisível, indagando sobre o que acontece nas cidades onde as pessoas estão enclausuradas. Tudo ocorre por meio de uma voz em tom baixo, uma imagem da linguagem interior, ou seja, na visão de Machado, o pensamento.

O filme *A música nunca parou* não apresenta as características de um filme ensaístico; entretanto, é resultado de um trabalho de “tradução”, de uma passagem do ensaio “O último hippie”, escrito por Oliver Sacks, para a forma fílmica. Contudo, se pensarmos esse filme entre o ficcional e a possível reflexão filosófica, especialmente sobre a música, sobre a memória, sobre o vazio, ou os processos invisíveis que ocorrem no processo musicoterapêutico, ele apresenta características passíveis de uma experiência intelectual, quase que uma poética crítico-filosófica.

## Obra fílmica

O cinema é um modo narrativo com linguagem própria, e a tradução de textos literários para essa linguagem tem gerado diversos estudos. São produções narrativas que suscitam imagens para o espectador. Há discussões importantes sobre a questão da adaptação, mas prepondera a ideia de que o cinema, ao contrário da literatura, exige mais na sua construção, pois recorre ao teatro, à música, à dança e a tantos outros elementos técnicos, tais como os enquadramentos, a cor, a luz, os movimentos de câmera.

Para o pesquisador Acir D. da Silva, as práticas de cinema são práticas discursivas de uma cultura e, portanto, “pressupõem diálogo com a cultura e geram enunciados e signos que transmigram ao universo da própria obra” (Silva, 2018, p. 97). Chama a atenção a concepção de arte de Tarkovski tratada em *Esculpir o Tempo* (1984). Ele estabelece uma relação entre arte e ciência, tema caro para este trabalho de pesquisa, afirmando que uma e outra são meios para assimilação do mundo. Na jornada humana em busca da “verdade absoluta”, uma e outra são

formas de materialização do espírito criativo do homem, nas quais ele não apenas descobre, mas também cria. [...] Através da arte o homem conquista a realidade mediante uma experiência subjetiva. Na ciência, o conhecimento que o homem tem do mundo ascende através de uma escada sem fim, e a cada vez é substituído por um novo conhecimento [...] (Tarkovski, 1998, p. 39).

Se, na ciência, é possível confirmar a veracidade dos argumentos e comprová-los logicamente aos que a eles se opõem, na arte é impossível convencer qualquer pessoa de que você está certo, caso as imagens criadas a tenham deixado indiferente e não tenham sido capazes de convencê-la a aceitar uma verdade recém-descoberta sobre o mundo e o homem, se, na verdade, a pessoa ficou apenas entediada ao deparar-se com a obra (Tarkovski, 1998,

Para ele, o cinema tem articulações poéticas muito adequadas ao potencial do cinema “enquanto a mais verdadeira e poética das formas de arte” (Tarkovski, 1998, p. 16). O raciocínio poético está próximo do pensamento, próximo da própria vida, enquanto que o raciocínio lógico é o que irá determinar, por exemplo, a sequência de acontecimentos em uma montagem na produção de um filme.

A poesia tem uma outra lógica, pois “é uma consciência do mundo, uma forma específica de relacionamento com a realidade. Assim, a poesia torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida” (Tarkovski, 1998, p. 18). No criar a imagem, o artista, assim como quem esculpe um mármore, com a sua visão subjetiva, esculpe a partir de um “bloco de tempo”, buscando um elemento *sui generis* para detecção do absoluto. “Através da imagem mantém-se uma consciência do infinito: o eterno dentro do finito, o espiritual no interior da matéria, a inexaurível forma dada” (Tarkovski, 1998, p. 40). Assim, a poesia é um conceito essencial na concepção de cinema como arte e de si mesmo como artista. Esculpir o tempo é dar expressão rítmica a ele, sendo que “o ritmo dá cor a urna obra, imprimindo-lhe marcas estilísticas” (Tarkovski, 1998, p. 143). A “cor” é o poético, o tempo poético.

O fator dominante e todo-poderoso da imagem cinematográfica é o ritmo, que expressa o fluxo do tempo no interior do fotograma. A verdadeira passagem do tempo também se faz clara através do comportamento dos personagens, do tratamento visual e da trilha sonora — esses, porém, são atributos colaterais, cuja ausência, teoricamente, em nada afetaria a existência do filme. É impossível conceber uma obra cinematográfica sem a sensação de tempo fluindo através das tomadas, mas pode-se facilmente imaginar um filme sem atores, música, cenário e até mesmo montagem (Tarkovski, 1998, p. 134).

O fotograma registra o objeto visível e vivo ritmicamente animado, uma imagem viva poetizada.

Para Tarkovski, toda a forma de arte tem leis próprias. Quando se trata de cinema, em geral, há tentativas de compará-lo à literatura, o que deve ser explorado ao máximo, para que ao final fique claro o que uma e outra são e para que não sejam confundidas. E ele pergunta: em quais aspectos a literatura e o cinema são semelhantes e correlatos? O que os une? (Tarkovski, 1998, p. 68). Essas perguntas são pulsantes nesta pesquisa. Em seu texto ele segue respondendo, mas aqui seguimos levantando outras referências.

Tentando pensar a passagem da noção de ensaio para a obra fílmica, destaca-se que nas reflexões sobre ensaio estão relacionadas com a escrita, contudo, questiona-se se essa forma poderia ser além da escrita, uma forma audiovisual, ou ainda, como movimento na dança, na pintura, dentre outras. Ora, se a arte é produção de conhecimento, sem pretensão de verdade, o cinema e os outros citados (dança, pintura etc.) poderiam, de modos muito específicos, ser “ensaio”. Adorno, ao se referir aos conceitos e suas contradições, coloca no ensaio a possibilidade de ver os pontos cegos dos objetos de

estudo.

O ensaio tem a ver, todavia, com os pontos cegos de seus objetos. Ele quer desencavar, com os conceitos, aquilo que não cabe em conceitos, ou aquilo que, através das contradições em que os conceitos se enredam, acaba revelando que a rede de objetividade desses conceitos é meramente um arranjo subjetivo (Adorno, 2006, p. 44).

O cinema é uma forma de arte que pode questionar sobre pensar as imagens artísticas, observando-se as convergências entre linguagem, cultura e memória a partir de referencial teórico específico — nesse caso, o estudo comparado entre as duas formas de expressão, tais como o ensaio e a obra fílmica, com base nas problematizações já descritas.

## PASSAGENS

### Imagem como presentificação

A chamada percepção imagética está diretamente relacionada com as teorias sobre percepção. Segundo Richard Allen (2005), em artigo intitulado “Olhando imagens cinematográficas”, há quatro grupos de teorias sobre a percepção de imagens cinematográficas: “as teorias ilusionistas, as teorias da transparência, as teorias da imaginação e as teorias do reconhecimento” (Allen, 2005, p. 191). Para as primeiras, a imagem é uma experiência visual parecida com a percepção de um objeto. Nessa experiência pode haver uma ilusão, cognitiva ou epistêmica (Cf. Allen, 2005, p. 191). As segundas, teorias da transparência, segundo o autor, vinculam-se à tradição realista (Bazin, Kracauer e Cavell). O que vemos na imagem cinematográfica são efetivamente os objetos. As teorias da imaginação estão relacionadas a uma abordagem “cognitivista” na compreensão da percepção da imagem, ou seja, imaginamos ver o que uma imagem afigura. O último grupo de teorias é o de teorias do reconhecimento. Nelas, para o autor, “a percepção imagética mobiliza a capacidade que o espectador já possui para reconhecer os objetos” (Allen, 2005, p. 192). Ele sugere que, individualmente, todas essas teorias apresentam deficiências, sendo o ponto de partida a teoria causal da percepção, o problema. Assim, perguntar o que vemos, o que vemos no caso da imagem em movimento do cinema, vemos transparências, falta-lhe superfície, falta o objeto.

Pensando nos autores-base deste trabalho de pesquisa, como é caso de Gumbrecht, na experiência cinematográfica é preciso ter em conta a discussão sobre o corpo e a presença. As imagens podem ser uma experiência de presentificação para o espectador, sendo esse carregado de outras imagens. Diferentemente da lógica do realismo representacional, o cinema contemporâneo tem possibilidades para envolver o espectador. A presença está na relação espacial vivida no mundo e seus objetos tangíveis diante de nós, criando uma atmosfera, um *Stimmung*.

A literatura e o cinema consistem em dois campos de produção sónica distintos, na medida em que alguns textos literários suportam a sua “tradução” para a grande tela e outros não, oferecendo ao cinema material a ser transformado em signo/imagem. Walter Benjamin, em seu artigo “A obra de arte nos tempos de sua reprodutibilidade técnica” (1936), formulou de modo mais determinado o problema colocado pela arte à filosofia da história e da sociedade. Sua análise aponta para a necessidade de fazer uma crítica à estetização da arte para fins táticos de combate ao fascismo. Essa análise discute a noção de autenticidade (*hic et nunc*) da unicidade da obra e do valor de culto. Ou seja, a perda da aura está relacionada à “função ritual” da obra de arte, o que implica torná-la “objeto cultural” para ser exposto. “Esta socialização do prazer estético tem é verdade por reverso ‘um aprofundar da percepção’, ‘ao alargar o mundo dos objetos aos quais prestamos atenção’” (Assoun, 1991, p. 93). Benjamin olha para o cinema, por exemplo, como uma experiência coletiva, com as suas consequências políticas, justamente por que há um declínio na aura.

Ora, o efeito principal dessa invasão das técnicas é que, mesmo se elas deixem “intacto o próprio conteúdo da obra de arte”, “desvalorizam de toda a maneira o seu *hic et nunc*”, quer dizer, “a unicidade da sua presença no próprio lugar onde se encontra” (Assoun, 1991, p. 92).

O declínio da aura resulta da correlação entre dois fatores. Por um lado, a exigência da proximidade das coisas, humana e existencialmente, e por outro, a aceitação da reprodução. Tal situação é decorrente da desvalorização, ocorrida na modernidade, do contar histórias, do ouvir a experiência dos outros, da experiência coletiva por meio da tradição. Em Benjamin, a abordagem do tempo não é linear e causal, tal como é pensada na historiografia tradicional; ao contrário, é fragmentária, é relampejante do “agora”. São imagens, são conceitos, e dizem das dimensões da realidade que, em geral, só podem ser compreendidas quando apresentadas de modo racional e afetivo. Elas são capazes de fazer a presentificação de um tempo, de um espaço, de um espaço cultural, litúrgico. Tal espaço de experiência, proporcionado pelas alegorias, pode ser entendido como um campo de aparecimento do verdadeiro, ou seja, de reflexão dos saberes ilimitados e potenciais.

Para o pesquisador Acir Dias da Silva, em *As tessituras do tempo e a arte da memória no cinema*, o cinema reinventa, a cada produção, a memória, olhando o passado com o olhar do presente. “E nisso há um *locus* destes artefatos, um modo de olhar o passado que é centrado, não podendo ser de outro modo, na experiência vivida pelas gerações anteriores, mas esse olhar é sempre do presente” (Silva, 2016, p. 17). A montagem liga espaços, faz sintaxes, estabelece significações, dando ao tempo uma forma.

O cinema imprime o tempo de forma concreta. Digamos que o cinema imprime o tempo na forma de evento concreto. E um evento concreto pode ser construído pelos acontecimentos. A força do cinema, porém, reside no fato de ele se apropriar do tempo, junto com aquela realidade material a que ele está indissoluvelmente ligado, e que nos cerca dia após dia, hora após hora (Silva, 2016, p. 25).

Assim, o presente é sempre contínuo. No cinema, a justaposição de imagens, de fragmentos, torna presente o que está ausente. Na polifonia dos discursos em obras de arte, incluindo a música, vêm à tona alegorias do tempo e da história para criar a ilusão do real.

O filme *A música nunca parou* chama a atenção para o presente, ou uma certa moldura histórica construída pelo diretor. Este não anuncia o passado ou o presente da relação entre o paciente e a musicoterapeuta, mas dá forma para a continuidade do ensaio do Dr. Sacks. Ele faz a passagem.

## REFERÊNCIAS

A MÚSICA nunca parou. Direção: Jim Kohlberg. Adaptação de: The Last Hippie. Roteiro: Gwyn Lurie, Gary Marks, Oliver W. Sacks. Elenco: Alexander Johnson, Cara Seymour, J.K. Simmons, James Urbaniak, Jesse Roche, Josh Segarra, Julia Ormond, Lou Taylor Pucci, Max Antisell, Peggy Gormley, Ryan Karels, EUA: Essential Pictures, 2011. 1 DVD (105 min), widescreen, color.

ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Ed. 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico).

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Tradução de Carlos Cruz. Porto: Afrontamento, 1976.

ALLEN, R. Olhando imagens cinematográficas. In: RAMOS, F. P. **Teoria contemporânea do cinema**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. v. 1.

ASSOUN, P. L. **A Escola de Frankfurt**. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARVALHAL, T. F. **O próprio e o alheio**: ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

CARVALHAL, T. F. Encontros na travessia. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 7, n. 7, p. 169-182, 2005. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/108/109>. Acesso em: 20 set. 2018.

CHAGAS, M.; ROSA, P. **Musicoterapia**: desafios entre a modernidade e contemporaneidade – como sofrem os híbridos e como se divertem. Rio de Janeiro: Mauad X; Bapero, 2008.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 299-308, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a22.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997

GOLDMANN, L. **Sociologia do romance**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GUMBRECHT, H. U. **Atmosfera, ambiência, Stimmung**: sobre o potencial oculto da literatura. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.

GUMBRECHT, H. U. **Nosso amplo presente**: o tempo e a cultura contemporânea. Tradução de Ana Isabel Soares. São Paulo: Edusp, 2015.



LAGES, S. K. **Walter Benjamin**: tradução & melancolia. São Paulo: EDUSP, 2002.

LIMA, S. **A alta licenciosidade**: poética & erótica, 56-85. São Paulo: Edição do Autor, 1985.

MACHADO, A. O filme-ensaio. **Concinnitas**, v. 2, n. 5, p. 63-75, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42804/29556>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OLDFIELD, A. **Interactive music therapy – a positive approach**: music therapy at a Child Development Centre. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006.

PESSOA, F. Não sei quantas almas tenho. In: PESSOA, F. **Novas poesias inéditas**. 4. ed. Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. Lisboa: Ática, 1993. p. 48

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução de Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

SACKS, O. **O rio da consciência**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b.

SACKS, O. **Tudo em seu lugar**: primeiros amores e últimas histórias. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SALDÍVAR, N. G. El ensayo como poética del pensamiento: entrevista con Liliana Weinberg. **Revista Andamios**, v. 4, n. 7, p. 271-287, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28207965\\_El\\_ensayo\\_como\\_una\\_poetica\\_del\\_pensamiento\\_Entrevista\\_con\\_Liliana\\_Weinberg](https://www.researchgate.net/publication/28207965_El_ensayo_como_una_poetica_del_pensamiento_Entrevista_con_Liliana_Weinberg). Acesso em: 10 de set. 2020.

SILVA, A. D. As tessituras do tempo e a arte da memória no cinema. **Guará**, v. 6, p. 16-26, jan./dez. 2016.

SILVA, A. D. Cena 03 - nas veredas da linguagem, mito, cinema e literatura. In: DIAS, A. (org.). **Interseções e intermédias**: literatura, cinema e arte em confluência. Cascavel: Unioeste, 2018.

SONTAG, S. **Contra a interpretação**. 2020. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/13704199/2a5c4e>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOUZA, E. P. Traços ensaísticos na construção da narrativa fílmica. **Doc On-line**, n. 24, p. 42-59, set. 2018. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/doc/article/view/434>. Acesso em: 20 set. 2020.

TARKOVSKI, A. A. **Esculpir o tempo**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# AS VOZES QUE ECOAM DOS VERSOS

Data de submissão: 07/07/2023

Data de aceite: 02/08/2023

### Mariana Pedroso Naves

Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná  
Apucarana, Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/4185244196025883>

### Gustavo Avelino da Silva

Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná  
Apucarana, Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/6345354177488430>

### Ana Cristina Fernandes Pereira Wolff

Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná  
Apucarana, Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/3727904418153079>

**RESUMO:** A voz que se expressa no poema é vista geralmente como sinônimo da voz do poeta, o ser empírico que a cria, enaltecendo a identidade do poema e do escritor. Sob outro prisma, o Projeto Poesia Emoldurada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Apucarana, sustenta a ideia de que em um poema ecoam diversas vozes. Dessa forma, não é o poeta que fala na construção textual poética, mas, sim, uma entidade que expande o horizonte “papel-palavra”. Os objetivos do

Projeto são valorizar talentos literários da UTFPR e da comunidade externa; divulgar poesias; desenvolver o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade; formar um público-leitor do gênero poético. Para tanto, divulga poesias autorais e consagradas em suas páginas sociais e no espaço do *campus*, além de atuar em uma iniciativa de inclusão: a publicação de audiopoemas no grupo *Ouvindo Poesia*, no *WhatsApp*, direcionado a deficientes visuais. Conhecer o sujeito lírico é um desafio para aquele que interpreta os versos, pois percebe-se um rol de emoções que provêm da própria linguagem, o que se faz mais evidente nas declamações. Os poemas gravados são provenientes das páginas do Projeto, dando visibilidade aos(as) escritores(as) e contribuindo para a disseminação do texto poético a um público mais amplo. O Projeto, portanto, procura aguçar a leitura e despertar o interesse pela poesia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recitar. Eu lírico. Poesia.

### THE VOICES THAT ECHO FROM THE VERSES

**ABSTRACT:** The voice, which is expressed in the poem, is generally seen

as synonymous with the voice of the poet, the empirical being that creates it, extolling the identity of the poem and the writer. From another perspective, the Framed Poetry Project of the Federal Technological University of Paraná, Apucarana *campus*, supports the idea that a poem echoes several voices. Thus, it is not the poet who speaks in the poetic textual construction, but an entity that expands the “paper-word” horizon. The objective of the Project is to value the literary talents of UTFPR and the external community; publish poetry; develop critical sense, sensitivity and creativity; form a readership of the poetic genre. To this end, it publishes authored and consecrated poetry on its social pages and in the campus space, in addition to acting in an inclusion initiative: the publication of audiopoems in the group *Ouvindo Poesia*, on *WhatsApp*, aimed at the visually impaired. Knowing the lyrical subject is a challenge for the one who interprets the verses, because a list of emotions that come from the language itself is perceived, which is more evident in the declamations. The poems recorded come from the pages of the Project, giving visibility to the writers, contributing to the dissemination of the poetic text to a wider audience. The Project, therefore, aims to sharpen reading and awaken interest in poetry.

**KEYWORDS:** Recite. Lyrical self. Poetry.

## 1 | INTRODUÇÃO

*O poeta, muito a contragosto, não habita  
o poema.*

(Diego Grando)

Estrofes, versos, palavras falam, sussurram e gritam. O eu lírico, que nem sempre é um eu (GRANDO, 2008), é capaz de transformar e exalar emoções, estados, sentimentos internos e externos. Essa voz poética, composta por papel e letras, revela e ratifica o pensamento de Quine: a linguagem é uma arte social e não possui significados fixos (BUCKINGHAM, W. et al, 2011). Ferdinand de Saussure e William Dwight Whitney irão dizer que a linguagem é um fato social (SILVA; MILANI, 2013), bebendo da fonte de Émile Durkheim, pois é parte do meio; é externa ao indivíduo, ou seja, a língua é um elemento anterior a cada indivíduo que nasce; e o não domínio sobre ela evidencia seu poder coercitivo (SILVA; MILANI, 2013). Unindo os pontos de Quine, de Saussure e de Whitney, temos uma fusão de conceitos que, além de se complementarem, dizem muito sobre a linguagem lírica no âmbito poético: uma arte subjetiva que reescreve o que é e o que não é visto pelos olhos do poeta, ganhando vida própria.

Partindo dessa lógica, os versos são independentes do próprio escritor e a sua voz se constrói na e pela linguagem (GRANDO, 2008). Na poesia, o sujeito lírico conta e organiza as ações, os fatos, os acontecimentos, os pontos de vista, as descrições, entre outros. Dessa forma, há sempre vozes (pois, pode haver mais de uma) que permitem a compreensão textual. Assim, tal “eu lírico” ultrapassa o papel, passando a fazer parte do meio.

A mim, as perguntas que interessam quando leio um poema são duas. A

primeira é técnica: “Aqui está uma engenhoca verbal. Como funciona?” A segunda é, no sentido geral, de ordem moral: “Que camarada habita este poema? Qual o seu ideal de vida ou de lugar? Que noção tem do mal? O que esconde do leitor? O que esconde de si mesmo?” (AUDEN, 1993, p. 35-56).

Muitos poetas estão presentes no projeto de extensão denominado Poesia Emoldurada, desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no *campus* Apucarana. Idealizado em 2019 com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita de poesia por meio da exposição de poemas no ambiente universitário, a partir de 2020, no contexto da pandemia de Covid-19, a equipe organizadora implementou uma forma de divulgação baseada nas possibilidades da internet. Assim, o Projeto ganhou páginas no *Facebook* e no *Instagram*, configurando-se como espaço de troca de experiências entre autores (a maioria iniciante) e leitores, apreciadores de poesia. Naquele momento, quando as pessoas foram forçadas ao isolamento social – o que afetou sua saúde mental – a escrita de poesia e a leitura desse gênero a partir do ciberespaço consolidou-se como uma alternativa às limitações impostas, o que ajudou a impulsionar tanto as submissões de poemas ao Poesia Emoldurada quanto o aumento no número de leitores. O Projeto, portanto, passou a expor suas singularidades para o público digital, o qual compõe o *Instagram* e o *Facebook*, e para o meio acadêmico, de forma virtual e física. Sua bússola sempre foi aguçar o senso crítico e artístico de leitores e autores, promovendo a contemplação de poesias, a prática da escrita e da leitura desse gênero.

Em 2021, o Projeto concorreu ao Edital 01/2021 da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (Direc), do *campus* Apucarana, e foi contemplado com duas bolsas para os discentes autores deste artigo. A proposta foi continuar as ações artístico-culturais com a publicação frequente de poesia nas redes sociais, com avaliações positivas. Além disso, houve a ideia de ampliá-lo e criar um subprojeto denominado “Ouvindo Poesia”. Tal subprojeto consistiu em tornar o texto poético acessível a leitores com deficiência visual, com a divulgação de audiopoemas. A partir de parceria com a Associação dos Deficientes Visuais de Maringá (Adevimar), no *WhatsApp*, o Poesia criou o grupo “Ouvindo Poesia”, no qual reuniu integrantes do Projeto e membros da Adevimar, em Maringá, a fim de atuar em uma ação de inclusão e, ao mesmo tempo, ampliar o seu público e a divulgação do texto poético.

Dessa forma, o eu lírico passou a ser explorado pelos alunos integrantes do Projeto, entre os quais os dois bolsistas. Assim, com todos usando suas vozes para as gravações, obteve-se um subjetivismo crescente, que revela diferentes modos de se ler um poema e interpretar a “engenhoca verbal” que habita os versos, agregando e construindo identidades poéticas.

Essa ação somou-se a outras anteriormente desenvolvidas pelo Projeto, que compreende ser de extrema relevância a valorização e a divulgação do gênero poético, com a disseminação de poesia a alunos e servidores da UTFPR, como também à comunidade

externa. Os objetivos do Projeto Poesia Emoldurada são valorizar e divulgar o gênero poético; valorizar talentos literários da UTFPR e da comunidade externa; desenvolver o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade; promover um espaço de articulação e integração entre alunos, servidores e comunidade externa; formar um público efetivo de poesia.

Este artigo, portanto, apresenta as atividades desenvolvidas pelo Poesia Emoldurada entre outubro de 2021 e abril de 2022, período de concessão de bolsas a dois dos estudantes participantes do Projeto e de preparação e início da divulgação dos audiopoemas para o público com deficiência visual.

## 2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Durante os meses de outubro de 2021 a abril de 2022, os autores interessados em divulgar seus poemas nas páginas do Poesia Emoldurada submeteram seus textos por meio do formulário do *Google Forms*, cujo *link* se encontra disponível nas redes sociais do Projeto. Tal formulário permitiu que os autores registrassem suas informações pessoais, autorizassem a publicação de seus textos pelo Projeto e enviassem seus poemas em formato .docx. As poesias recebidas foram encaminhadas para avaliação e correção por uma banca composta por professores da área de Linguagens, que avaliaram o tema e a pertinência da publicação. Em caso de empate, o poema foi enviado para um terceiro avaliador. Os autores foram comunicados sobre o parecer: aceite, recusa ou necessidade de alterações no texto. Os poemas aprovados foram disponibilizados aos estudantes que atuam no projeto, responsáveis por cuidar da diagramação e realizar a postagem nas páginas, além da gravação dos versos. Após receber os poemas aprovados, os integrantes do Projeto se organizaram por meio da plataforma Trello (Figura 1) para dividir as gravações dos poemas.

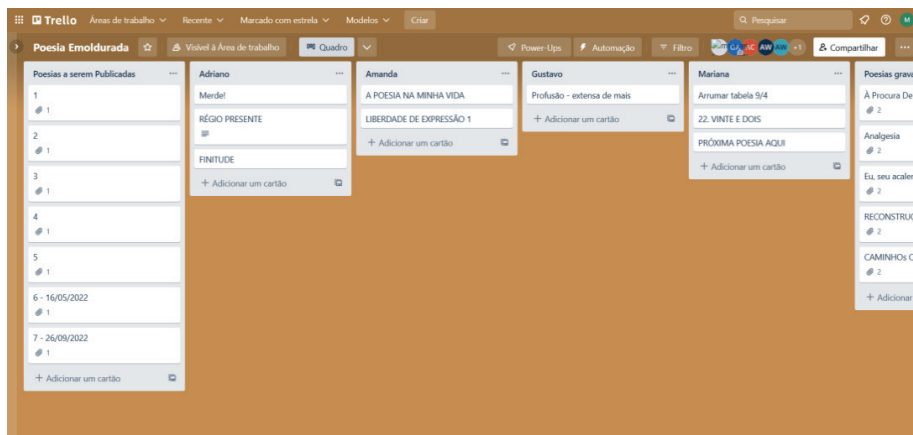


Figura 1 – Plataforma de organização do grupo

Fonte: Trello (2022)

Realizadas tais gravações, uma bolsista foi responsável pelas seguintes tarefas: edição do material, incluindo música de fundo correlacionada ao poema declamado e ajuste de áudio por meio da plataforma *Wondershare Filmora 11*; publicação dos audiopoemas no grupo do *WhatsApp*; criação de artes no *Canva*, sendo voltadas para a publicação de *stories* interativos na página do Projeto (Figura 2).

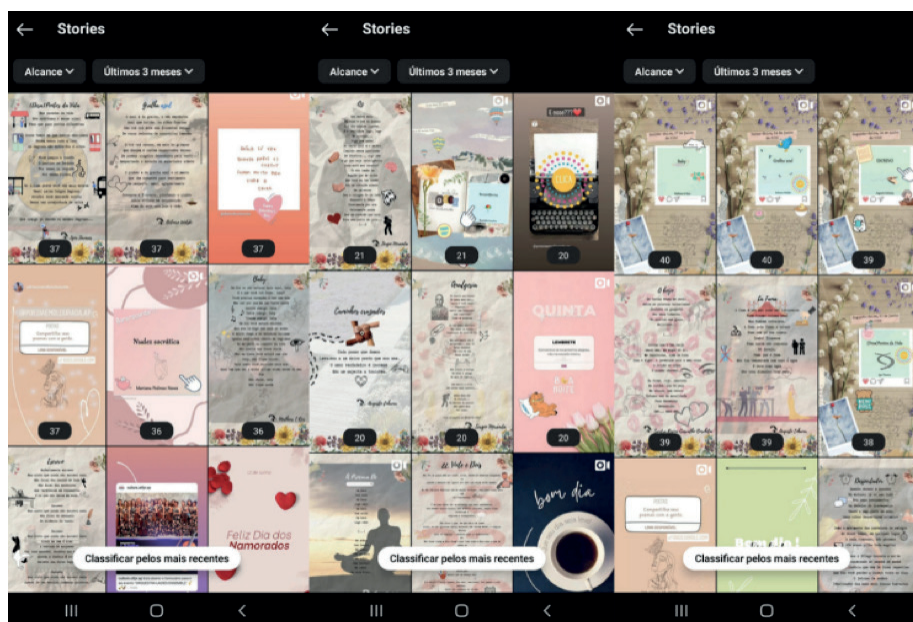


Figura 2 – Stories interativos/informativos do Poesia Emoldurada

Fonte: Instagram (2022)

O segundo bolsista criou as artes para a publicação dos poemas nas páginas do Projeto, por meio do *Adobe Photoshop*, *software* gráfico (Figura 3). Os integrantes voluntários realizaram as postagens das poesias nas páginas do Projeto no *Facebook* e no *Instagram*. É importante frisar que todos os integrantes recitaram os poemas, usando suas vozes para as gravações, contribuindo para a inclusão social e a pluralidade do eu lírico.



Figura 3 – Trabalho artístico presente nas páginas do Projeto

Fonte: Instagram (2022)

O “Ouvindo Poesia” recebeu um logo para o grupo no *WhatsApp*, que foi criado no *Canva*, plataforma gráfica, como se observa na Figura 4. Todos os áudios foram gravados em arquivo .MP3 e disponibilizados no grupo às terças-feiras e quintas-feiras, semanalmente.





Figura 4 – Logo do Ouvindo Poesia

Fonte: Canva (2022)

Ademais, a fim de atingir um maior número de pessoas e promover a interação delas com as publicações, os poemas foram divulgados, através do *Facebook*, em grupos que possuem como tema de discussão o gênero literário e, também, grupos de outras instituições de ensino. Ao todo, foram mais de 45 grupos contribuindo para a criação de uma rede de leitores e escritores. Os integrantes do Poesia também interagiram com o público-leitor, coletando *feedbacks* e esclarecendo dúvidas sobre o Projeto.

Além disso, com o intuito de atrair mais escritores, foram feitos alguns convites diretos por parte da equipe pelo *chat-in-box*, no *Facebook*, pelo *Direct*, no *Instagram*, e pela publicação de cartazes físicos em escolas no Estado de São Paulo e cartazes digitais nas redes sociais do Projeto. O folheto, apresentado na Figura 5, foi desenvolvido pela plataforma *Canva*, e o *QR Code* foi gerado na plataforma *QRFY*.





Figura 5 – Convite para atrair os poetas e as poetisas

Fonte: Canva (2022)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período de concessão das bolsas – entre os meses de outubro/2021 a abril/2022 – o Projeto Poesia Emoldurada publicou 43 poesias autorais e uma poesia consagrada em suas páginas, com um design artístico específico para cada uma delas. Tais publicações alcançaram mais de 100 mil pessoas na página do *Facebook*, como se observa na Tabela 1, e o Projeto chegou a 652 seguidores no período.

<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ALCANCE</b>
04/10/2021	Ai Ai esses domingos	Pedro G. Nascimento	4150
06/10/2021	Em Busca do Desconhecido	Thiago Berto Minson	6496
08/10/2021	Eia, sus! Oh sus!	Cíntia Carvalho	8533
13/10/2021	A certeza	Samuel Castro	2892
15/10/2021	O PINTOR	Augusto Enhama	3041
18/10/2021	Carteado	Sergio Miranda	2055
19/10/2021	Libélula	Rosenilda Gonçalves	1935
20/10/2021	Nós	anderson.on3	2645
22/10/2021	Vinte e Um Dias	Sergio Miranda	1147
25/10/2021	Impossível não se apaixonar	Juliano Fabro	73
27/10/2021	O SOL VAI ME DIZER	Alda M. Santos	62
29/10/2021	Rótulos	Augusto Enhama	100
01/11/2021	Que doçura	Rosenilda Gonçalves	5297
03/11/2021	Cotidiana Ópera	Sergio Miranda	5971
09/11/2021	Te amo	Pablo Neruda	6361
15/11/2021	Feridas	Vinícius Corrêa	3165
17/11/2021	A miragem	Thiago Berto Minson	2843
19/11/2021	Viajante	Adriano Serafim Clemene	3466
23/11/2021	TENHO MEDO...	Alda M. Santos	5870
25/11/2021	Barquinho de papel	Rosenilda Gonçalves	111
27/11/2021	Coleção	Sergio Miranda	98
01/12/2021	Galáxia	Vinícius Corrêa	70
03/12/2021	Olho cego	Paulo César Ferri Gaspar	85
06/12/2021	É só o fim, não tristeza	@n1n1c1us_l1m4	76
22/12/2021	Ouvindo poesia	Alda M. Santos	133
24/12/2021	Rua	Rosenilda Gonçalves	107
25/12/2021	Canto de Natal	Manoel Bandeira	109
16/02/2022	Merde!	Sergio Miranda	3094
18/02/2022	CHUVA DOCE CHUVA	Augusto Enhama	3900
20/02/2022	SENDA	Sandra Regina Carvalho Boschilia	1014
21/02/2022	QUANDO A SAUDADE APERTAR	Renato Souza Ferraz	4188
23/02/2022	facas	Mariana Belize	2896
25/02/2022	Às avessas	Rosenilda Gonçalves	3407
04/03/2022	Magenta	Sergio Miranda	3583
07/03/2022	SOFISMA	Sandra Regina Carvalho Boschilia	3684
09/03/2022	POR AMAR MUITO...	Hamilton Poiani	3996
14/03/2022	BRINCADEIRAS DO CORAÇÃO	Renato Ferraz	3041

16/03/2022	Soneto	Francisco Azevedo	1974
18/03/2022	CANDONGUEIRO	Augusto Enhama	3319
21/03/2022	CRIANÇA FELIZ	Rosenilda Gonçalves	2959
23/03/2023	PROFUSÃO	Sandra Regina Carvalho Boschilia	1214
25/02/2023	No Trecho	Sergio Miranda	2494
30/03/2023	ELA DORMIU EM MEUS SONHOS E ACORDOU EM MEU CORAÇÃO	Renato Ferraz	3289
01/04/2022	ATESTADO	José Feldman	1985
<b>TOTAL</b>			<b>116.928</b>

Tabela 1 – Dados das poesias no Facebook (outubro/2021 a abril/2022)

Fonte: Facebook (2022) e Infogram (2022)

As informações referentes ao *Instagram* podem ser observadas na Tabela 2. Nessa rede social também foram publicados 43 poemas autorais e um consagrado, que alcançaram 6.111 pessoas. O número de seguidores no *Instagram* do Poesia Emoldurada chegou a 526 seguidores no período relatado.

DATA DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR	ALCANCE
04/10/2021	Ai Ai esses domingos	Pedro G. Nascimento	145
06/10/2021	Em Busca do Desconhecido	Thiago Berto Minson	133
08/10/2021	Eia, sus! Oh sus!	Cíntia Carvalho	301
13/10/2021	A certeza	Samuel Castro	129
15/10/2021	O PINTOR	Augusto Enhama	124
18/10/2021	Carteado	Sergio Miranda	147
19/10/2021	Libélula	Rosenilda Gonçalves	141
20/10/2021	Nós	anderson.on3	158
22/10/2021	Vinte e Um Dias	Sergio Miranda	115
25/10/2021	Impossível não se apaixonar	Juliano Fabro	151
27/10/2021	O SOL VAI ME DIZER	Alda M. Santos	111
29/10/2021	Rótulos	Augusto Enhama	134
01/11/2021	Que doçura	Rosenilda Gonçalves	144
03/11/2021	Cotidiana Ópera	Sergio Miranda	93
09/11/2021	Te amo	Pablo Neruda	177
15/11/2021	Feridas	Vinícius Corrêa	153
17/11/2021	A miragem	Thiago Berto Minson	133
19/11/2021	Viajante	Adriano Serafim Clemene	338
23/11/2021	TENHO MEDO...	Alda M. Santos	90
25/11/2021	Barquinho de papel	Rosenilda Gonçalves	96

27/11/2021	Coleção	Sergio Miranda	106
01/12/2021	Galáxia	Vinicius Corrêa	215
03/12/2021	Olho cego	Paulo César Ferri Gaspar	92
06/12/2021	É só o fim, não tristeza	@n1n1c1us_l1m4	127
22/12/2021	Ouvindo poesia	Alda M. Santos	119
24/12/2021	Rua	Rosenilda Gonçalves	134
25/12/2021	Canto de Natal	Manoel Bandeira	144
16/02/2022	Merde!	Sergio Miranda	98
18/02/2022	CHUVA DOCE CHUVA	Augusto Enhama	113
20/02/2022	SENDÁ	Sandra Regina Carvalho Boschilia	140
21/02/2022	QUANDO A SAUDADE APERTAR	Renato Souza Ferraz	378
23/02/2022	facas	Mariana Belize	112
25/02/2022	Às avessas	Rosenilda Gonçalves	191
04/03/2022	Magenta	Sergio Miranda	133
07/03/2022	SOFISMA	Sandra Regina Carvalho Boschilia	89
09/03/2022	POR AMAR MUITO...	Hamilton Poiani	85
14/03/2022	BRINCADEIRAS DO CORAÇÃO	Renato Ferraz	134
16/03/2022	Soneto	Francisco Azevedo	80
18/03/2022	CANDONGUEIRO	Augusto Enhama	99
21/03/2022	CRIANÇA FELIZ	Rosenilda Gonçalves	79
23/03/2023	PROFUSÃO	Sandra Regina Carvalho Boschilia	71
25/02/2023	No Trecho	Sergio Miranda	91
30/03/2023	ELA DORMIU EM MEUS SONHOS E ACORDOU EM MEU CORAÇÃO	Renato Ferraz	170
01/04/2022	ATESTADO	José Feldman	98
<b>TOTAL</b>			<b>6.111</b>

Tabela 2 – Dados das poesias no Instagram (outubro/2021 a abril/2022)

Fonte: Instagram (2022) e Infogram (2022).

Esses dados evidenciam o crescimento do Projeto, com destaque para o *Facebook*, que alcançou um número maior de pessoas que o *Instagram*. Nesta plataforma, ainda que os resultados tenham sido menos expressivos que naquela, também se verificou incremento no alcance. Pode-se afirmar que os objetivos do Poesia Emoldurada têm sido alcançados, com incentivo tanto à escrita quanto à leitura poética.

Além disso, ao longo desse período, os alunos trabalharam na gravação dos audiopoemas a fim de iniciar a divulgação para o público de deficientes visuais. As declamações foram publicadas no grupo “Ouvindo Poesia” a partir do início de abril. Nesse

intervalo temporal foram gravados oito poemas, como se observa na Tabela 3.

TÍTULO	AUTOR	VOZ
Viajante	Adriano Serafim Clemente	Adriano Serafim Clemente
CHUVA DOCE CHUVA	Augusto Enhama	Mariana Naves
SENDA	Sandra Regina Carvalho Boschilia	Amanda Walter
QUANDO A SAUDADE APERTAR	Renato Souza Ferraz	Gustavo Avelino
Facas	Mariana Belize	Adriano Serafim Clemente
Às avessas	Rosenilda Gonçalves	Mariana Naves
Magenta	Sergio Miranda	Amanda Walter
CANDONGUEIRO	Augusto Enhama	Gustavo Avelino

Tabela 3 – Poemas gravados para o Ouvindo Poesia

Fonte: Trello (2022) e Infogram (2022)

No respectivo grupo do *WhatsApp*, por áudio, a equipe do Projeto obteve interação dos deficientes visuais e *feedbacks* positivos acerca das declamações. A divulgação dos audiopoemas somente a partir de abril justifica-se pelo trabalho prévio de seleção dos poemas, seleção dos aplicativos mais adequados à gravação e edição do material gravado. Após os testes e a obtenção de declamações com a qualidade de áudio esperada, os discentes envolvidos no Poesia passaram à divulgação semanal do audiopoemas, que foram bem recebidos pelos membros da Adevimar. Essa forma de divulgação poética continuou após o final da concessão da bolsa, tendo em vista a aceitação pelo público ouvinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a coleta dos dados no período relatado, pode-se concluir que o Projeto Poesia Emoldurada conseguiu uma desenvoltura superior à esperada, com um maior alcance no *Facebook* e um aumento gradativo no *Instagram*. O alcance e a interação indicam que, no período, o Projeto incentivou a leitura e o apreço pela poesia de um público que é crescente. As redes sociais contribuíram muito para a visibilidade dos artistas e escritores e atingiram um maior número de leitores devido ao vínculo com os grupos literários e afins. Com a divulgação dos audiopoemas, em parceria com a Adevimar, houve relativo aumento no número dos participantes (ouvintes, apreciadores de poesia), com o consequente incentivo à inclusão poética.

Nos meses considerados, o Projeto exercitou os seus objetivos fulcrais: valorizar os talentos literários da UTFPR e da comunidade externa; incentivar a arte, a leitura, a escrita; desenvolver o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade; promover um espaço

de articulação e integração entre alunos, servidores e comunidade externa e formar um público efetivo de poesia. Suas páginas configuram-se como espaço de divulgação de poesia e de articulação entre autores e leitores. A partir delas, há um movimento cíclico em que tanto autores quanto leitores tornam-se divulgadores, indicando as páginas do Poesia Emoldurada para outras pessoas, constituindo, assim, uma rede de divulgação, leitura e valorização do texto poético.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, especialmente à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias - Direc do *campus* Apucarana, o apoio para o desenvolvimento do Projeto e a concessão de bolsas a dois dos estudantes que o integram, entre outubro de 2021 e abril de 2022. Igualmente, aos artistas autores, que pintam sua arte em forma de versos e palavras, e ao público-leitor, que acredita no Poesia Emoldurada, fazendo com que se fortaleça cada vez mais.

## REFERÊNCIAS

AUDEN, W. H. **Fazer, saber e avaliar**. In: AUDEN, W.H. A mão do artista. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 35-56

GRANDO, Diego. **Mais eus do que eu**: sujeito lírico, alteridade, multiplicidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1878/1/404761.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BUCKINGHAM, W. *et al.* **O livro da filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

SILVA, Daniel Marra da; MILANI, Sebastião Elias. WHITNEY, SAUSSURE, MEILLET E LABOV: A LÍNGUA COMO UM FATO SOCIAL. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística. V. 3, n. 1, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**, Uberlândia: UFU, 2013. p. 1-12. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_1905.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1905.pdf). Acesso em: 12 ago. 2022.

# O SUCESSO DA VOZ: SENTIDOS MIDIÁTICOS CIRCULANTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

---

*Data de aceite: 02/08/2023*

**Thiago Barbosa Soares**

Texto derivado do projeto de pesquisa intitulado “Vozes do sucesso: uma análise do sucesso midiático como ponte para o sucesso político” (processo: CNPq/ 301565/2022-8).

**RESUMO:** Este artigo analisa dizeres sobre vozes de sucesso no interior da mídia brasileira contemporânea. Mais precisamente, a partir do emprego do referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso, descrevemos e interpretamos o processo de produção de sentidos em enunciados constituídos e formulados pelo discurso midiático que trata manifestamente da voz de sujeitos cujo sucesso decorre em princípio de seu desempenho vocal. Ante esse quadro, investigamos na constituição do discurso do sucesso o que se diz da voz, como a voz é enunciada e as características no tratamento dispensado à voz daqueles que figuram no atual mundo midiático. Para tanto, contamos com dois textos do jornal Folha de S. Paulo, um de 2011 e outro

de 2012. A análise desses aponta para a existência de um discurso midiático que se estrutura a partir de efeitos em torno de vozes de sucesso construídas para sua disseminação e consumo no espaço social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mídia; Voz; Sucesso.

**ABSTRACT:** This article analyzes sayings about successful voices within the contemporary Brazilian media. More precisely, using the theoretical and methodological framework of Discourse Analysis, we describe and interpret the process of producing meanings in sayings constituted and formulated by the media discourse that clearly deals with the voice of persons whose success results in principle from their vocal performance. In view of this situation, we investigated in the constitution of the discourse of success what is said of the voice, how the voice is enunciated and the characteristics of the treatment given to the voice of those who appear in the current media world. To this end, we have two texts from the newspaper Folha de S. Paulo, one from 2011 and the other from 2012. The analysis of these points to the existence of a media discourse that is structured based on effects around successful voices built for its dissemination and consumption in the social

space.

**KEYWORDS:** Media; Voice; Succes

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão sobre a voz marca a atividade epilinguística e metalinguística. A voz é capaz de criar, de ordenar e de representar. Muito fora dito sobre a voz nos manuais de oratória, nos estudos sobre fonética, fonologia e fonoaudiologia. Constantemente empregada como figura de linguagem, ou como metáfora, ou como metonímia, a voz recobre o espaço de observação do funcionamento mais particular dos sujeitos. Contudo, o que se disse e/ou se diz sobre a voz ainda requer investigação, pois do contrário continuaremos a reproduzir a tangibilidade da voz apenas como o resultado de um processo mecânico. “O que há de tangível na voz? Apenas o que o ouvido diz dela: o efeito que a voz produz nos ouvidos” (FLORES, 2017, p. 131). No interior do espaço social, há de tangível sobre a voz o que se diz dela, dando-lhe o peso de um ou mais traços discursivos,

A voz marca os principais contornos de subjetividade para quem a ouve. Aquele que a produz imprime, querendo ou não, em sua matéria vocal uma série de traços que ultrapassam as características biológicas do aparelho fonador responsável pela emissão sonora. “Dans ce monde merveilleux que sont la parole, la voix et l'intrusion vocale dans l'espace, il est des imperfections, des voix étouffées ou dominées, des accents qui dénotent l'infériorité” (FARGE, 2009, p. 263)<sup>1</sup>. A voz é sentido, ou melhor, carrega sentidos em suas modalidades semióticas passíveis de interpretação e, somado a isso, é um índice de certos aspectos do funcionamento social quando a examinamos como um objeto discursividade. “Les voix se sont transformées au cour du temps, mais elles nous portent encore et organisent les communautés humaines” (FARGE, 2009, p. 298)<sup>2</sup>.

“Neste diapasão, podemos reconhecer a possibilidade de quem consiga retirar maior expressividade da voz chegar ao sucesso” (SOARES; BOUCHER, 2020, p. 104). Haja vista ter sido encontrado (SOARES, 2017) um alto índice de sujeitos de sucesso cujo um dos instrumentos de foco midiático, senão o único, ser a voz, acreditamos ter os dizeres sobre essa muito a nos contar, sobretudo no que tange à constituição de sentidos circulantes no espaço social. Portanto, neste artigo empreenderemos duas análises cujo objetivo é descrever e interpretar o funcionamento dos dizeres acerca das vozes do sucesso midiático. Para tanto, faremos amplo emprego do referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso derivada dos pressupostos dos trabalhos de Michel Pêcheux e de seu grupo, sobretudo das noções de discurso, de pré-construído, de formação discursiva, de interdiscurso e de assujeitamento que se entrelaçam no fazer analítico.

1 Em tradução livre: “Infelizmente, neste mundo maravilhoso que é a fala, a voz e a intrusão vocal no espaço, é de imperfeições, de vozes abafadas ou dominadas, de acentos denotando inferioridade”.

2 Em tradução livre: “As vozes se transformam no decorrer do tempo, mas elas nos suportam e ainda organizam as comunidades humanas”.



Portanto, partimos da concepção de discurso derivada “de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2010, p. 81). No interior do discurso, para se compreender o pré-construído é necessário tomá-lo como “o efeito subjetivo de anterioridade” (HENRY, 1990, p. 61), isto é, “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado” (PÊCHEUX, 2009, p. 89). O enunciado funciona segundo uma formação discursiva. Sobre as formações discursivas, Pêcheux (2011, p. 73) ressalta que elas “determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um pronunciamento, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa e etc.) a partir de uma dada posição numa dada conjuntura”. Dessa concepção emerge o interdiscurso. “Propomos chamar interdiscurso esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação” (PÊCHEUX, 2009, p. 149). A subordinação à ordem ideológica existente no circuito social refere-se ao assujeitamento, isto é, “Toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito” (ALTHUSSER, 1992, p. 96).

Acionamos ainda no momento da análise outros textos e autores que iluminam nosso objeto de investigação para verticalizar os procedimentos interpretativos. Observaremos, portanto, as regularidades e as diferenças marcadas no tecido discursivo que frequentam dois textos inseridos no universo de circulação virtual da Folha de S. Paulo, a saber: **Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum só bonitinho** (2011), **Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes** (2012). Com essas duas matérias em vista para a investigação aqui proposta sobre o que se diz e como é enunciada a voz no discurso do sucesso e as diferenças existentes no tratamento dispensado à voz daqueles que figuram no mundo midiático, “Parece, entretanto, que, se a análise se quer exaustiva, buscando atingir, para designar-lhe um lugar na estrutura, o detalhe absoluto, a unidade insecável, a transição fugitiva, deve fatalmente encontrar notações que” (BARTHES, 2004, p. 182) possam, sobretudo se reiteradas, proporcionar o avanço da pesquisa. Disso decorre o necessário afunilamento da materialidade da teoria da Análise do Discurso, porque de seu interior emerge a compreensão de que, se a língua não é transparente, os sentidos circulantes de seu emprego também não podem ser.

O discurso é onde residem os sentidos atravessados pela história, se encontram as constrictões de força e o embate ideológico. Sendo o texto a efetivação linguística da qual se valem os sujeitos em suas práticas discursivas. É também no discurso que estão as múltiplas interpretações margeadas pelo texto e, conseqüentemente, as leituras dessas. Se o texto é a unidade de sentido estruturada linguisticamente, o discurso é dispersão e cerceamentos dos sentidos socialmente (SOARES, 2018, p. 83).

Nessa toada, encontram-se os dizeres sobre as vozes no espaço da mídia, um mecanismo altamente denso na reprodução dos discursos sociais (ANGENOT, 2015). Não existindo literalidade para a Análise do discurso, rastreamos, portanto, quais efeitos são

fabricados e como são veiculados nas formulações nas quais consta a voz como um núcleo arregimentador do sucesso de certas personalidades midiáticas no campo musical. Em vista dessa proposta, deixaremos as próprias análises trazerem à luz os dispositivos de construção textual e de mobilização dos discursivos integrantes da constituição dos dizeres sobre as vozes do sucesso midiático. Esclarecemos ainda que os itálicos encontrados ao longo deste texto são recursos metodológicos para indicar a retomada do intradiscurso (eixo da formulação) no processo de análise, bem como o emprego de negrito no item lexical voz para destacá-la como eixo de discursivização no interior do sintagma nuclear. Assim, este artigo organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos perfunctoriamente o veículo no qual se encontram as matérias **Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum só bonitinho** (2011) e **Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes** (2012). Em um segundo momento, empreendemos a análise de ambas para lhes extrairmos os sentidos acerca da voz de sujeitos cujo sucesso decorre em princípio de seu desempenho vocal. Por último, encerremos com um breve cotejo nas considerações finais

## Folha de S. Paulo: um panorama

Periódico derivado de uma associação, “O Grupo Folha se apresenta como um dos principais conglomerados de mídia do país, pois controla um dos jornais de maior circulação nacional Folha de S. Paulo” (FIERA, 2020, p. 36). Trata-se de um jornal diário de circulação nacional impressa e digital, produzido em São Paulo. “A periodicidade diária, portanto, confere aos jornais a possibilidade da veiculação das ideias que permitem em última instância influenciar/informar a opinião pública” (FIERA, 2020, p. 34). De acordo com os documentos da própria Folha, seção virtual histórica da Folha (FOLHA, 2020), sua criação data de 1921 pelos editores: Olival Costa e Pedro Cunha. Porém, é em 1960 que os três títulos da empresa (“Folha da Manhã”, “Folha da Tarde” e “Folha da Noite”) se fundem e surge o jornal Folha de S. Paulo. De 1921 até os dias atuais, a Folha acompanhou inúmeros fatos nacionais e internacionais e carrega uma somatória de posicionamentos que, em sua maioria, confrontam-se com uma ideologia progressista.

Desde os primeiros governos populares no Brasil, a Folha preocupa-se com a conquista da classe média. Seu progressivo avanço na conquista da opinião pública, iniciou-se em São Paulo e foi se alastrando por todo o território. As críticas a Getúlio Vargas, o silêncio colaborativo aos abusos da ditadura cívico-militar, a depreciação dos políticos do PT no escândalo do mensalão, a divulgação de uma ficha policial falsa de Dilma Rousseff, por ocasião das eleições de 2010, entre tantas outras notícias, erigem um conjunto de formações discursivas com um possível “complexo com dominante” cuja palavra síntese é conservadorismo. Pode-se percebê-lo nas seções e em seus cadernos produzidos para uma aristocracia de classe média instruída pela “informação” e pela “cultura letrada”.

A Folha possui entre suas seções, tanto na modalidade impressa quanto na modalidade digital, os seguimentos: Opinião, Poder Mundo, Economia, Cotidiano, Esporte, Cultura. Nossa busca compreendida pelo ano de 2010, realizada na plataforma virtual, acerca dos dizeres sobre a voz das celebridades, ficou praticamente circunscrita à seção Cultura na qual se encontra o caderno Ilustrada. Nela encontramos os títulos: **Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum só bonitinho** (2011), **Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes** (2012). Essas duas matérias foram recortadas com objetivo de manter o subtítulo e o parágrafo no qual a voz é mencionada e qualificada explicitamente. Os recortes feitos estão no início da análise para que se possam ser consultados e retomados quando necessário. Dito isso, a seguir passamos às análises a respeito do discurso sobre a voz no discurso do sucesso detectado no jornal Folha de S. Paulo.

### **Em análise: “Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum só bonitinho”<sup>3</sup>**

Produção estilo Broadway engessa disco da escocesa e nem inclusão de canção de Lou Reed surte efeito

Há duas maneiras de classificar Susan Boyle. A escolha de uma delas será determinante na hora de avaliar o segundo trabalho da cantora escocesa, o álbum “The Gift”.

Se encarada como fenômeno midiático, uma mulher nada atraente que surpreende na TV e vai do escárnio à consagração popular, pode gerar comentários do tipo “Mais um disco?”.

Mas Susan Boyle pode ser vista também como mais uma estrela predestinada a acontecer, uma **voz** encantadora que, pelos tortos caminhos da fama neste século, precisou de um concurso de talentos para aparecer.

Quem não gostava dela e mudou de ideia é Lou Reed. Primeiro, ele não autorizou que Susan cantasse seu clássico “Perfect Day” num programa de TV. Depois, gostou tanto da versão dela que produziu um clipe.

Sim, “The Gift” abre com essa balada, uma das mais cínicas da história do rock, e tudo soa bem encaixado: o arranjo estilo Andrew Lloyd Webber, o coro em tom celestial, a **voz** educada de Susan.

A **voz** realmente faz a diferença, mas o pecado do disco de Susan é ser previsível. Segundo pesquisa da gravadora, o público da cantora é maduro e conservador.

“The Gift” agrada porque é bonitinho, agradável aos ouvidos e só. Mas quem gosta de ser surpreendido por um mínimo de inventividade pode desistir de Susan Boyle.

No caderno Ilustrada da Folha de São Paulo, encontra-se a matéria acima na qual o alvo é *Susan Boyle*. Em linhas gerais, desde o início do texto, há uma crítica sobre a cantora e seu último trabalho gravado. Os elementos do título anunciam ao leitor uma avaliação sobre o álbum da cantora. *Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum só*

---

3 E3, Ilustrada, 02/01/2011.

*bonitinho* repercuti o sujeito do sucesso como responsável pelo oferecimento dos seus produtos, como um cd, de maneira que esses tenham aprovação do público e nesse mesmo direcionamento é emitida a opinião *mais do mesmo em álbum só bonito*. A formação das expressões *mais do mesmo* e *só bonito* traduzem os efeitos de sentidos implicados em seus usos.

Quando se emprega *mais do mesmo* como um complemento verbal usualmente, faz-se uso do pré-construído nada, porquanto dizer que se *oferece* alguma coisa, se pressupõe, no mundo mercadológico do sucesso midiático, que essa não o tenha sido oferecida ainda, como já o foi, nada foi oferecido de novo. Para suavizar o efeito do pré-construído, nada, o *só bonito* entra em cena, no entanto sua carga de sentido negativo apenas ressalta o tom de *mais do mesmo*. No título, *Susan Boyle* é mostrada como uma artista que não fez nada de novo e, ainda sim, é *só bonito*. Portanto, as forças discursivas subjacentes ao *mais do mesmo* e ao *só bonito* são sustentadas pelo discurso do constante novo que atravessa o discurso empresarial, a literatura de autoajuda e o discurso do sucesso midiático (SOARES, 2017). A novidade, ainda que seja somente uma paráfrase do já conhecido, é imprescindível ao discurso do sucesso. Em outras palavras, o novo no discurso do sucesso é muito mais um efeito da construção e propagação midiática do que novidade de fato.

Visto isso, rastreamos nas sentenças *há duas maneiras de classificar Susan Boyle e a escolha de uma delas será determinante na hora de avaliar o segundo trabalho da cantora escocesa, o álbum “The Gift”*, uma conjunção de efeitos de sentidos ancorados principalmente no senso comum. O efeito de transparência na avaliação da cantora, pois, de acordo com a formulação *há duas maneiras de classificar Susan Boyle*, ela é boa ou ruim. A antinomia serviu, desde a aurora dos tempos, para apreender e interpretar o mundo (não fosse o assujeitamento ideológico poderíamos dizer que existe bem e mal, bom e ruim intrínsecos). Nesse caso o comprometimento dos responsáveis pela matéria convoca seus leitores a se posicionarem a favor do já expresso no título, *Susan Boyle oferece mais do mesmo*. O efeito de transparência no julgamento do álbum se pauta no automatismo das estruturas prontas de bom e de ruim perpetradas, em grande medida, pela mídia. A aderência do público se assenta na simples concepção do senso comum de quem gosta de *Susan Boyle* vai gostar, quem não gosta, não vai gostar. Em outras palavras, o sutil efeito de convocação mobiliza as bases da formação discursiva do senso comum para que se crie o efeito de consenso.

O encadeamento de efeitos de sentido perpassa o texto todo reconstituindo, dessa maneira, características do interdiscurso, do qual o texto é um índice material (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2011). Por meio da inscrição dos efeitos de sentido no interdiscurso que observamos o desempenho da formação discursiva do sucesso midiático em: *se encarada como fenômeno midiático, uma mulher nada atraente que surpreende na TV e vai do escárnio à consagração popular, pode gerar comentários do tipo “Mais um disco?”*. Na qual o efeito de possibilidade, instaurado pela partícula de subjuntivo, *se*, compõe um plano de

enunciação em que se transmite um juízo, ao mesmo tempo em que se resguarda de seus prováveis complicadores, já que asseverar, em um veículo midiático, que um sujeito do sucesso é um *fenômeno midiático* pode ser entendido como ataque direto aos mecanismos de fabricação do sucesso. Ora, esse expediente retórico-discursivo pode, em um primeiro momento, parecer perigoso, porque poderia levar o público a conhecer uma face insensível do sucesso – o mérito do sistema midiático-capitalista e não da celebridade –, todavia, os riscos devem ser calculados para, desse modo, engendrar o efeito de esclarecimento.

*Susan Boyle é efetivamente um fenômeno midiático e que é uma mulher nada atraente, que surpreende na TV e vai do escárnio à consagração popular. Ser uma mulher nada atraente pode cumprir o papel de justificar o escárnio sofrido pela cantora na TV e também o direcionamento das críticas lhes feita nesta notícia. O eixo sintagmático no qual está atrelada a sentença remete ao eixo paradigmático em que estão inscritos dizeres como: o sucesso e a beleza andam de mãos dadas; a mulher é feia, mas canta bem; a mulher é feia, porém fez sucesso etc.*

Televisão, telefonia, internet, mídia no ônibus, no aeroporto, nos aviões e nos táxis somam-se à mídia impressa e ao rádio, cercando-nos de imagens de mulheres. Modelos de como deve ser uma boa menina e uma mulher bonita, exemplo de felicidade, estilos de vida, valores. Imagens que repetem, insistem, complementam-se e somam na mesma mensagem, sobre como nos querem e como deveríamos gostar de ser (MORENO, 2008, p. 39).

Portanto, o discurso da beleza atende ao chamado de não ratificar o sucesso de *Susan Boyle*, pois ela não é *nada atraente*. Posto isso, a pergunta “*mais um disco?*” ganha amparo do efeito de esclarecimento, pois a cantora, por sua narrativização (ORLANDI, 2017), contraria as expectativas do mercado de produção de sujeitos do sucesso. Contrariedade passível de gestar o efeito de imparcialidade investigativa do jornalismo midiático, de forma a soterrar o efeito ideológico de controle exercido pela mídia.

A moderação adotada pelo jogo de “morde e assopra” tem continuidade em: *mas Susan Boyle pode ser vista também como mais uma estrela predestinada a acontecer, uma voz encantadora que, pelos tortos caminhos da fama neste século, precisou de um concurso de talentos para aparecer*. O sintagma *predestinada a acontecer* traz à tona o discurso do determinismo que tem largo uso na sociedade. O determinismo religioso, biológico e social faz uso da determinação para justificar elementos característicos de seus respectivos campos. Ainda que haja distinções entre a religião, a biologia e a sociologia, a determinação é a fundamental interseção entre essas áreas, pois materializa a continuidade impessoal de “necessários” determinantes. Por intermédio da ativação de uma formação discursiva determinista, o sucesso de *Susan Boyle* assume o emblema injuntivo do *tinha que ser uma estrela*. Ressalta-se o uso do advérbio *mais* antecedendo *uma estrela predestinada* que, por sua vez, cria o efeito de uma continuidade em um paradigma de *estrelas* que passaram pelo mesmo regime de predestinação.

O determinismo se ancora também em *uma voz encantadora que, pelos tortos caminhos da fama neste século, precisou de um concurso de talentos para aparecer*. A *voz encantadora* repercute as características que fazem da voz da cantora uma voz do sucesso midiático. O caracterizador *encantadora*, ao não restringir seus efeitos positivos ao se vincular à voz, promove algumas interpretações quanto à avaliação da voz, deixando seus efeitos em aberto: uma voz linda, uma voz maravilhosa, uma voz comovente etc. Essa *voz encantadora* chegou à fama por um *concurso de talentos*, entretanto, isso não se deu *pelos tortos caminhos da fama*, ao contrário, por uma das vias de acesso desenvolvidas pelo sucesso midiático. Mais uma vez uma crítica emerge, mas agora se volta aos *tortos caminhos da fama*. Esse recurso amplifica o efeito de esclarecimento dado à notícia, travestindo-a de um texto formador de opinião (CHARAUDEAU, 2015), pois visa não só apresentar um fato do mundo, mas, antes, por filtrá-lo por meio de marcadores ideológicos, tais como *torto*.

A discursividade produz a passagem da emissão de opinião à narração, de maneira a engendrar os efeitos de sentido orientados pela formação discursiva do jornal. É apresentado *Lou Reed* como *quem não gostava dela e mudou de ideia* para, com isso, corroborar o efeito de esclarecimento de uma exposição cuja finalidade é a imparcialidade. O cantor *Lou Reed* é, dada a repercussão do sucesso entorno de seu nome, o índice de autoridade competente (FERREIRA, 2010) para realizar a desaprovação. O mesmo é *quem mudou de ideia* porque, pressupõe-se a partir da construção textual, *Susan Boyle* era *mais uma estrela predestinada a acontecer*, pois tem uma **VOZ** *encantadora*. O encanto da voz da cantora deve estar ligado a outro traço socialmente aceito, a educação, já que o qualificativo *educada* é um dos atributos de sua voz. *Lou Reed* diante da *voz encantadora* e *educada* de *Susan Boyle* *gostou tanto dela que produziu um clipe*.

Diante do que foi visto, pode-se afirmar que *a voz realmente faz a diferença*, porque não fosse *a diferença* da *voz encantadora* e *educada*, *Susan Boyle* não faria sucesso. Os dizeres sobre a voz da cantora marcam o posicionamento ideológico meritocrático da formação discursiva do jornal e, ao mesmo tempo, compõe a encenação do efeito de esclarecimento. No engendramento desse efeito, a contradição perpassa o texto na sua constituição argumentativa, visando à fundação enunciativa de um espaço heterogêneo, posto “A *contradição* parecer mais próxima das exigências da democracia. Entretanto, ela não está isenta, nesse imaginário midiático, de efeitos perversos, dentre os quais a neutralização e o bloqueio argumentativo” (CHARAUDEAU, 2015, p. 198). Nesse traçado, uma das consequências discursivas é a projeção do efeito de esclarecimento “mostrando as duas faces da mesma moeda”. Contudo, no próprio plano argumentativo, desfia-se a rede sobre a qual o discurso do sucesso mantém-se o mesmo projeto propagandístico, uma vez que *Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum* para seu público *maduro e conservador*.

Não sendo seu *público* outro, a cantora e a indústria do entretenimento *oferecem*

*mais do mesmo* sempre, mudando apenas a embalagem para ser mais *bonitinha*. Mas quem gosta de ser surpreendido por um mínimo de inventividade pode desistir do sucesso? Talvez não seja essa uma indagação de extrema relevância para se iniciar o desmantelamento da alienação reproduzida pela conjunção da grande mídia e da indústria do entretenimento? Certamente a esperança de uma inventividade não proselitista é uma falácia de viés midiático da qual participam, como podemos constatar, direta e indiretamente os dizeres sobre a voz no interior do discurso do sucesso midiático.

**Em análise: “Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes”<sup>4</sup>**

Grupo faz primeiro show no país na tarde de sábado do evento

“Há muita doçura, muita tristeza, muitas texturas bonitas”. É assim que Ben Bridwell, a delicada e suave **voz** do Band of Horses, descreve o som da banda, uma das principais atrações do festival, dona de uma base fiel de fãs.

O Band of Horses vem ao Brasil com o aclamado “Infinite Arms” na bagagem, mas seu grande sucesso é a música “The Funeral”, do disco de estreia, “Everything All The Time” (2006). A faixa está num comercial de carro e foi usada para divulgar o filme “127 Horas”.

“É um álbum de mãos e **vozes**, sem muita produção”, revela o vocalista. “As coisas tristes serão mais tristes, e as alegres, mais alegres”.

*Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes* é uma matéria que circulou na ocasião de um festival internacional de música, *Lollapalooza*, em sua versão no Brasil (2012), com a finalidade de abordar *uma das principais atrações do festival*, *Band of Horses*. A formulação do título evidencia particularidades das *canções de Band of Horses: sentimentais e tristes*. Para um anúncio do *primeiro show no país* dizer que *canções sentimentais e tristes* serão *mostradas*, não efetua aparentemente uma propaganda positiva à banda. Todavia, o estilo musical de *Band of Horses* é o *alternative rock* cujo um de seus traços é a expressão de *tristeza* na composição de letras e dos arranjos melódicos. A partir dessa informação, um provável efeito negativo na produção de *Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes* perde o impacto ou pelo menos é atenuado.

Os adjetivos *sentimentais* e *tristes* ganham eco nos dizeres sobre a voz do vocalista do grupo, Ben Bridwell, *a delicada e suave voz*. Ao considerarmos as atribuições das canções e as da voz, conseguimos ler em suas formulações peculiaridades do discurso do romantismo literário. O sentimento de tristeza unido à delicadeza e suavidade (corporais ou psicológicas) atravessa uma gama de obras compreendidas pela corrente literária do romantismo. Nas palavras de Bosi (2013, p. 95) “o Romantismo expressa os sentimentos dos descontentes com as novas estruturas: a nobreza, que já caiu, e a pequena burguesia que ainda não subiu: de onde, as atitudes saudosistas ou reivindicatórias que pontuam todo o movimento”. O assentamento de efeitos de romantismo no interdiscurso tem potencial para remeter o leitor da matéria ao estado de desencanto da atual circunstância do mundo,

<sup>4</sup> E4, Ilustrada, 04/04/2012.



posicionando-o como vítima indefesa da *brutal e áspera* voz da alteridade.

A *delicada e suave* voz mediando *canções sentimentais e tristes* engendra o efeito de unidade romântica da criação artística. Desse modo, pela descrição do *som da banda*, têm-se a remissão ao conjunto estruturante do sujeito no romantismo, sentimental, triste, delicado e suave e, por conseguinte, a outros, como o saudosismo. O romantismo de *Band of Horses* não exatamente o daqueles indignados com as novas bases sociais, mas, sim, o dos integrados e replicantes da indústria musical, grande idealizadora de festivais internacionais em diversos países. O *alternative rock* é mais um estilo musical, dentre muitos, com finalidade de se instalar no espaço midiático e desenvolver-se com raízes profundas e, para tanto, mobiliza traços do discurso romântico em sua produção. A composição da notícia não é outra coisa senão a fabricação do sucesso do grupo que nunca, até então, tinha feito *show no país*.

Os dizeres sobre a voz, *delicada e suave*, convocam os leitores a se tornarem ouvintes e, pelo efeito de assujeitamento ideológico, ouvirem a *delicada e suave voz do Band of Horses*, ainda que essa não seja nem delicada, nem suave. Em outros termos, o efeito de unidade romântica também põe em marcha o assujeitamento que, por sua vez, possui tamanho potencial para fazer o sujeito leitor ouvir o que leu, conformando-se à formação discursiva a qual está exposto. Assim, os efeitos de sentidos cumprem seu papel assujeitador no interior do discurso do sucesso, “como se tivessem nascidos para isso”. Há, ainda, no delinear do efeito de assujeitamento as bordas da publicidade da indústria automobilística e da indústria cinematográfica quando da exposição do *grande sucesso* da banda “*The Funeral*”, *faixa que está num comercial de carro e foi usada para divulgar o filme “127 Horas”*.

Não é sem razão que o *grande sucesso* contido em *comercial de carro e usado para divulgar filme*, emerge apenas no interior da notícia, pois tal procedimento responde à fabricação do texto midiático.

Nos jornais, é o tempo ou o espaço que permite uma organização de diferentes elementos e de linguagens. O resultado é o jornal como um único texto, um único “todo de sentido”, cuja missão maior é gerar laços com o público e consumo.

Em um jornal impresso, por exemplo, podemos observar conjuntos significantes, como o verbal e os quadrinhos, as fotografias, as charges. O verbal, por sua vez, é manifestado visualmente por meio de tipos gráficos, em matérias, títulos, legendas. O traço de expressão comum de todos esses elementos verbais e não verbais é a espacialidade, a adequação a um espaço determinado (HERNANDES, 2012, p. 85).

A redação em veículos midiáticos de comunicação segue orientações advindas das estratégias de formação discursiva em que se objetiva não a venda de produtos ou bens de consumo explicitamente, mas que apenas os sugira. Portanto, a menção da venda dá-se depois do que supostamente seria de interesse do público, organizando o espaço textual



para que, de maneira aparentemente natural, ocorra a divulgação implicada o efeito de assujeitamento. A atenção do leitor já captada enseja a criação de efeitos de sentidos que sejam capazes de produzir comportamentos ideologicamente orientados para o consumo, bem como para certas disposições políticas. Manipular o espaço textual da notícia é manifestar parcamente o que muito se pretende: comercializar o *carro* e o *filme*.

Percebemos, então, que a divulgação de *Band of Horses* serve a mais de um fim, todavia *canções sentimentais e tristes* se enquadram na propaganda automobilística e cinematográfica? Ora, o regime de assujeitamento é quase ilimitado a ponto de imputar novos gostos nos sujeitos, posto uma canção se chamar “*o funeral*”, em português, e figurar em divulgações de produtos. Além disso, sempre houve românticos inquietados com as estruturas sociais querendo, através de um passe de mágica, uma sociedade melhor, os quais podem ser mobilizados pelo uso de efeitos de romantismo como recurso. A voz romântica que chama ao *show* não é somente uma *delicada e suave voz*, é também a “insidiosa” voz do sucesso midiático que, por suas múltiplas propriedades, é *brutal e áspera*. Nesse diapasão, a intersecção do discurso do sucesso com os dizeres sobre a voz, segue a declaração do vocalista de que *Infinite Arms* é um álbum de mãos e vozes, sem muita produção, em que vozes, por meio do plural, indicia a participação de outra voz na consideração do sucesso *sem muita produção*. Tal voz não é nem *delicada nem suave* é a da própria mídia na constituição do sucesso de *Band of Horses*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na matéria **Susan Boyle oferece mais do mesmo em álbum só bonitinho**, a voz é tomada como o principal fator da cantora desconhecida chegar aos holofotes e microfones midiáticos. Sua voz encantadora e educada já estava predestinada à fama. Contudo, mesmo tendo esses atributos do sucesso, Susan Boyle é descrita como previsível em seu novo álbum, reforçando o mais do mesmo só bonitinho. Em outros termos, é a conjunção da mídia e da voz que fazem da cantora escocesa “uma estrela predestinada a acontecer”. A narração presente no texto apresenta estados de progressão da cantora e direciona a leitura para um objetivo: o sucesso não pode ser apenas bonitinho, mas deve ser inovador. Desse modo, o jogo de morde e assopra existente na matéria corresponde às expectativas do discurso do sucesso, porquanto a renovação de seu quadro de personalidades célebres aparenta ser diametralmente proporcional à evolução dos recursos dessas de se mostrarem na e para mídia. *Band of Horses* utiliza voz delicada e suave para atrair fãs e fazer comerciais.

**Band of Horses mostra no Brasil canções sentimentais e tristes** ao trazer sua delicada e suave voz no evento musical *Lollapalooza*. Um texto sobre um grupo aparentemente não muito conhecido no Brasil (isso não é uma afirmação constativa, mas um contraste com os efeitos gerados por “uma das principais atrações do festival” e

“dona de uma base fiel de fãs”) que cumpre o papel de informativo ao público participante do festival e apresenta dizeres sobre a voz: delicada e suave. A formulação desses dizeres remonta a elementos interdiscursivos do romantismo, construindo, assim, a delicada e a suave aura da banda favorável à sua entrada no mundo da propaganda. A voz romântica de Band of Horses figura em comercial de carro para atrair compradores. A voz romântica também é usada para divulgar filme. Portanto, a voz romântica nesse caso tem uma função que ultrapassa a própria conformação ao estilo musical, *alternative rock*, qual seja, a propaganda. “A propaganda é a alma do negócio” traduz bem a relação do sucesso midiático com a constituição da celebridade; o que se dela diz e como isso é posto em marcha no discurso.

O discurso do sucesso examinado no jornal assenta-se, em boa parte, no universalismo norteamericano. Assim, há uma marcante recorrência da difusão de personalidades norte americanas (SOARES, 2020) cuja fama tem de ser edificada também no Brasil. A presença de cantores estadunidenses é flagrante, corroborando, entre outras coisas, uma possível importação do caráter propagandístico da música na América do Norte, como tal nos detalha de forma clara e concisa Adorno (1999, p. 77): “A música, com todos os atributos do etéreo e do sublime que lhes são outorgados com liberalidade, é utilizada, sobretudo nos Estados Unidos, como instrumento para a propaganda comercial de mercadorias que é preciso comprar para poder ouvir música”. A associação da voz com a música confere à indústria midiática o necessário tratamento dos sentidos vinculados tanto a uma quanto a outra, fazendo como que sejam ancoras do consumo.

As reações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado, o qual, por sua vez, não pode ser suficientemente explicado pela espontaneidade da audição, mas, antes, parece comandado pelos editores, magnatas do cinema e senhores do rádio (ADORNO, 199, p. 74).

Portanto, a voz, a música e o sujeito do sucesso constituem as bases de mecanismos de propagação do comércio de artefatos culturais (SOARES, 2020), as vozes do sucesso. Matérias “inocentemente” trazidas a público com vistas a informar, a entreter e a influenciar leitores, encaminham-lhes o mercado musical da indústria cultural, fomentando direta e indiretamente o consumo e a geração de produtos desse nicho e de outros a ele ligados. La voix, phénomène politique par excellence. Spontanément, la voix évoque en effet beaucoup plus ce qui relève de la subjectivité ou de l’expressivité intime ou artistique, domaines bien éloignés apparemment du champ d’action de la politique (POIZAT, 2001, p. 13)<sup>5</sup>. Em poucas palavras, podemos afirmar que a voz de sucesso midiático discursiviza um fenômeno político, porquanto carrega elementos do funcionamento social para a composição de sua aparição em textos como os analisados. Desse modo, é possível compreender que o que

5 Em tradução livre: “A voz, fenômeno político por excelência. Espontaneamente, a voz evoca de fato muito mais o que pertence à subjetividade ou a expressão íntima ou artística, domínios embora aparentemente distantes da ação do campo político”.

se diz sobre a voz é capaz de semiotizar e discursivizar traços do próprio corpo social e, justamente, por isso possui tanta relevância para os campos de estudos sociais, já que “La voix fait lien social” (POIZAT, 2001, p. 13)<sup>6</sup>, porém, mais do que saber isso, interessava-nos depreender, como objetivo subsidiário da propositura deste texto, os sentidos constituintes de vozes do sucesso, construídas para disseminação e consumo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O feticismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W. *Textos escolhidos*. Trad. Luiz João Baraúna e João Marcos Coelho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- ALTHUSSER, A. *Aparelhos Ideológicos do Estado: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ANGENOT, M. *O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir*. Carlos Piovezani (org.) São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 49 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. 2 ed. Trad. Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARGE, A. *Essai pour une histoire des voi: au dix-huitième siècle*. Paris: Bayard, 2009.
- FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIERA, L. O jornalismo econômico da Folha de S. de Paulo: as decisões do Copom, as fontes e seus vínculos durante o governo Lula (2003). In: JOSÉ; NETO;
- FLORES, V. N. A voz, essa “cabeça de Medusa”. In: MELISKA, M. E.; SOUZA, P. (Orgs.). *Abordagens da voz a partir da Análise de Discurso e da Psicanálise*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 119-133.
- HENRY, P. Construções relativas e articulações discursivas. Trad. João Wanderley Geraldo e Celene Margarida Cruz. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n.19, p. 43-64, jul./dez. 1990.
- HERNANDES, N. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, tv, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- HISTÓRIA DA FOLHA. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia\\_folha.htm#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20Folha%20come%C3%A7a,da%20%22Folha%20da%20Noite%22.&text=Em%201%C2%BA%20de%20janeiro%20de,Paulo](https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20da%20Folha%20come%C3%A7a,da%20%22Folha%20da%20Noite%22.&text=Em%201%C2%BA%20de%20janeiro%20de,Paulo). Acesso em: 17 dez. 2020.
- NASCIMENTO (Orgs.). *Fontes e vozes no jornalismo econômico*. Palmas, TO: EDUFT, 2020.
- MORENO, R. *A beleza impossível: mulher, mídia e consumo*. São Paulo: Ágora, 2008.

---

6 Em tradução livro: “A voz faz laço social”.

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

ORLANDI, E. *Eu, Tu, ELe - Discurso e real da história*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et. al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani [et. al.] 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. 58-158.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). *Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

POIZAT, M. *Vox populi, vox Dei: voix et pouvoir*. Paris: Métailié, 2001.

SOARES, T. B. *Discursos do sucesso: a produção de sujeitos e sentidos do sucesso no Brasil contemporâneo*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

SOARES, T. B. *Percurso linguístico: Conceitos, críticas e apontamentos*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

SOARES, T. B. Uma análise dos dizeres sobre a voz de sucesso midiático. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP: v.62, 2020. p. 1-17.

SOARES, T. B.; BOUCHER, D. F. A estética do sucesso vocal: discursos engendrados na construção de vozes de sucesso midiático. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 101-118, 2020.

# O LÉXICO E A EXPRESSIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA O ENSINO

*Data de aceite: 02/08/2023*

### **Darcilia Simões**

Presidente da AILP (2014-2017).  
Professora Titular (aposentada) de  
Língua Portuguesa do Instituto de Letras;  
Professora colaboradora do PPG–UERJ.  
Professora colaboradora do POSLLI-UEG.  
Pós-doutora: Linguística (UFC, 2009)  
e Comunicação & Semiótica (PUC-SP,  
2007); Doutora em Letras Vernáculas  
(UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF,  
1985). Coordena as Publicações  
Dialogarts. Líder do GrPesq SELEPROT  
(Base CNPq).  
UERJ/UEG/SELEPROT/AILP  
<http://lattes.cnpq.br/3946956008433392>  
<http://orcid.org/0000-0003-2799-6584>

**RESUMO:** O presente artigo visa a abordar estilo e estilística, com vista a subsidiar as aulas de língua portuguesa destacando-se a sua expressividade como recurso para a comunicabilidade. Pretende-se focalizar o estilo, os gêneros textuais e a variação linguística, em atos comunicativos, observando-lhes a adequação de estilo. Tratar-se-á da formalidade, da informalidade e dos usos estéticos. Em especial será contemplada a seleção lexical quanto à clareza, à coesão, à coerência

e ao alindamento da expressão. A base teórica será a estilística funcional segundo Cohen (1974), Guiraud (1970) e Castagnino (1971). A Estilística, como atualmente é descrita, “não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra estilo, reduzida à sua definição básica, nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem” (Guiraud, 1970). Nessa ótica, entende-se que para realizar sua obra, o autor escolhe os seus elementos, pois, na base do estilo há uma escolha do ideal artístico, do material, do foco etc. O estilo vem a ser a transmissão de um momento psíquico único, vivido em dado lugar e em um grupo social determinado; isto é, o estilo transmite o conteúdo artístico da alma do artista por uma modalidade específica, particular. Com essa perspectiva, pretende-se dar subsídios para a prática pedagógica de língua portuguesa para nativos e não nativos, ressaltadas as diferenças de conhecimento prévio dos estudantes. Essa proposta visa a tornar mais dinâmicas e interessantes as aulas de língua portuguesa, promovendo o envolvimento entre estudantes e conteúdos, para que a assimilação seja amplificada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa; Prática Pedagógica; Estilo; Expressividade;

## THE LEXICON AND EXPRESSIVITY IN PORTUGUESE LANGUAGE: A PATH TO TEACHING

**ABSTRACT:** The aim of this issue is to approach style and stylistics, to subsidize Portuguese language classes, highlighting its expressiveness as a resource for communicability. The aim is to focus the style, the textual genres, and the linguistic variation, in communicative acts, observing to them the adequacy of style. It will be about formality, informality, and aesthetic uses. Particularity, lexical selection will be considered for clarity, cohesion, coherence, and alignment of expression. The theoretical basis will be functional stylistics according to Cohen (1974), Guiraud (1970) and Castagnino (1971). Stylistics, as it is currently described, “is no more than the study of linguistic expression; and the word style, reduced to its basic definition, is nothing more than a way of expressing thought through language” (Guiraud, 1970). In this perspective, it is understood that to carry out his work, the author chooses its elements, because, at the base of the style, there is a choice of the artistic ideal, the material, the focus etc. The style comes to be the transmission of a unique psychic moment, lived in given place and in a determined social group; that is, the style conveys the artistic content of the soul of the artist by a specific, modality. With this perspective, it is intended to give subsidies for the pedagogical practice of Portuguese language for natives and non-natives, except for the differences of previous knowledge of the students. This proposal aims to make Portuguese language classes more dynamic and interesting, promoting the involvement of students and content, so that assimilation is amplified.

**KEYWORDS:** Portuguese language; Pedagogical Practice; Style; Expressiveness; Adequacy.

### PALAVRAS INICIAIS

*“Unir a extrema audácia ao extremo pudor é uma questão de estilo.” (François Mauriac)<sup>1</sup>*

Optamos por falar de estilo em um artigo que se propõe contribuir para o ensino da língua portuguesa, porque acreditamos que onde existe homem existe estilo. Como afirmara Buffon, o estilo é o homem (“*Le style, c’est l’homme même*”<sup>2</sup>), logo, nada mais oportuno que conversar sobre a relevância dos toques de estilo ao tratar-se do ensino da língua com vista ao aprimoramento da expressão e da comunicação.

Em outro de nossos escritos, já dissemos que, segundo Paz Gago (1993, p. 23), todo texto tem estilo, não apenas os literários. Os textos jornalísticos, publicitários, ideológicos ou ensaísticos; orais ou audiovisuais; religiosos e filosóficos etc. Na simples leitura cotidiana de jornais, é possível perceber as diferenças de estilo, em especial quando se confrontam notícias sobre um mesmo evento em periódicos distintos. A eleição do foco

1 **François** Charles Mauriac (Bordéus, 11 de outubro de 1885 — Paris, 1 de setembro de 1970) foi um escritor francês. Foi laureado com o prêmio Nobel de Literatura de 1952. In

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois\\_Mauriac](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Mauriac) Acesso em 03.Junho.2019.

2 Pronunciada em 1753, num discurso na Academia Francesa por George-Louis Leclerc, o conde de Buffon.

da reportagem já é uma marca de estilo. Para o estudioso (*idem*, p. 24), fala-se de modos diferentes de dizer — portanto de diferentes estilos — quando se classificam textos como diretos, coloquiais, literários, cultos, neutros etc. No dizer de Murry (1956), o verdadeiro estilo é a expressão verbal adequada que exprime a maneira de sentir do enunciador. Por isso o estilo é individual, porque é a expressão de uma maneira individual de sentir.

Num percurso que envolve o ensino de língua (e linguagem) e literatura e a resultante dessas duas para o processo didático-pedagógico, observamos um significativo aumento das pesquisas que englobam essas três subáreas. Acreditamos que tal incremento científico se deva ao fato de que a Estilística — o ponto de interseção entre língua e literatura — vem ganhando nova feição e tem-se inserido como um ponto de fuga, uma confluência para onde deságua uma relação triplíce: o ensino de língua (com ênfase na variedade linguística), os estudos literários e a prática pedagógica (fundamental, média e acadêmica).

Nesse sentido, certificamo-nos de que a Estilística desempenha um papel marcante no ensino de qualquer língua, uma vez que o texto (ponto de partida e de chegada para qualquer aula de língua) tem um viés de leitura direcionado a um objeto pragmático explícito, isto é, exploram-se vários aspectos, a saber: uma melhor compreensão do texto lido, e isso implica uma produção estratégica, não só levando em conta o potencial de interpretação, como também a variedade linguística na qual o texto é escrito; o trabalho com o léxico, realçando os aspectos relacionados ao vocabulário; e, também, a capacidade de desenvolvimento cultural, se levarmos em conta a temática textual. Por isso trouxemos as questões de estilo para uma conversa sobre ensino da língua portuguesa.

## Sobre estilística

Do ponto de vista cronológico, a Estilística é uma ciência bastante recente. Foi inaugurada em 1902 por Charles Bally, e como bem assinalou Chaves de Melo (1976, p. 15) até hoje está procurando seus direitos de cidadania, ou seu foral, no reino das disciplinas linguísticas. No entanto, foi efetivamente a partir da Estilística idealista de Leo Spitzer, seguida, então, por Dámaso Alonso e Amado Alonso — que se distinguiam dos princípios de Bally, Vossler e Auerbach pela modernidade — que os estudos da expressão literária começaram a tomar impulso, dando início a uma reformulação crítica no processo literário, isto é, a velha retórica cede lugar a uma “nova retórica” (Estilística), em cujas premissas já não se exige o uso de uma “língua bonita”, congelada pelas regras dos gramáticos. A língua, sendo uma expressão do homem, evolui com o homem, com os costumes, os ideais e os usos que ela exprime (GUIRAUD, 1970, p. 52). Essa “nova retórica” implica a alteração conceitual de linguagem e estilo. Assim, podemos constatar que se multiplicam as interpretações em torno da Estilística, ao longo dos anos, após sua inauguração.

Não há intenção de desenvolver estudos pormenorizados da Estilística, nem do estilo, mas destacar sua relevância na prática pedagógica, uma vez que a epígrafe de

Mauriac estimula uma reflexão sobre as competências e habilidades a desenvolver para que se possa produzir enunciados com audácia para explorar os recursos da língua e pudor para ajustar-se ao auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002) potencial para o texto.

Sobre estilo, por enquanto ficamos com o que foi dito nas palavras iniciais, como sendo a materialização de um estado de espírito por meio dos recursos da língua.

O que distingue Estilística e Linguística é a pretensão de avaliar. Lá onde a Linguística é descritiva, a Estilística é avaliativa, o que também faz muitos questionarem o caráter científico dessa disciplina. Tomando por objeto o estudo do texto literário e as inovações linguísticas próprias à literatura, a Estilística é, por definição, destinada a observar idiossincrasias, a partir das quais se distinguem autores, épocas, gêneros etc. No entanto, dentro dessa grande floresta, é possível traçar alguns caminhos, sobre os quais os estudiosos do estilo podem respigar os pontos de reparo, aprender a observar algumas visões linguísticas específicas. Cumpre-nos esclarecer, no entanto, que, a despeito de incursões socioculturais indispensáveis, a abordagem proposta neste trabalho é essencialmente estruturalista, em decorrência de seu cunho didático-pedagógico que implica a identificação dos componentes com que se constroem esse ou aquele efeito. Isto significa que, independentemente do objeto em análise — a palavra, a proposição, a frase, o enunciado, o parágrafo, o gênero, por exemplo — a avaliação estilística está fundamentada em uma oposição contextual e cotextual, geradora de efeitos de sentido, que se podem então observar, identificar e descrever; porque as relações de oposição (ou de convergência) geram toda a estrutura textual formada por diferentes unidades isoladas. Certamente, não é a delicada questão da representatividade e até mesmo o grau de representatividade de um processo, ou de uma cientificidade nosso objetivo, neste artigo.

Partindo desses princípios, vemos, então, que o estudo de um determinado estilo se realiza não mais dentro dos esquemas da análise tradicional (levantamento de figuras de linguagem e recursos métricos), mas à luz dos conhecimentos atuais da Literatura e da Estilística. Esse tipo de estudo requer compreensão mais profunda da alma do autor, conseguida por uma comunicação íntima da expressão artística (eventualmente, não artística). Simões (1990) nos dá uma grande contribuição em relação à investigação estilística:

Hodiernamente, a Estilística subsidia a investigação dos subterrâneos do texto, por meio da perscrutação do signo linguístico (associado a outros que porventura o circundem), buscando extrair deste as marcas deixadas pelas sensações e reações experimentadas pelo autor e inscritas na superfície dos textos por meio da trama sógnica. A seleção lexical não opera isoladamente; ela se constrói signo a signo a partir de seus arranjos sintagmáticos que, por sua vez, resultam da estética ordenadora daqueles em prol da melhor expressão ou da melhor máscara.

Nesse sentido, podemos dizer que, unida à Semiótica e à Pragmática, a Estilística



pode ser a chave para o desvelamento de mundos submersos nas ondas dos textos, sobretudo quando os textos são ricos linguisticamente e estão impregnados de carga semântica. A plurissignificação também é um signo, é passível de escolha, portanto, reflete estilo. Assim sendo, tudo faz significar num texto; desde a escolha da variedade linguística, do gênero textual, das palavras, até a disposição das formas (palavras, gráficos, tabelas, imagens etc.).

## O que analisar?

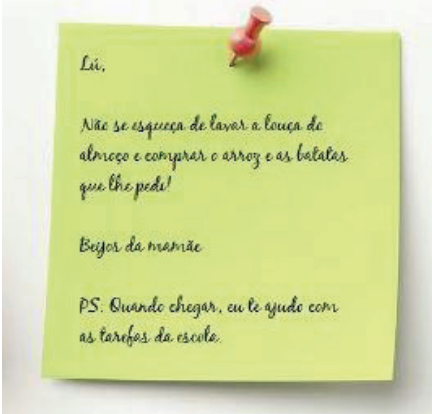
A opção pela base teórica da estilística funcional segundo Cohen (1974), Guiraud (1970) e Castagnino (1971) e o entendimento da Estilística como um ponto de interseção entre todos os estudos das Letras, leva-nos a considerar que a análise estilística “não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra *estilo*, reduzida à sua definição básica, nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem” (Guiraud, 1970). Nessa ótica, entende-se que para realizar sua obra, o autor escolhe os seus elementos, pois, na base do estilo há uma escolha do ideal artístico, do material, do foco etc. O estilo vem a ser a transmissão de um momento psíquico único, vivido em dado lugar e em um grupo social determinado; isto é, o estilo transmite o conteúdo artístico da alma do artista por uma modalidade específica, particular.

Em uma publicação da Pontes, Simões e Oliveira (2014, p. 93) afirmam, na seção “O enunciado e suas escolhas”, que:

Quando se discute ensino de redação, uma questão que vem sempre à mente é o modo como o professor deve instruir o aluno a selecionar as palavras que irão compor seu texto. Algumas teorias do discurso ajudam muito a responder essa questão, quando propõem seleções lexicais disponíveis no sistema linguístico, com base no estudo dos gêneros textuais. Do ponto de vista discursivo, é o gênero do enunciado que impõe essas escolhas. O estudioso russo Mikhail Bakhtin definiu gêneros discursivos como *formas estáveis de enunciado* que vão compor os modelos de comunicação existentes nas mais diversas esferas da sociedade. Na Literatura, por exemplo, encontram-se gêneros como *soneto, letra de música, conto, romance*; no Direito, *petição, depoimento, parecer*; no discurso religioso, *sermão, profecia, evangelho, epístola* etc.

Destarte, a seleção lexical implica a prévia definição do gênero textual, para que haja uma adequação entre léxico e gênero, a partir da qual começa-se a elaborar a compreensão (por parte do enunciador, principalmente) e a interpretação (que cabe ao enunciatário/ leitor/intérprete) do texto. Independentemente de se tratar ou não de um texto artístico, é indispensável que a seleção lexical leve em conta o auditório a quem vai destinar o texto. Uma vez definido esse auditório, é possível traçar-se um perfil de enunciatário, a partir do qual será possível eleger-se um gênero mais, ou menos, complexo. Por exemplo, se a meta é operar com correspondências, dependendo do auditório pode-se iniciar por uma carta

comercial ou por um simples bilhete. Observe-se que a escolha do gênero determinará o estilo do texto: se carta comercial, deve-se usar o registro formal da língua que se pauta no uso culto; se bilhete, é preciso considerar a quem se destina, pois é possível deixar um bilhete para um parente próximo, para um colega de trabalho, para um chefe imediato etc. Para cada um desses destinatários, a variedade linguística terá de ser ajustada. Vejam-se as ilustrações a seguir:

 <p> <i>Li,</i>  <i>Não se esqueça de lavar a louça de almoço e comprar o arroz e as batatas que lhe pedi!</i>  <i>Beijor da mamãe</i>  <i>PS. Quando chegar, eu te ajudo com as tarefas da escola.</i> </p>	<div data-bbox="699 401 998 795" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p> <i>Cará professora,</i>  <i>Gostaria de avisar-lhe que hoje, 25/07, minha filha Joana, tem uma consulta marcada às 15h e, portanto, deverá sair mais cedo.</i>  <i>Costa de sua compreensão, desde já agradeço.</i>  <i>Maria.</i> </p> </div>
De mãe para filha	Da mãe para a professora de sua filha

Figuras 1 e 2- bilhetes de dois tipos:

A escolha do modo imperativo no primeiro bilhete indica o estilo *ordem, comando*; enquanto o futuro do pretérito no segundo texto abrandando o tom do texto e demonstra alguma cerimônia entre os interlocutores.

Quando falamos em estilística funcional, o foco são as funções da linguagem. Assim sendo, as escolhas feitas durante a produção do texto hão de considerar qual a função a ser privilegiada pelo texto. Uma mostra significativa dessas escolhas pode ser observada nos quatro textos a seguir:

<p><b>O 'Adeus' de Teresa</b> (Castro Alves, 1868)</p> <p>A vez primeira que eu fitei Teresa, Como as plantas que arrasta a correnteza, A valsa nos levou nos giros seus... E amamos juntos... E depois na sala "Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...</p> <p>E ela, corando, murmurou-me: 'adeus'.</p> <p>Uma noite... entreabriu-se um reposteiro... E da alcova saía um cavaleiro Inda beijando uma mulher sem véus... Era eu... Era a pálida Teresa!</p> <p>'Adeus' lhe disse conservando-a presa...</p> <p>E ela entre beijos murmurou-me: 'adeus!' Passaram-se tempos... sec'los de delírio Prazeres divinais... gozos do Empíreo...</p> <p>... Mas um dia volvi aos lares meus. Partindo eu disse _ 'Voltarei!... descansa!...'  Ela, chorando mais que uma criança,</p> <p>Ela em soluços murmurou-me: 'adeus!'</p> <p>Quando voltei... era o palácio em festa!... E a voz d'Ela e de um homem lá na orquestra Preenchiam de amor o azul dos céus. Entrei!... Ela me olhou branca... surpresa! Foi a última vez que eu vi Teresa!...</p> <p>E ela arquejando murmurou-me: 'adeus!'</p>	<p><b>Teresa</b> (Manuel Bandeira, 1930) (1)</p> <p>A primeira vez que vi Teresa Achei que ela tinha pernas estúpidas Achei também que a cara parecia uma perna</p> <p>Quando vi Teresa de novo Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo (Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)</p> <p>Da terceira vez não vi mais nada Os céus se misturaram com a terra E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.</p>
<p><b>Teresa</b> (Manuel Bandeira<sup>4</sup>) (2)</p> <p>Teresa, se algum sujeito bancar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde Se ele chorar Se ele ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredita não, Teresa É lágrima de cinema É tapeação Mentira Cai fora.</p>	<p><b>Tereza da Praia</b><sup>3</sup> (Tom Jobim e Billy Blanco, 1954)</p> <p>Oh, Dick! Fala, Lúcio! Arranjei novo amor no Leblon Que corpo bonito Que pele morena Que amor de pequena Amar é tão bom, tão bom! Oh, Lúcio Ela tem o nariz levantado Os olhos verdinhos, bastante puxados Cabelo castanho E uma pinta do lado? É a minha Tereza da praia Se ela é tua, é minha também! O verão passou todo comigo Mas o inverno, pergunta com quem? Então vamos A Tereza na praia deixar Aos beijos do sol E abraços do mar Tereza da praia Não é de ninguém Não pode ser tua Nem tua também Tereza da praia Não é de ninguém!</p>

3 Título: Tereza da praia. Compositor: Antonio Carlos Jobim. Letrista: Billy Blanco. Data: 1954. Gravações: Dick Farney e Lucio Alves (78 rotações / 1954), João Nogueira e Sergio Ricardo (LP - Songbook Tom Jobim / 1996).

4 BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa**. São Paulo: M. Fontes, 1997

As musas dos quatro textos são teresas de épocas diferentes e que se apresentam sob uma perspectiva distinta. No entanto, nos dois primeiros, há uma predominância da função poética, pois um e outro textos são poemas e buscam na linguagem o esplendor da expressão. O poema de Castro Alves mostra o desenlace de um amor sofrido e relata passo a passo o desfecho fatal de um grande amor. Já o texto de Bandeira embora tenha um início (1ª estrofe) de certa forma jocoso, na segunda estrofe, o eu lírico já é tocado por sentimentos mais elevados e começa a falar dos olhos de Teresa — espelhos de uma alma sofrida. Na terceira estrofe, o eu lírico é arrebatado pela paixão e funde-se com Teresa, assim como se fundem o céu, a terra e as águas. Quanto ao texto da canção de Tom Jobim e Billy Blanco, vê-se uma conversa informal de dois amigos, relatando ter conhecido certa Teresa, na praia. Eles a descrevem com minúcias, cada um por sua vez, afirma ser dele essa Teresa. Ao final da canção, decidem por deixar a Teresa em seu habitat e concluem que ela é da praia e de mais ninguém.

A seleção de palavras se mostra bem distinta. Observando apenas os substantivos ou expressões substantivas, tem-se:

Texto	Seleção de substantivos	Função predominante
O adeus de Teresa	Teresa, Vez, Plantas, correnteza, valsa, giros, sala, adeus, fala, noite, reposteiro, alcova, cavaleiro, mulher, véus, Teresa, beijos, tempos, séculos, delírio, prazeres, gozos, Empíreo, dia, lares, criança, soluços, palácio, festa, amor, azul, céus,	poética
Teresa	Vez, Teresa, pernas, cara, perna, olhos, resto, corpo, anos, céus, terra, espírito de Deus, face das águas.	poética
Teresa	Teresa, sujeito, paixão, bonde, lágrima, cinema, tapeação, mentira	apelativa
Teresa da Praia	Dick, Lúcio, amor, Leblon, corpo, pele, pequena, nariz, olhos, cabelo, pinta, Tereza da praia, verão, inverno, praia, sol, mar,	referencial

Observe-se que o tom poético e romântico do primeiro poema faz com que sejam ativados inúmeros substantivos, sendo alguns deles de uso exclusivamente literário como reposteiro, alcova, Empíreo. No segundo poema, o tratamento mais informal do tema promove a seleção de palavras mais prosaicas, reservando a duas expressões especiais o tom romântico do desfecho: espírito de Deus, face das águas. No primeiro e segundo poemas, há a predominância da função poética (resguardadas as diferenças textuais), pois a meta do eu lírico é alindar a linguagem. O terceiro texto do conjunto e segundo de Bandeira traz um tom um tanto agressivo, de advertência, destacando a importância do destinatário em relação à mensagem: o importante é que Teresa tenha cuidado quando um sujeito como o descrito dela se acercar. O texto não demonstra preocupação estética, por isso é enxuto quanto aos substantivos, carregando nos verbos. Por fim, a canção que também tem Teresa como musa apresenta uma seleção de palavras totalmente informal,

por representar uma conversa entre dois homens que conheceram a mesma mulher e por ela se encantaram. Todavia, ao final da conversa concluem que o melhor é deixar a Teresa da/na praia, porque lá é seu lugar; e assim qualquer hipótese de tom romântico se esvai, dando lugar a uma atitude pragmática por parte dos dois conquistadores.

Importante lembrar o que ensina Jakobson sobre as funções da linguagem:

Analisemos os fatores fundamentais da comunicação lingüística: qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são conexos: o emissor, o receptor, o tema (*topic*) da mensagem e o código utilizado. (. )

Às vezes, essas diferentes funções agem em separado, mas normalmente aparece um feixe de funções. Tal feixe de funções não é uma simples acumulação: constitui uma hierarquia de funções e é sempre muito importante sabor qual a função primária e quais as funções secundárias. (JAKOBSON, 1967, p. 19)

Os textos em foco parecem demonstrar com eficácia a mensagem da epígrafe desse artigo, já que unem a extrema audácia ao extremo pudor, uma vez que seus enunciadores realizam suas escolhas segundo as metas dos textos. Os poéticos se ocupam do embelezamento da mensagem; o apelativo trata de se mostrar atrativo para garantir a atenção do destinatário; e o informativo cuida apenas do relato, mesclando narração e descrição, dois amigos contam um para o outro as astúcias de suas conquistas.

No entanto, é preciso observar que, pelo fato dessas funções acontecerem em feixes, vamos encontrar nos textos analisados o seguinte:

Textos	Funções da linguagem (Em ordem de prevalência)
O Adeus de Teresa	Função poética Função referencial Função apelativa Função fática
Teresa (1)	Função poética Função referencial
Teresa (2)	Função apelativa Função referencial Função
Teresa da Praia	Função referencial Função fática Função poética

Com base nesse quadro, pode-se concluir que de fato não há uma função pura por vez. Elas se articulam, se combinam, segundo a natureza do texto. Por isso, umas se destacam em detrimento de outras.

Um estudo estilístico a partir das funções da linguagem se afasta bastante do usual, que é o levantamento de figuras de linguagem, de palavra e de pensamento.

Como as figuras se realizam por meio de palavras, passemos então ao estudo do vocabulário.

## PARA CONCLUIR

O estudo do vocabulário, atualmente, pode ser feito de forma automática com auxílio do Word Smith Tools ou do AntConc (gratuito). Esses programas permitem a produção de *listas de palavras* que podem ser manipuladas de acordo com os objetivos da pesquisa; produzem também o levantamento de *concordâncias*, isto é, listam os sintagmas usuais de uma dada palavra e seus acompanhamentos à direita e à esquerda; as *colocações* também são identificadas por meio de tais programas e são elas as formas que mais ocorrem com uma palavra eleita para pesquisa.

Esses levantamentos irão favorecer o planejamento de aulas, por exemplo. Após a seleção de textos e a produção das listas de palavras, é possível separar os textos por nível de dificuldade vocabular e, em seguida, distribuí-los de acordo com a clientela, pois alunos nativos estariam, a princípio, aptos a lidar com um vocabulário mais amplo que os não nativos.

Entretanto, o trabalho com textos de complexidade variada é produtivo junto a qualquer clientela desde que explorados seletiva e gradativamente.

A presente proposta pode mostrar-se diferente dos usuais trabalhos com estilística, uma vez que esses estudos, em geral se ocupam das figuras de linguagem, de pensamento e de palavras. No entanto, explorar as funções de linguagem segundo a proposta de Jakobson que contempla cada um dos elementos de um circuito de comunicação (emissor, receptor, contato, canal, código e mensagem) abre uma outra perspectiva de trabalho, e os textos podem então ser observados sob outro prisma.

## REFERÊNCIAS

CASTAGNINO, R. H. **Análise Literária**. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

CHAVES DE MELO, G. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: PADRÃO, 1976.

COHEN, J. **Estrutura da Linguagem Poética**. São Paulo: Cultrix, 1974. GUIRAUD, P. **A Estilística**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo/SP: Cultrix, 1967.

MURRY, J. M. **El estilo literario. Breviarios**. Mexico/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1956.

MURRY, J. M. **O Problema do Estilo**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968. PAZ GAGO, J. M. **La Estilística**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SIMÕES, D. Estudo estilístico de *Desenredo*. Trabalho de disciplina no Doutorado na UFRJ. Rio de Janeiro: mimeog., 1990.

SIMÕES, D. A construção fono-semiótica dos personagens de “*Desenredo*” de Guimarães Rosa. **Philologus**, Rio de Janeiro, p. 67-81, set-dez 1997.

SIMÕES, D.; OLIVEIRA, R. R. Instruções sobre seleção vocabular com mediação digital. In: SIMÕES, D.; FIGUEIREDO, F. J. Q. D. **Metodologias em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas/SP: Pontes, 2014. p. 93- 118.

# OLIVER TWIST: LETRAMENTO CRÍTICO POR MEIO DE UM CLÁSSICO DA LITERATURA INGLESA NA SALA DE AULA DE INGLÊS

Data de submissão: 05/07/2023

Data de aceite: 02/08/2023

**Oksana Aleksandrovna Kitaeva**

Universidade Candido Mendes

Macaé - RJ

<http://lattes.cnpq.br/6583276350844964>

**Douglas Lemos Monteiro dos Santos**

Universidade Candido Mendes

Dublin - Irlanda

<http://lattes.cnpq.br/4351468562936622>

**Sandra Venâncio Kezen Buchaul**

Universidade Candido Mendes

Campos dos Goytacazes - RJ

<http://lattes.cnpq.br/5300774736850544>

**RESUMO:** Considerando a crescente relevância do desenvolvimento da reflexão crítica na escola, o presente artigo aborda a possibilidade de introduzir o letramento crítico nas aulas de inglês, a partir do trabalho com *Oliver Twist*, considerado um clássico da literatura inglesa. Diante da análise do conteúdo da obra, verificou-se que se trata de um texto com potencial para promover reflexão crítica acerca das questões sociais da atualidade. A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, do tipo bibliográfico, analisou os estudos encontrados sobre o desenvolvimento do letramento crítico por meio de obras

literárias. Foram identificados sete tópicos que podem auxiliar no desenvolvimento de atividades que objetivam trabalhar o letramento crítico, utilizando a literatura: uso de recursos multimodais; uso de diferentes tipos de arte; adoção de práticas dialógicas e colaborativas; descentralização do papel do professor; conexão do conteúdo com a realidade do aluno; criação de textos críticos e inclusão do ensino da língua inglesa no contexto da reflexão crítica. Subsequentemente, foram sugeridas atividades embasadas nesses tópicos para trabalhar com *Oliver Twist*. Por fim, a identificação desses tópicos pode servir como *insight* para os professores de inglês que desejam trabalhar com a literatura inglesa na perspectiva do letramento crítico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oliver Twist. Letramento crítico. Ensino de inglês. Ensino fundamental. Literatura inglesa.

**OLIVER TWIST: TEACHING CRITICAL LITERACY THROUGH A CLASSIC OF ENGLISH LITERATURE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

**ABSTRACT:** In view of the growing importance of promoting critical reflection in school settings, this article discusses the



possibility of introducing critical literacy in ESL classes through teaching *Oliver Twist*, which is considered a classic of English literature. A content analysis of the novel has shown that *Oliver Twist* is a text with a potential to promote critical reflection on current social issues. The basic, qualitative and exploratory study, of the bibliographic type, has analyzed the research studies on promoting critical literacy through literature and identified seven topics: using multimodal resources, using the arts, adopting dialogic and collaborative practices, decentralizing the role of the teacher, connecting the content to the reality of students, creating critical texts and incorporating English language teaching in the context of critical reflection. Subsequently, classroom activities based on these topics have been suggested for working with *Oliver Twist*. In conclusion, the topics and the suggested activities might serve as an insight for English teachers who wish to work with English literature from the critical literacy perspective.

**KEYWORDS:** *Oliver Twist*. Critical Literacy. English Language Teaching. Middle School. English Literature.

## 1 | INTRODUÇÃO

Quando Paulo Freire iniciou o seu projeto de alfabetização dos trabalhadores rurais na década de 1960<sup>1</sup>, o mundo era muito diferente deste em que vivemos hoje. As tecnologias ainda se arrastavam na fase analógica da civilização: o uso de computadores se restringia a poucas áreas da atividade humana e o conceito da Internet era desconhecido.

A maior preocupação do educador e filósofo Paulo Freire era a conscientização do alfabetizando a respeito de sua situação real nas condições da marginalização social e política da grande maioria da população brasileira (WEFFORT, 2015). Paulo Freire dirigia-se às massas mais pobres, ou seja, ao “homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização” (FREIRE, 2015, p. 35), acreditando na educação como a prática da liberdade em que a conscientização se efetiva por meio do diálogo entre os educandos e entre esses e o educador (WEFFORT, 2015).

Um pouco mais de meio século depois, vive-se em um mundo globalizado e digitalizado, em que a evolução tecnológica atingiu patamares nunca vistos antes pela humanidade. Porém, a quantidade de pessoas deixadas à margem da sociedade continua sendo preocupante. Nesse sentido, Souza (2022, p. 14) afirma que cerca de 40% dos brasileiros vivem em situação de barbárie, sendo relegados “ao esquecimento não somente político, mas também intelectual”. Assim como Paulo Freire (2015) referia-se a essa classe de pessoas como “minimizados”, Souza a descreve como:

[...] uma classe de pessoas sem as aptidões necessárias para o mercado competitivo, reduzidas, em grande medida, ao analfabetismo funcional e, portanto, tendo que vender sua força de trabalho desvalorizada [...] a preço vil (SOUZA, 2022, p. 15).

Além da antiga barbárie social, os educadores dos dias de hoje são obrigados a

---

<sup>1</sup> Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização inovador a partir das suas experiências na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte em 1963 quando ele alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias (WEFFORT, 2015).

enfrentar novos desafios postos pela globalização e digitalização das mídias. Um bom exemplo seria a disseminação de *fake news*<sup>2</sup> que efetuam agendas políticas e econômicas de indivíduos e grupos dispostos a manipular a opinião pública em seu favor, muitas vezes em detrimento dos interesses da coletividade.

Um professor que se sente responsável pela conscientização dos alunos sobre as realidades sociais poderá questionar-se: o que nós, educadores, podemos fazer para incentivar perspectivas críticas nos educandos, a fim de ajudá-los a entender os interesses que estão em jogo, impactando, assim, o seu envolvimento nas políticas e práticas sociais que podem promover a inclusão social?

O presente artigo foca no letramento crítico, uma abordagem pedagógica que incentiva os discentes a ler e analisar textos a partir de uma perspectiva crítica, para promover a sua participação nas práticas políticas e sociais que “visam à equidade e democracia” (WINOGRAD, 2015, p. 5). Santos e Ifa (2013) apontam que o letramento crítico, por meio do trabalho crítico-reflexivo com textos levados para a sala de aula pelo professor de inglês, pode incentivar o aluno a ter uma visão mais crítica da sua própria realidade.

No Brasil, foram conduzidos vários estudos sobre o letramento crítico na aula de inglês (DUBOC, 2007; SANTOS, IFA, 2013; SARDINHA, 2018). Entretanto, existem poucas pesquisas sobre o uso de literatura na aula de inglês para o letramento crítico, apesar de a literatura ter sido apontada como uma disciplina com conteúdo potencialmente crítico. Silva (2020, p. 155) afirma que, ao interpretar e refletir acerca do texto literário, o aluno conhece personagens de diferentes realidades sociais e, portanto, consegue refletir sobre a sua própria realidade.

A carência de pesquisas pode ser explicada pelo espaço limitado que a literatura ocupa na escola brasileira. Porto e Porto (2018, p. 14) pontuam que existe “um descompasso entre perspectivas teórico-metodológicas defendidas por grande parte de estudiosos que buscam resguardar o valor social e estético da literatura [...] e ações concretas executadas em educandários”. As autoras apontam para a inexistência da literatura enquanto disciplina obrigatória, no texto da BNCC. Segundo as autoras, a baixa adesão à literatura é explicada pela tendência da escola em seguir a lógica de educação para o mercado de trabalho.

Apesar de o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) não fazer menções claras para o uso da literatura no ensino da Língua Inglesa, ele sinaliza a necessidade de uma educação linguística voltada para a interculturalidade, favorecendo a reflexão crítica (BRASIL, 2018, p. 242). Além disso, o texto destaca a vivência em leitura que proporciona o contato com diversos gêneros escritos e multimodais na perspectiva de análise e problematização, corroborando para o desenvolvimento da leitura crítica (BRASIL, 2018, p. 244).

---

2 O termo *fake news* foi usado pela primeira vez por Donald Trump em 2016 e inicialmente referia-se à mídia não confiável (JANKS, 2018).

Como relata Zappone (2018, p. 429), depois de um movimento de valorização até os anos 1960, a literatura perdeu seu status na escola brasileira contemporânea e aparece como apêndice do ensino da língua, menor em relação a outros conteúdos. Porém, afirma Zappone, esse pequeno espaço pode ser o espaço de resistência contra o sistema neoliberal, o qual relaciona posses materiais como o único qualificativo dos “homens de bem”, em prol do movimento para resgatar o caráter humanizador e formador da literatura (ZAPPONE, 2018, p. 430).

Solera (2020) percebe que o trabalho com textos literários na sala de aula de inglês pode servir como uma brecha para promover o letramento crítico. Da mesma forma, Butler e Boyd (2019) defendem o uso da literatura clássica moderna para tratar dos assuntos contemporâneos como justiça social, raça, gênero e classe. Os autores apontam que os professores estão na linha de frente para enfrentar vários desafios sociais dentro da escola: violência, abusos, pobreza, falta de segurança e suicídio. Nesse cenário, um professor socialmente consciente, ao trabalhar com um texto literário, pode empregar pedagogias críticas que utilizam experiências dos alunos como base do conhecimento, para poder lidar com situações variadas na abordagem mais inclusiva. De acordo com Butler e Boyd (2019, p. 233), uma boa prática pedagógica para trabalhar com um texto literário na sala de aula é definida pela combinação do conteúdo da aula com a reflexão e ação.

*Oliver Twist*, do autor Charles Dickens, é uma das obras que têm um grande potencial reflexivo. O livro conta as aventuras de uma criança órfã e expõe graves injustiças sociais sofridas por crianças e mulheres em Londres na segunda metade do século XIX. O processo de reflexão sobre a história do menino *Oliver Twist* pode incentivar os alunos a se posicionarem como sujeitos críticos da sua própria realidade para que possam atuar e provocar mudanças nas suas práticas sociais.

O presente artigo aborda a possibilidade de introduzir o letramento crítico na sala de aula de inglês, a partir de reflexões sobre a obra *Oliver Twist*. Por isso, este trabalho busca respostas para as seguintes questões: (1) quais aspectos da obra *Oliver Twist* podem contribuir para a reflexão crítica?; (2) quais seriam as sugestões práticas para trabalhar o letramento crítico na sala de aula por meio de uma obra de literatura inglesa?

A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, do tipo bibliográfico, foi realizada para buscar modelos teóricos e práticos do letramento crítico com foco nos que utilizam obras de literatura para tal fim. Outrossim, foi conduzida uma análise de conteúdo do livro *Oliver Twist* para identificar temas que apresentem interesse para a reflexão crítica na sala de aula.

O artigo divide-se em três partes, sendo elas: (i) a revisão de literatura, a qual expõe os fundamentos teóricos para o letramento crítico; (ii) a justificativa da adoção do romance *Oliver Twist* para o letramento crítico; (iii) as sugestões práticas para a sala de aula. Por fim, seguem-se as considerações finais e as referências.

## 2 | REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão bibliográfica abrange a discussão de aspectos teóricos e práticos do letramento crítico. Para a discussão teórica, foram pesquisados livros e artigos científicos em português e inglês que esclarecem o conceito e as origens do letramento crítico. Para as sugestões práticas, foram buscadas pesquisas em ambas as línguas baseadas nas práticas escolares dos professores que trabalham com letramento crítico nas aulas de inglês.

Definir o letramento crítico é uma tarefa difícil por ser um conceito complexo, multifacetado e representado por vários modelos pedagógicos. Porém, a definição de Luke (2012) consegue abranger a diversidade das ideias que perpassam o letramento crítico. Nas palavras do autor, refere-se ao uso de meios da tecnologia impressa ou de outros meios de comunicação para analisar, criticar e transformar as normas, regras e práticas que regem campos sociais do cotidiano (LUKE, 2012, p. 5). Em suma, a definição de Luke destaca os dois elementos essenciais do letramento crítico: a reflexão crítica acerca do texto em suas diversas formas e a ação do sujeito para mudar a realidade. Nessa perspectiva, o letramento crítico vai muito além da sala de aula: ele visa a transformação social.

Segundo Lankshear e Knobel (2012), o termo “letramento” foi raramente usado no âmbito da educação até os anos 1970. Nos anos 1960, o letramento era uma área de pesquisa ligada à psicolinguística, dedicada aos mecanismos de decodificação e compreensão de textos escritos. Naquela época, esse termo também se referia a programas de alfabetização da educação não-formal, cujo objetivo era dar uma segunda chance para adultos analfabetos. No entanto, na década de 1970, o termo “letramento” entrou para a linha de frente de políticas, práticas e pesquisas educacionais. Os autores concordam que o trabalho de Paulo Freire foi fundamental para trazer esse princípio para a educação como conceito-chave em vários países.

Se o letramento entrou como um dos conceitos centrais nos debates sobre a educação nos anos 1970, o conceito do “letramento crítico” começou a ser amplamente discutido somente na década de 1990. O debate acerca da natureza da leitura foi fundamental para a definição do que é o letramento crítico. Cervetti et al. (2001) apontam que existe diferença entre a leitura crítica (*critical reading*) e o letramento crítico (*critical literacy*). O conceito da leitura crítica é baseado no pensamento liberal-humanista que acredita que o mundo pode ser explorado empiricamente, por meio dos sentidos. Os autores afirmam que, de acordo com essa visão, o leitor, como pensador racional, faz julgamentos acerca dos significados de uma forma deliberada, organizada, crítica e proposital. Nessa perspectiva, a leitura crítica é fundamentalmente racional em sua origem.

No entanto, de acordo com Cervetti *et al.* (2001), o letramento crítico compreende o processo de leitura de uma maneira muito diferente da leitura crítica: o leitor não somente extrai o significado do texto de uma forma racional, buscando a intenção autoral, mas

também atribui ao texto o significado construído por ele mesmo e enraizado na sua percepção das relações sociais e históricas, assim como na sua percepção das relações de poder no contexto onde ele se encontra. Essa concepção de leitura recebeu uma grande influência do pensamento de Paulo Freire nos anos 1970.

Segundo Monte Mór (2015, p. 8-9), as teorias do letramento crítico utilizam-se das concepções de Freire como dialética, consciência crítica e a natureza política da linguagem. Porém, a perspectiva de Paulo Freire (2015) não é a única influência que produziu o conceito de letramento crítico. Cervetti *et al.* (2001) apontam que as teorias do letramento crítico foram derivadas, em parte, da teoria social crítica (a Escola de Frankfurt<sup>3</sup>), principalmente da sua preocupação com o sofrimento humano e com a transformação do mundo em um lugar mais justo. Os expoentes da teoria social crítica acreditavam que as desigualdades podem ser expostas por meio de crítica e reconstruídas por meio da linguagem. No entanto, afirmam os autores, a ênfase de Paulo Freire na ação social transferiu as preocupações da teoria social crítica do âmbito da filosofia para o âmbito da educação. Nesse sentido, é crucial observar que a teoria crítica pressupõe um projeto emancipatório das mais diversas formas de dominação que existem na humanidade, não só em termos de classe, como também raciais, étnicas, sexuais etc.

Por outro lado, o letramento crítico foi também influenciado pelo pós-estruturalismo<sup>4</sup> (Cervetti *et al.*, 2001), em particular, pela sua crença de que textos em si não possuem significados e que os significados emergem da relação com outros significados e práticas existentes nos contextos sociopolíticos específicos. Na perspectiva pós-estruturalista, textos são interpretados e as interpretações são julgadas como verdadeiras ou falsas de acordo com as lógicas dos sistemas discursivos. Dessa forma, o letramento crítico envolve a compreensão da maneira de que ideologias e práticas textuais moldam a representação das realidades no texto. Segundo os autores, uma vez que o leitor percebe que textos são representações da realidade e que essas representações são construídas socialmente, ele ganha uma oportunidade de tomar uma posição de mais poder em respeito ao texto, podendo rejeitar ou reconstruir o texto de uma maneira mais congruente com a sua própria experiência no mundo.

Morgan (1997) analisa a influência desestabilizadora do pós-estruturalismo na pedagogia crítica que surgiu a partir do trabalho de Paulo Freire e dos teóricos da teoria crítica social. Na visão da pedagogia crítica, professores devem ajudar os alunos a desenvolverem a representação mais fiel e verdadeira do mundo, de acordo com as

---

3 Os pensadores da Escola de Frankfurt, entre eles Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940) e Herbert Marcuse (1898-1979), incorporam análise marxista com os elementos da filosofia de Nietzsche, os conceitos da psicanálise de Freud e a sociologia de Weber para compreender a situação política de grupos sociais e indivíduos diante do sistema capitalista que os transforma em peças de sua sustentação (FERRARI *et al.*, 2019, p. 182).

4 Pós-estruturalistas, representados por Derrida, Kristeva, Barthes e Foucault, buscam desconstruir as imposições ideológicas do mundo ocidental expondo as contradições, revelando as oposições hierárquicas e trazendo à tona as pressuposições representativas do sistema econômico dominante escondidos no texto (GORING *et al.*, 2001).

suas experiências e não de acordo com as ideologias e os discursos que podem trazer afirmações contrárias à verdade. Porém, a abordagem da pedagogia crítica foi desafiada pelo pós-estruturalismo que questionou o conceito da verdade: se significados emergem em relação a outros significados e são forjados pelas práticas significativas nos contextos sociopolíticos específicos, não existe somente uma verdade. Pelo contrário, existem vários contextos e significados candidatos à verdade. Os questionamentos acerca da natureza da verdade provocaram mais debates na pedagogia crítica, trazendo um reconhecimento maior para outras correntes ideológicas (MORGAN, 1997, p. 12).

Como relata Luke (2012, p. 6), além de questionar a validade de qualquer interpretação definitiva ou verdadeira de um texto e fazer críticas à técnica dialética da oposição binária de Freire (opressor/ oprimido, monólogo/ diálogo), os pós-estruturalistas apontaram a ausência de um modelo instrucional para o ensino de gêneros textuais na pedagogia crítica, assim como a ausência de sugestões de trabalho com estruturas complexas de textos. Em resposta às críticas, surgiram modelos instrucionais do letramento crítico que focam nas maneiras em que as estruturas linguísticas moldam versões de mundos materiais, naturais e sociopolíticos, e explicam como a escolha de vocabulário ou de uma estrutura gramatical estabelece relações de poder entre o autor e o leitor. De acordo com Luke (2012, p. 5), o ensino de inglês como língua estrangeira é uma das áreas da educação onde esse modelo do letramento crítico foi mais aplicado.

No Brasil, foram conduzidos alguns estudos sobre o letramento crítico na aula de inglês (DUBOC, 2007; SANTOS, IFA, 2013; SARDINHA, 2018; SILVA, 2020). Duboc (2007) apresenta uma discussão sobre a avaliação, no ensino da língua inglesa, sob a perspectiva do letramento crítico, destacando novas possibilidades da abordagem que sugere atividades avaliativas distribuídas, colaborativas, situadas e negociadas.

Santos e Ifa (2013) exploram como a introdução da reflexão crítica sobre um texto pode expandir a conscientização dos alunos sobre questões sociais. Eles analisam experiências de uma professora do ensino fundamental com o letramento crítico na sala de aula de inglês. Depois de uma discussão sobre um texto visual trazido pela docente, os alunos questionaram os efeitos da Bolsa Família e perceberam-na como um mero paliativo para as questões sociais na sua cidade. Os autores apontam para uma maior participação dos alunos nas atividades que promovem a reflexão crítica em comparação às que se limitam ao estudo da estrutura da língua inglesa. Além disso, o desenvolvimento da atividade crítico-reflexiva com os alunos revelou uma modificação na percepção da professora em relação à sua própria prática pedagógica, assim como o amadurecimento da sua criticidade em relação à temática abordada.

Sardinha (2018) propõe o ensino da gramática associado ao letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras, objetivando o questionamento de ideologias embutidas nos textos e a formação de cidadãos críticos que buscam igualdade e justiça social.

A discussão sobre o uso de um texto de Monteiro Lobato, intitulado Negrinha,

durante uma aula de português apresentada por Silva, Figueiredo e Abreu (2017), apesar de não estar relacionada ao ensino de inglês ou da literatura inglesa, ajuda a entender como o trabalho de alunos com um texto literário, na perspectiva do letramento crítico, possibilita o entendimento da realidade do outro, da sua própria realidade e, além disso, incentiva a ação social que busca igualdade e justiça.

Silva (2020) relata sobre o seu trabalho com o texto literário, *O Mágico de Oz*, na aula de inglês no ensino fundamental. O texto foi interpretado pelos alunos de acordo com as suas próprias experiências do mundo, desconstruído através da discussão e reconstruído conforme à sua realidade através da escrita e arte, assim mostrando que a partir de um mesmo texto surgem leituras diferentes, como argumenta a teoria do letramento crítico.

Entretanto, a revisão da literatura revela uma necessidade de conduzir mais pesquisas que buscam compreender como o letramento crítico pode contribuir para o reposicionamento do aluno para a ação social por meio do uso da literatura na aula de inglês.

Com base nas contribuições dos autores pesquisados, o presente artigo busca encontrar possíveis formas de trabalhar com um clássico da literatura inglesa visando o letramento crítico dos alunos do ensino fundamental.

### **3 | JUSTIFICATIVA DA ADOÇÃO DO ROMANCE OLIVER TWIST PARA O LETRAMENTO CRÍTICO**

Charles Dickens (1812-1870) é um dos escritores mais aclamados da Inglaterra do século XIX. Sanders (2004) diz que seus romances refletem a natureza da sociedade urbana vitoriana com seus conflitos e excentricidades, físicas e intelectuais. Apesar de as suas obras terem recebido fortes críticas devido ao seu sentimentalismo exagerado, ao estilo literário desajeitado e à sua incapacidade de acreditar na possibilidade das melhorias por meio de reformas (BURGESS, 2005), Dickens é aclamado por ser capaz de ver em situações específicas emblemas atemporais da situação humana e tecer críticas à sociedade injusta onde a solidariedade e a generosidade são escassas (CEVASCO; SIQUEIRA, 1985).

*Oliver Twist* foi escrito por Charles Dickens, entre 1837 e 1838, em um momento da história quando houve uma grande explosão populacional na Grã-Bretanha. O crescimento da população gerou aumento da pobreza nas áreas urbanas e levou o Parlamento a aprovar a Lei dos Pobres em 1834 (ALLEN; SMITH, 1996). Essa lei estabeleceu a criação de Casas de Trabalho (*workhouses*) onde pobres eram obrigados a trabalhar em condições precárias, sofrendo de fome e miséria. O romance é baseado nas experiências pessoais de Dickens em uma fábrica de graxa em que ele trabalhou quando tinha doze anos de idade. Além de tecer fortes críticas sobre o tratamento das pessoas mantidas nas casas de trabalho, inclusive das crianças, Dickens retrata o mundo das gangues que exploravam

menores para cometer crimes nas ruas de Londres.

O personagem principal do livro, *Oliver Twist*, nasceu em uma casa de trabalho. Como a mãe dele morreu durante o parto, o menino foi mantido em um orfanato sofrendo maus-tratos até ser levado para uma casa de trabalho onde ele vivia em condições precárias. Um dia, o protagonista ousou pedir por mais uma porção de comida, irritando profundamente a direção da casa. Por esse motivo, Oliver foi transferido para trabalhar em uma funerária. Porém, ele fugiu para Londres onde conheceu novos amigos em uma gangue de meninos, dirigida por Fagin, o qual era um ladrão experiente. No entanto, Oliver ficou chocado ao ver os roubos praticados pelos meninos e ficou feliz em ser resgatado pelo benéfico Sr. Brownlow, somente para ser sequestrado pela gangue novamente. Quando os ladrões o obrigaram a entrar em uma casa para roubar, ele ficou ferido e permaneceu na casa sob os cuidados da Sra. Maylie e da sua filha adotiva Rose. O Sr. Brownlow descobriu que Oliver era sobrinho da Rose e que os bandidos tinham um motivo especial para mantê-lo: um deles, chamado Monks, era meio-irmão de Oliver e não queria dividir a herança do seu pai com ninguém. No final da história, Fagin foi enforcado e Oliver foi adotado pelo Sr. Brownlow.

O romance expõe pobreza, divisão social e exploração de crianças, características da Inglaterra da primeira metade do século XIX. Porém, a pobreza, a divisão social e a exploração de vulneráveis são manifestações universais da injustiça social (SITTI, 2018) ainda vivenciados na sociedade nos dias de hoje (SOUZA, 2021). Embora o romance tenha sido escrito há quase dois séculos, é possível refletir seu contexto em relação aos grupos sociais excluídos que, nas palavras de Souza (2021, p. 39):

[...] repassam às gerações seguintes apenas sua inadaptação e seu despreparo – afinal, ninguém pode ensinar aquilo que nunca aprendeu –, tudo assume a forma de uma culpa do próprio pobre por sua pobreza e miséria. A escola, intencionalmente precarizada, apenas confirma a profecia da marginalidade e da exclusão. O ciclo diabólico se fecha com o trabalho escasso, mal pago e quase sempre humilhante [...].

Leland, Lewison e Harste (2018, p. 117) destacam textos do gênero de ficção realista que têm o potencial de mostrar para os alunos como sistemas do poder afetam vidas de pessoas e incentivam reflexões sobre injustiça social. Rozansky e Santos (2015, p. 60) evidenciam a importância de buscar textos críticos que contenham narrativas que reflitam tensões interpessoais no contexto da desigualdade nas relações de poder. Nesse sentido, *Oliver Twist* é uma narrativa sobre um órfão que se encontra subjugado, primeiramente na casa de trabalho onde ele é punido pelos dirigentes por pedir por mais comida, e posteriormente pela gangue que o obriga a roubar, mesmo sendo ele um menino honesto, que sente repulsa ao presenciar tais atos.

Em resposta à primeira questão da pesquisa (a justificativa da adoção da obra em análise para o letramento crítico), o romance de Charles Dickens pode ser descrito como



um texto crítico que contém uma narrativa sobre a situação problemática de um menino órfão no contexto da desigualdade nas relações de poder. Esse tipo de texto oferece oportunidades para provocar questionamentos sobre as situações vivenciadas pelos grupos sociais excluídos, sobre a realidade dos alunos, e para fazer reflexões críticas acerca da injustiça social na atualidade.

#### **4 | SUGESTÕES PRÁTICAS PARA TRABALHAR LETRAMENTO CRÍTICO COM OLIVER TWIST**

Além da fundamentação teórica sobre as origens e os aspectos do letramento crítico, a revisão bibliográfica teve foco na busca por sugestões práticas de trabalho com letramento crítico na sala de aula, por meio de uma obra da literatura inglesa. A fim de responder à segunda questão da pesquisa, a revisão bibliográfica buscou trabalhos nos idiomas inglês e português, com temas e conceitos que circundam o objeto de pesquisa, tais como: letramento crítico; literatura inglesa. Para facilitar o entendimento, o Quadro 1 (Tópicos para o desenvolvimento do letramento crítico na sala de aula) apresenta os principais pontos encontrados para o desenvolvimento de atividades que contemplem o letramento crítico na sala de aula, utilizando uma obra da literatura inglesa.

O primeiro item do Quadro 1, o uso de recursos multimodais, foi apontado na literatura como uma das ferramentas utilizadas para o letramento crítico (WINOGRAD, 2015; LELAND; LEWISON; HARSTE, 2018; SILVA, 2020). De acordo com Kress (2001, p. 80), “modo é um recurso semiótico esculpido socialmente e apresentado culturalmente para produzir significados”. Imagens, escrita, música, fala, gestos, trilhas sonoras, imagens em movimento configuram-se como modos de representação e comunicação. Kress (2001, p. 96) afirma que uma abordagem multimodal oferece uma variedade de modos que proporcionam um envolvimento com o mundo de maneiras diferentes. Por exemplo, Silva (2020) relata que o teatro de fantoches ajudou os alunos a compreender melhor a história do Mágico de Oz, de L. Frank Baum. Santos e Ifa (2013) descrevem como os procedimentos de uma professora que uniu elementos visuais e textuais contribuíram para a construção de significados por parte dos alunos.

A sugestão para trabalhar com Oliver Twist é o uso do cinema: o livro Oliver Twist, o qual conta com cerca de 500 páginas, teria pouco apelo para os alunos do Ensino Fundamental, ao contrário de um filme que combina vários modos de representação, incluindo fala, imagens em movimento, trilha sonora e música. A adaptação do livro sugerida é o filme Oliver Twist do diretor francês Roman Polanski de 2005.

De acordo com Cardoso (2011, p. 114), apesar de a literatura e o cinema dialogarem entre si, existem diferenças entre eles:

A adaptação, assim como a obra literária, é uma criação e o adaptador dispõe da liberdade para escolher elementos que possibilitam a identificação do

original caso o desejo, seja pela estrutura da narrativa, seja pela permanência dos personagens.

No caso do filme de Roman Polanski, ao adaptar o texto literário para o cinema, o diretor eliminou um personagem importante, Monks, que por ser o meio-irmão de Oliver e por não querer dividir uma herança com ele, tem interesse em mantê-lo na gangue. Tirando Monks da narrativa cinematográfica, Polanski transferiu o foco para apenas um vilão, Bill Sikes, unificando a narrativa e adequando o texto para o novo gênero. Apesar de fazer algumas adaptações para o novo canal de comunicação, o diretor manteve a intencionalidade do texto literário: mostrar as crueldades que Oliver sofreu nas mãos dos líderes da gangue e provocar uma forte resposta emocional no público-alvo.

Se o professor não tiver acesso a um filme baseado no livro ou não dispuser de tempo suficiente para uma sessão de cinema, uma outra opção multimodal de fácil acesso são vídeos do YouTube que fazem resumos da história do livro *Oliver Twist*. Uma das sugestões é pedir para os alunos buscarem e compararem versões de resumos diferentes, criando um resumo do livro mais completo de uma maneira colaborativa.

Textos multimodais complementares constituem excelente oportunidade para os alunos explorarem os temas de *Oliver Twist*. Uma das opções disponíveis no mercado e bastante apreciada pelo público infantil é um livro em quadrinhos. Algum que contenha uma narrativa sobre meninos ou meninas que passam por dificuldades ou encontram-se na situação de abandono, adequado à faixa etária de alunos do Ensino Fundamental, oferece uma oportunidade de explorar o tema sugerido através de outros modos (imagem, texto, *layout*). Um exemplo do livro em quadrinhos que pode ser relacionado a *Oliver Twist* é “Castanha do Pará”, vencedor do Prêmio Jabuti baseado no conto “Adolescendo Solar” do escritor paraense Luizan Pinheiro. O livro conta a história do menino Urubu que foge de casa por causa do padrasto violento e vive no mercado Ver-o-Peso em Belém do Pará (MOURA JÚNIOR, 2018). Esse texto traz o tema abordado em *Oliver Twist* mais perto da realidade do aluno brasileiro. O professor pode pedir aos alunos para buscarem semelhanças e diferenças entre os dois personagens, *Oliver Twist* e Urubu, melhorando a compreensão e aprofundando o envolvimento dos alunos com o texto (KITAEVA, 2023).

O segundo tópico do Quadro 1 trata do uso de artes nas pesquisas voltadas ao letramento crítico. Leland, Lewison e Harste (2018, p. 254) sugerem que os alunos devem ser incentivados a produzir obras artísticas em resposta ao texto trazido para a aula pelo professor. Eles argumentam que oportunidades de interagirem com textos por meio de múltiplas formas de arte proporcionam acesso dos alunos a múltiplas perspectivas. Silva (2020) pediu aos alunos para confeccionarem capas para as suas narrativas personalizadas sobre a história, oferecendo-lhes uma oportunidade de se expressarem artisticamente. Rozansky e Santos (2015) utilizaram a técnica do Teatro da Imagem<sup>5</sup> que consiste na

5 O Teatro da Imagem é uma variação do Teatro do Oprimido criado pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal para ser o espaço que transforma a expressão teatral em um instrumento para compreender e encontrar soluções para problemas

criação de esculturas estáticas para representar as ideias e respostas dos alunos ao texto literário, por exemplo, retratando como a personagem se sentiu e como ela foi tratada. Durante essa atividade, cada grupo de 4-5 alunos criou uma imagem após o diálogo sobre o livro. Os professores perceberam que a imagem do grupo serviu como mediação para a reflexão crítica sobre o texto e ajudou-os a compreender e interpretar a obra literária. Da mesma forma, eles observaram que, depois de ter feito o Teatro da Imagem, os alunos começaram a abordar outras atividades na sala de aula com mais criticidade.

Uma das sugestões para trabalhar com *Oliver Twist* é uma atividade colaborativa com arte em grupos inspirada nas sugestões de Leland, Lewison e Harste (2018). A turma pode ser dividida em 4-6 grupos. Cada grupo cria uma obra de arte (um desenho, uma música, uma imagem do grupo ou uma dramatização) que reflete sobre o texto. Em seguida, os grupos apresentam suas obras para o resto da turma, com o mínimo de palavras. A turma tenta adivinhar qual cena/ aspecto da obra foi apresentada. O objetivo da atividade é promover uma reflexão crítica sobre *Oliver Twist* através de várias formas de expressão artística e proporcionar o acesso dos alunos a múltiplas perspectivas.

Dessa forma, expressões artísticas promovem diálogo e colaboração (Quadro 1, Tópico 3). Na concepção freireana da educação, a emancipação dos alunos acontece por meio das práticas dialógicas (FREIRE, 2021b, p.109):

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2021b, p.109).

Nessa perspectiva, Lankshear e Knobel (2011, p. 40) sugerem que o professor que deseja criar um ambiente dialógico na aula deve repensar a sua função tradicional de controle sobre narrativas e interações, reposicionando-se como um participante e não como o centro da comunidade de aprendizes e contadores de histórias, criando assim um espaço propício para práticas que ajudam a desenvolver o letramento crítico.

Segundo Morgan (1997), o uso de perguntas bem elaboradas em combinação com oportunidades de debater sobre questões importantes melhora a compreensão do texto pelo aluno. Sardinha (2018) sugere questionamentos a serem levantados após a leitura dos textos na perspectiva do letramento crítico como: quem está contando a história? Um texto alternativo contaria qual versão da história? A sua realidade está incluída nesse texto?

Rozansky e Santos (2015) descrevem como a apresentação colaborativa do Teatro da Imagem mediada pelo professor incentivou os alunos a dialogarem de uma maneira crítica sobre o texto literário que conta a história de um aluno que recebeu tratamento

---

sociais e pessoais (ROZANSKY; SANTOS, 2015).

injusto do seu professor. Por meio do diálogo, os alunos desenvolveram a consciência crítica sobre relações de poder em relacionamentos pessoais marcados pela desigualdade.

Para mediar um diálogo sobre *Oliver Twist*, este artigo sugere adotar uma atividade colaborativa descrita por Leland, Lewison e Harste (2018) chamada “Perguntas Abertas”. Os autores sugerem dividir a turma em grupos de três ou quatro alunos. Em seguida, cada grupo identifica as perguntas que eles gostariam de responder. Os alunos respondem às indagações em grupos, lembrando que não existe uma resposta certa ou errada. Depois, eles perguntam a outros grupos como eles responderiam a essas questões. Dessa forma, os alunos geram as suas próprias interpretações que enriquecem a conversa sobre a obra literária.

Para promover diálogo e práticas colaborativas na aula com o letramento crítico, é importante descentralizar o papel do professor (Quadro 1, Tópico 4). Morgan (1997) destaca o papel do professor como mediador e facilitador que respeita a autonomia do pensamento dos alunos. Porém, isso não significa que o professor deve assumir um papel de professor ausente, o que, de acordo com Wolf (2004), pode acarretar em discussões superficiais e improdutivas. A autora defende o equilíbrio entre os papéis do professor enquanto líder e participante. Embora decida assumir um papel periférico na aula, ele pode oferecer ajuda ou sugestões para grupos de alunos, pedir a eles para fazer resumos das suas discussões, ou simplesmente fazer anotações sobre a participação dos alunos e a qualidade de suas contribuições (WOLF, 2004).

Segundo Hsieh e Cridland-Hughes (2022), professores que abrem mão do controle sobre a narrativa e reposicionam-se como participantes de uma comunidade de aprendizes e de contadores de histórias criam, dessa forma, um espaço favorável para o letramento crítico.

O estudo de Silva (2020) mostra como a professora adotou um papel de contadora de histórias, apresentando o conto *Mágico de Oz* por meio de um teatro de fantoches. Da mesma forma, os alunos posicionaram-se como contadores de história, criando narrativas fictícias sobre eles mesmos e, assim, ganhando o espaço para a reflexão crítica acerca da obra literária.

Para trabalhar o letramento crítico com *Oliver Twist*, sugere-se adotar atividades que suscitam a autonomia do pensamento dos alunos por meio de formas ativas de ensino (discussão; conversação dirigida; atividades dirigidas individuais e em grupos), evitando aulas expositivas que não promovem o envolvimento do aluno. Por exemplo, o professor pode organizar um debate em grupos sobre o papel das mulheres em *Oliver Twist* e em *Castanha do Pará*: como as mulheres se comportam nas duas obras? Qual a diferença entre as atitudes de Nancy em *Oliver Twist* e a mãe do menino Urubu em *Castanha do Pará*? Elas poderiam tomar uma atitude diferente para que a história dos meninos fosse mais justa?

Paulo Freire (2021a, p. 32) destaca a importância de “estabelecer uma ‘intimidade’

entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Nessa perspectiva, os trabalhos pesquisados buscam formas de incentivar os alunos a fazerem conexões entre o texto e a sua própria realidade (Quadro 1, Tópico 5). Silva (2020) relata como uma comparação entre o texto literário e a realidade dos alunos incentivou uma reflexão crítica acerca dessa realidade. Os alunos foram questionados se mudariam algo no texto e reescreveram a história do livro como se ele fosse escrito nos dias de hoje, trazendo as suas próprias realidades para a aula e refletindo sobre elas.

Silva, Figueiredo e Abreu (2017) mostram como o relato de um aluno sobre um caso de intolerância racial que ele tinha presenciado em uma festa desencadeou um diálogo sobre casos de racismo mostrados pela mídia, contribuindo para a compreensão e a interpretação da obra literária sugerida pela professora, o conto *Negrinha* de Monteiro Lobato.

A realidade do aluno pode ser trazida ao contexto da aula por intermédio de produção textual baseada nas questões acerca da obra literária. Winograd (2015) assevera que a ação social que visa mudança ou resolução de problemas é realizada por intermédio da língua. Por isso, a produção textual é um elemento importante do letramento crítico (Quadro 1, Tópico 6). De acordo com o autor, os alunos produzem textos em formatos diferentes (a escrita, a fala, o movimento, as artes, as mídias sociais) para criar um mundo mais justo e inclusivo (WINOGRAD, 2015, p. 8). Por esse motivo, Silva (2020) incentivou os alunos a escreverem histórias fictícias sobre si mesmos em contextos fictícios e fantasiosos inspirados pela história do *Mágico de Oz*. As suas novas histórias mostraram que os alunos desconstruíram a história do livro e a reconstruíram trazendo aspectos da sua própria realidade.

*Oliver Twist* convida o leitor a refletir sobre a sua realidade permeada pela injustiça social. Nesse sentido, uma das opções para trabalhar com a escrita sobre esse livro na abordagem do letramento crítico é sugerir que os alunos escrevam uma versão alternativa da história, perguntando: “como você reescreveria a história de *Oliver Twist* para torná-la mais justa?”. Essa atividade, pensada por Silva (2020), tem por objetivo proporcionar aos alunos a reflexão crítica acerca das questões sociais pertinentes e oferecer a eles uma oportunidade de se tornarem autores de uma nova história, mais justa e igualitária.

Por fim, os autores das obras pesquisadas discutem a inclusão do ensino da língua inglesa no contexto do letramento crítico (Quadro 1, Tópico 7). Santos e Iffa (2013) relatam que a professora apresentou alguns aspectos linguísticos e estruturais da língua inglesa durante a aula com letramento crítico, embora eles não detalham os procedimentos que a professora utilizou para trabalhar esses aspectos. Silva (2020) ensinou aos alunos o vocabulário referente a sentimentos de uma maneira indutiva, com base no contexto, de acordo com a abordagem comunicativa do ensino. Em seguida, os alunos utilizaram essas palavras para descrever os seus próprios sentimentos e posteriormente para construir suas

narrativas fictícias inspiradas na história do Mágico de Oz, Dessa forma, Silva (2020) mostra que a reflexão crítica acerca da obra literária pode fornecer um contexto comunicativo para o ensino da língua.

Uma possível maneira de trabalhar a língua nas aulas de literatura na abordagem do letramento crítico é utilizar atividades baseadas em tarefas. Ellis (2003) sugere aplicar tarefas focadas em aspectos linguísticos (*focused tasks*) em situações reais de comunicação quando o professor precisa conscientizar os alunos sobre algum aspecto específico da língua. Tarefas focadas são utilizadas no âmbito do ensino comunicativo de línguas devido a sua dupla funcionalidade: por um lado, a sua ênfase no conteúdo da comunicação, por outro lado, a sua capacidade de apresentar um ponto gramatical de uma maneira comunicativa (ELLIS, 2003, p.142).

Por exemplo, o professor de inglês da turma do 9º ano que deseja trabalhar os verbos modais *should*, *must*, *have to*, *may* e *might*, previstos no texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 262), no contexto da obra *Oliver Twist* pode elaborar uma atividade baseada em tarefas utilizando frases críticas, sugeridas pelos próprios alunos, para os conscientizar sobre esse aspecto da língua inglesa. Dessa forma, a reflexão crítica acerca da obra literária oferece uma oportunidade de ensinar os verbos modais no contexto real de comunicação.

Conforme demonstrado nos trabalhos analisados, os autores destacam fatores como a importância de uso de recursos multimodais, de artes, de práticas dialógicas e colaborativas, da descentralização do papel do professor, da conexão do conteúdo com a realidade do aluno, da criação dos textos críticos e da inclusão do ensino da língua no contexto da reflexão crítica sobre a obra. Como resultado, o Quadro 1 apresenta, de forma sintética, pontos importantes para o letramento crítico ser trabalhado na sala de aula de forma significativa e enriquecedora.

TÓPICO	AUTORES
--------	---------

1. Uso de textos multimodais (cinema, vídeos no YouTube, livros em quadrinhos, músicas).	Wolf (2004) Santos e Ifa (2013) Winograd (2015) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020) Hsieh e Cridland-Hughes (2022)
2. Uso de artes.	Wolf (2004) Rozansky e Santos (2015) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020)
3. Implementação de práticas dialógicas e colaborativas.	Morgan (1997) Rozansky e Santos (2015) Sardinha (2018) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020) Freire (2021b)
4. Descentralização do papel do professor.	Morgan (1997) Wolf (2004) Rozansky e Santos (2015) Leland <i>et al.</i> (2018) Silva (2020) Hsieh e Cridland-Hughes (2022)
5. Ligação da obra com a realidade do aluno.	Rozansky e Santos (2015) Silva, Figueiredo e Abreu (2017) Sardinha (2018) Silva (2020) Freire (2021a)
6. Criação de textos que refletem a consciência crítica de alunos.	Santos e Ifa (2013) Rozansky e Santos (2015) Winograd (2015) Silva, Figueiredo e Abreu (2017) Silva (2020)
7. Inclusão do ensino da língua inglesa no contexto da reflexão crítica sobre a obra literária.	Santos e Ifa (2013) Sardinha (2018) Silva (2020)

Quadro 1. Tópicos para o desenvolvimento do letramento crítico na sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral compreender como o uso de um clássico da literatura inglesa pode contribuir para o letramento crítico na escola. Com base nos resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se afirmar que o referido escopo foi alcançado.

O primeiro objetivo específico foi verificar quais aspectos da obra literária, *Oliver Twist*, podem incentivar a reflexão crítica. Durante o trabalho, constatou-se que a obra expõe pobreza, divisão social e exploração de crianças, os quais são temas ainda presentes no mundo atual. Dessa forma, *Oliver Twist* tem o potencial de mostrar para os alunos como os sistemas de poder afetam as vidas das pessoas, incentivando, assim, reflexões sobre a injustiça social. Além disso, o trabalho demonstrou que *Oliver Twist* contém uma narrativa emocional sobre um menino órfão que reflete tensões interpessoais no contexto da desigualdade nas relações de poder. Esse tipo de narrativa pode incentivar os alunos a

posicionarem-se como sujeitos críticos da sua própria realidade.

No que se refere ao segundo objetivo específico, as sugestões para trabalhar com *Oliver Twist*, na perspectiva do letramento crítico, mostram algumas práticas que podem ser aplicadas, como o uso de recursos multimodais, de artes, de práticas dialógicas e colaborativas, a descentralização do papel do professor na aula, a conexão do conteúdo com a realidade do aluno, a criação de textos críticos e a integração do ensino da língua inglesa na aula com o letramento crítico. Portanto, os dois objetivos específicos deste artigo foram atingidos.

Esses resultados podem ajudar os professores de inglês que desejam trabalhar com o letramento crítico a utilizarem a literatura inglesa para incentivar a reflexão crítica em seus alunos. As sugestões aqui reunidas podem, também, ser usadas pelos professores de outras línguas com as suas respectivas literaturas, não somente pelos professores da língua inglesa.

Quanto às limitações, é importante salientar que esta pesquisa é somente bibliográfica e poderia ser ampliada para buscar resultados empíricos na sala de aula. As futuras investigações poderiam pesquisar a eficácia das práticas sugeridas na sala de aula, por exemplo: como o uso de textos multimodais poderia incentivar os alunos a se posicionarem como sujeitos críticos, provocando mudanças nas suas práticas sociais?

## REFERÊNCIAS

ALLEN, D.; SMITH, P. **English and American Literature**. Milan: La Spiga Languages, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURGESS, A. **A literatura inglesa**, São Paulo: Editora Ática, 2005.

BUTLER, T.; BOYD, A. Cultivating critical content knowledge: early modern literature, pre-service teachers, and new methodologies for social justice. In: EKLUND, H.; HYMAN, W. B. **Teaching Social Justice Through Shakespeare: Why Renaissance Literature Matters Now**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019, p. 225-234.

CARDOSO, J. Cinema e literatura: correspondência e intersemiotividade entre as artes. In: ARAÚJO, R.C.; OLIVEIRA, W. **Literatura e interfaces**. Grande Vitória: Opção Editora, 2011.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, nº 9, 2001, p. 80-90.

CEVASCO, M. E.; SIQUEIRA, V. L. **Rumos da literatura inglesa**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

DICKENS, C. **Oliver Twist ou história de um órfão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, Florianópolis, nº 33, 2007, p. 263-277.



ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERRARI, S. C. M. (org.). **Filosofia política**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GORING, P.; HAWTHORN, J.; MITCHELL, D. **Studying Literature**: The Essential Companion. London: Arnold, 2001.

JANKS, H. Text, identities and ethics: critical literacy in a post-truth world. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 62, nº 1, 2018, p. 95-99.

HSIEH, B.; CRIDLAND-HUGHES, S. Teachers Enacting Critical Literacy: Critical Literacy Pedagogies in Teacher Education and K-12 Practice. *In: The Handbook of Critical Literacies*. New York: Routledge, 2022, p. 61-70.

KITAEVA, O. A. **Oliver Twist na sala de aula de inglês**: letramento crítico por meio de um clássico da literatura inglesa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/ Inglês e Literaturas). Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, 2023.

KRESS, G. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach To Contemporary Communication. New York: Routledge, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday Practices and Classroom Learning. 3rd edition. New York: Open University Press and McGraw Hill, 2011.

LELAND, C.; LEWISON, M.; HARSTE, J.C. **Teaching Children's Literature**: It's Critical! New York: Routledge, 2018.

LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. **Theory into Practice**, v. 51, nº 1, 2012, p. 4-11.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Editora Pontes, 2015, p. 31-50.

MORGAN, W. **Critical Literacy in the Classroom**: The Art of the Possible. London: Routledge, 1997.

MOURA JÚNIOR, O. M. **O Castanha do Pará**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, v. 43, nº 78, 2018, p. 13-23.

ROZANSKY, C. L.; SANTOS, C. T. Using Theatre of the Oppressed to Foster Critical Literacy. *In: WINOGRAD, K. Critical Literacies and Young Learners*: Connecting Classroom Practice to the Common Core. New York: Routledge, 2015, p. 57-69.

SANDERS, A. **The Short Oxford History of English Literature**. 3rd edition. New York: Oxford University Press, 2004.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 34, nº 1, 2013, p.1-23.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, 2018, p. 01-17.

SILVA, J. G.; FIGUEIREDO, A. C. C.; ABREU, K. N. M. Conto "Negrinha" à luz do letramento crítico: uma experiência sobre identidade no projeto "Mais Educação". **Pensares em Educação**, São Gonçalo, nº 11, p. 108-120, 2017.

SILVA, N. S. M. A arte literária nas aulas de inglês: uma abordagem baseada no Letramento Crítico. **Leitura: Teoria & Prática**, São Paulo, v. 38, nº 78, 2020, p. 145-157.

SITTI, A. Social Injustice as Reflected in Charles Dickens' Oliver Twist. **ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities**, v. 1, nº 4, 2018, p. 409-422.

SOLERA, D. S. **Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras**: possibilidades e desafios. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-02122020-180300/en.php>. Acesso em: 01 out. 2022.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

WEFFORT, F.C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 4-32.

WINOGRAD, K. **Critical Literacies and Young Learners**: Connecting Classroom Practice to the Common Core. New York: Routledge, 2015.

WOLF, S. A. **Interpreting Literature with Children**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ZAPPONE, M. H. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, nº 54, 2018, p. 409-433.

# REASSENTAMENTO FLOR DA SERRA EM MEMÓRIA VISUAL

*Data de aceite: 02/08/2023*

### **Maria de Fátima Rocha Medina**

Doutora em Letras (Unileón/UFPE),  
Mestra em Tecnologia da Educação  
(USAL/UFPE), Graduada em Letras  
(UESB). Atualmente é professora da  
Unitins e atua na Proex.  
<https://lattes.cnpq.br/1294258849923019>.  
<http://orcid.org/0000-0001-6858-272X>.

### **Marinalva do Rego Barros Silva**

Doutora em Artes (UNESP), Mestra em  
Educação (UnB) e Graduada em História.  
Atualmente é professora da Unitins no  
C. de Serviço Social e atua na PROEX.  
Lattes: 7518393119037153.

### **Luana Martins Macedo**

Graduanda do Curso de Sistemas de  
Informação, na Unitins.

### **Gabriela Martins Macedo**

Graduanda do Curso de Letras, no IFTO.

**RESUMO:** Milhões de pessoas são obrigadas a se deslocar de seus territórios devido a construções de barragens. Os moradores do reassentamento enfrentaram a experiência dolorosa de sair da terra de origem para viverem no Flor da Serra onde precisaram recomeçar a vida. O início como

reassentados foi difícil e faz parte da história dessa gente, conforme cento e oitenta e uma fotografias que foram manejadas. Registros fotográficos são importantes ferramentas de memória externa ao preservar vestígios de algo que existiu ou aconteceu e colaboram na manutenção de recordações das pessoas. Nosso objetivo geral foi investigar narrativas e/ou outras referências culturais que moradores têm acerca da formação do grupo social no reassentamento Flor da Serra a partir de memória externa/fotos. Metodologicamente, o processo de seleção, catalogação, organização temática, distribuição em álbum e exposição digital das fotos foi amparado por textos sobre o reassentamento, fotografia, questões éticas e visita ao local. Aparentemente, as fotografias em foco não são objetos artísticos como desejava Benjamin, há quase um século. Porém, mesmo desgastadas pelo tempo, pela umidade e outros fatores, as fotos eternizaram pessoas, paisagens, situações e rotinas dos moradores, preservando-as do esquecimento. Após os procedimentos, as fotografias ampliam características funcionais de conservação, seleção e acessibilidade, além de desafiar o espectador a olhar pessoas reassentadas com atenção e respeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** reassentados, memória, fotografias, visibilidade.

**ABSTRACT:** Millions of people are forced to move from their territories due to the construction of dams. The resettlement residents faced the painful experience of leaving their homeland to live in Flor da Serra, where they had to start their lives over. The beginning as resettled was hard and is a part of the history of these people, according one hundred and eighty-one photographs that were handled. Photographic records are important external memory tools as they preserve traces of something that once existed or happened and collaborate in keeping people's memories. This documental work aimed to investigate narratives and/or other cultural references that residents have about the formation of the social group in the Flor da Serra resettlement from external memory. Methodologically, the process of selection, cataloging, thematic organization, distribution in photo albums and photographs digitization was supported by texts on resettlement, photography, ethical issues and site visit. Apparently, the photographs are not artistic objects as Benjamin wanted almost a century ago. However, even frayed by time and other factors, the photos immortalized people, places/landscapes, situations and routines of the residents, preserving them from oblivion. After the procedures, the photographs expand the functional characteristics of conservation, selection and accessibility, in addition to challenging the viewer to look at the resettled with attention and respect.

**KEYWORDS:** resettled, memory, photographs, visibility.

## 1 | INTRODUÇÃO

Mesmo com artifícios, sem a aura e a concepção criadora defendidas por Benjamin, a fotografia continua valiosa (BENJAMIN, 2012). É relevante como memória externa que captura cenários, pessoas, cenas e ações reveladoras de parte da história de indivíduos e comunidades (ASSMANN, 2011). Os moradores do Flor da Serra registraram em fotografias vários momentos do processo de fixação no reassentamento, período muito difícil para todos. Cada foto funciona como parte de um mosaico das histórias das famílias (Neto, 2018; Silva, 2000) que foram obrigadas a sair da terra de origem, na beira do rio Tocantins, para dar lugar à usina hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães (BATISTA, 2009).

Para olhar com mais clareza as fotos, precisamos compreender, ainda que sucintamente, o contexto das famílias e para onde elas foram deslocadas, “pois sem percepção e pensamento não podemos conhecer” (OLIVEIRA, 2000, p. 18). A fotografia como indício do passado é instrumento de memória externa que contribui para o sentimento de recordação da história dos sujeitos envolvidos (ASSMANN, 2011; BAKHTIN, 2003). Este texto é parte da pesquisa “Vozes do reassentamento Flor da Serra: memória, identidade, pertencimento” cujos objetivos específicos foram identificar fotos do passado que contribuem para a caracterização do início do Flor da Serra, como também catalogar, organizar, legendar, digitalizar e expor parte das fotografias acerca da formação do grupo social no reassentamento.

## 2 | REASSENTAMENTO FLOR DA SERRA E O AFOGAMENTO DOS SONHOS DE RIBEIRINHOS

O reassentamento localiza-se na zona rural do município de Porto Nacional, a 90 Km de Palmas-TO. Muitas famílias que continuam morando no Flor da Serra já viviam na zona rural, às margens do rio Tocantins, antes do deslocamento. E, no âmbito econômico, desenvolviam o extrativismo, além da agricultura familiar e/ou pecuária, de forma tradicional, como pequenos produtores rurais proprietários, posseiros ou ocupantes (BATISTA, 2009). Além das atividades de sustento, realizavam festas tradicionais, por exemplo, a folia do Divino e de Reis, visitavam os amigos próximos, faziam mutirão para plantio e colheita e conheciam muito bem o lugar onde viviam anteriormente. Esses elementos, resultados de experiências identitárias, simbólico-culturais ficaram submersas nas águas do rio Tocantins e se tornaram vestígios das recordações do passado. Porém, com atualizações e novos participantes, algumas práticas ressurgiram no reassentamento Flor da Serra.

O processo de desapropriação foi longo, cheio de incertezas e muito doloroso. Igualmente dolorosa e difícil foi a instalação no reassentamento. Procedentes de lugares distintos, as pessoas se sentiam estranhas entre si cuja consequência foi a dificuldade de adaptação ao ambiente e aos desconhecidos vizinhos com quem foram obrigados a reivindicar e lutar por direitos e conviver proximamente. Essa realidade os desafiou quanto à constituição do novo grupo e de repertório de narrativas das pessoas. Ao serem construídas por redes de interação dialógica e de afetos (Bakhtin, 2003), de convivência amistosa, socializações e aprendizagens, as narrativas contribuem para o engajamento e robustez do grupo, se atualizadas com frequência (BENJAMIN, 2012).

Nos primeiros tempos de reassentamento, entre incertezas, desconfianças e desânimos, muitas famílias enfrentaram o sol inclemente em terra desconhecida e remexida pelas máquinas que ainda faziam os últimos ajustes encomendados pela empresa do consórcio responsável pela hidrelétrica. O deslocamento para o Flor da Serra alterou de maneira significativa a vida de dezenas de famílias devido à falta de abundância de água e peixes. No lugar não havia árvores frutíferas nem as tradicionais roças de toco; e, principalmente, não havia rio extenso, volumoso e próximo para pescar e adubar a terra como havia nas terras de origem (MEDINA E MARANHÃO, 2020). Os reassentados foram retirados justamente pela proximidade entre a terra onde viviam e o rio Tocantins. E, mesmo tendo recebido alguma recompensa pelo deslocamento, esta não conseguiu resolver a complexidade dos problemas enfrentados por quem sequer pensava em sair do local onde vivia. Em geral, os programas de reassentamento não repararam os meios de trabalho e os danos emocionais dos que perderam seu território para as hidrelétricas.

Já se passaram mais de duas décadas que a maioria das famílias vive no local entre recordações ainda muito latentes e a (re)construção da identidade nessa nova terra. Há adultos que chegaram ao Flor da Serra como crianças cuja mudança forçada causou

inadaptação e tristeza, sobretudo, pela ausência do rio, principal espaço de entretenimento. E há adultos e idosos que continuam a sentir falta das proximidades do Tocantins no qual pescavam e/ou plantavam e em cujas águas foram “afogados” os resultados de longos anos de trabalho e de sonhos. As fotografias tratam desse ambiente, do início do Flor da Serra, as quais nos provocam a olhar a realidade de reassentados com mais atenção e respeito.

### 3 | FOTOGRAFIA: OBJETO DE MEMÓRIA EXTERNA

Segundo Benjamin (2012, p.97), o desejo de “fixar as imagens na câmera escura” vem desde Aristóteles, na antiguidade. Leonardo da Vinci, no renascimento, também tentou, mas foram os franceses Niépce e Daguerre que conseguiram realizar a façanha, no ano de 1839. O ato de fixação da imagem foi polêmico e, inclusive, um jornal francês da época chegou a denominar a fotografia de “arte diabólica” e dizia que “o homem foi feito à imagem de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhuma máquina humana” (BENJAMIN, 2012, p. 98). Contudo, havia quem defendesse o feito e projetasse, acertadamente, importantes desdobramentos futuros.

As primeiras fotos, únicas, eram guardadas como preciosidades. Para os pintores, a câmera era recurso técnico. Benjamin fala das imagens humanas anônimas e não retratos. Ele diz que a pintura, depois de algum tempo, ninguém lembra da pessoa retratada; apenas do talento do pintor. Mas, por exemplo, a fotografia da vendedora de peixe de New Haven, é diferente:

Olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também aqui ainda é real e que não quer reduzir-se totalmente à ‘arte’ (BENJAMIN, 2012, p. 100, aspas do autor).

O autor sugere a procura pela “pequena centelha do acaso, do aqui e agora” (Benjamin, p. 100) na fotografia. Ele chama atenção para o poder que a câmera tem, por meio de recursos específicos, como técnica e magia e a capacidade de ampliação, além da habilidade do fotógrafo ao registrar detalhes que o olhar normal já automatizou. O ensaísta ressalta que as pessoas a serem fotografadas passavam longo tempo imóveis e expostas frente à concentração do fotógrafo e suas técnicas para que o trabalho fosse único e rodeado de magia: “tudo nessas primeiras imagens era organizado para durar” (BENJAMIN, 2012, p.103).

Benjamin (2012) chama a atenção que, na época da industrialização, fim do século XIX, ocorreu a inserção de homens de negócio no mundo da fotografia, uma vez que era vantajoso em termos econômicos. E, com o aperfeiçoamento da técnica, as fotos começaram a ser reproduzidas (e/ou uniformizadas) e retocadas; os álbuns se tornaram comuns e isso

gerou a decadência da fotografia. O autor critica os rebuscamentos, a artificialidade dos álbuns e as poses forçadas e banalizadas dos fotografados. Para ele, a aura que havia nas primeiras fotografias não existia mais. Já a aura, relacionada à questão estética, era algo que apontava para o essencial, para a singularidade de quem era fotografado. Ao perdê-la, as fotos perderam o brilho genuíno.

Atget foi elogiado por Benjamin (2012), porque esse fotógrafo fixava com a máquina as coisas aparentemente perdidas, transviadas ou raras da cidade, ou seja, aquilo que a maioria não via. Então, ele revelava uma outra face urbana e, com ela, sua aura. Com essa escolha e postura, Atget combateu o artificialismo das fotos ao apresentar o caráter único de cada situação. O autor exalta também August Sander que, sem preconceito e de forma terna, fotografava rostos de pessoas; “parte do camponês, conduz o observador por todas as camadas e profissões, até os representantes da mais alta civilização, e descendentemente até o idiota” (BENJAMIN, 2012, p. 109-110).

De um ponto de vista menos exigente (e mais atual) do que o de Benjamin, a fotografia pode ser considerada como registro ou documento da memória e suporte que possibilita a ligação do passado com o presente. Silva (2000) a define como um corte no espaço/tempo que permite a contemplação infinita. Tal documento da memória não permite a compreensão da realidade transcorrida, mas uma aproximação. Isso torna a fotografia ainda mais fascinante, já que suscita interpretação singular e individual baseada na subjetividade de cada ser humano. Desse modo, a apreciação dos fatos retratados tem significado único para cada indivíduo e provoca diferentes sentimentos e sensações a cada contemplação.

José Alves de Freitas Neto (2021) diz que retratos remetiam a sentimentos de nostalgia, pois tirar uma foto era uma maneira de produzir lembranças para o futuro e uma forma de se recordar “os rostos, as pessoas e as histórias que começam a se apagar das memórias” (NETO, 2021, p.2). Para Bosi (1994), recordar não é viver novamente o passado, mas reconstruir e repensar, com as ideias de hoje, as experiências já vivenciadas. Ou seja, a partir da memória é possível unir sensações, emoções e situações vividas a novas ideias, valores e percepções da realidade, criando um singular quadro mental do que aconteceu. Desse modo, mesmo que pareça nítida a lembrança de um fato antigo, ele não é a mesma imagem experimentada anteriormente.

Assmann (2011) defende que memória armazenada serve para perdurar, como por exemplo, em livros, computadores, máquinas e outros artifícios externos que, diferentes do homem, não esquecem, porque apenas recebem dados e informações. Já a recordação é inerente ao ser humano. Para recordar, as pessoas precisam construir repertório de vivências ocorridas ao longo da vida que constituem sua identidade individual e também coletiva que podem ser esquecidas. “As recordações se notabilizaram por marcas tênues, vestígios empalidecidos e perigo constante de perda” (ASSMANN, 2011, p. 124). Por isso devem ser atualizadas, revisitadas e revigoradas com frequência para não serem

esquecidas. A palavra é portadora de memória, mas as fotografias também perenizam momentos fugazes em imagens que podem ser eternizadas, se preservadas com devido cuidado. A autora alemã (2011, p.235) afirma que “diante da erosão do tempo, imagem e escrita funcionam como meios/ferramentas de armazenamento” e inclui a fotografia.

Então, embora Benjamin critique com razão a reprodutividade da fotografia que, na atualidade, se tornou muito mais banal, de consumo imediato e com inúmeras ferramentas para retoques e distorções, a foto tem sido um item de preservação memorial. A fotografia que captura o cotidiano para dizer algo sobre ele resiste ao processo de massificação e continua a cumprir a função de perdurar o instante efêmero e revelar um pouco sobre a realidade fotografada. E contrária, assim, a crítica de Benjamin (2012) acerca do perigo de reprodutibilidade/banalidade da foto. Então, mesmo sem os requisitos que Benjamin defende, imagens fotográficas fazem parte do memorial da história, como extensão da memória humana, junto com a escrita e outros instrumentos. É uma ferramenta de memória externa que liga o presente ao passado. De acordo com Assmann (2011):

A fotografia funciona não apenas como analogia da recordação, ela também se torna o médium mais importante da recordação, pois é considerada o indício mais seguro de um passado que não existe mais, como estampa remanescente de um momento passado. A fotografia preserva desse momento do passado um vestígio do real com que o presente está ligado por contiguidade, por contato (ASSMANN, 2011, p.238).

Assmann (2011, p.368) chama a atenção para a necessidade e importância de arquivo como “armazenador coletivo de conhecimentos que desempenha diversas funções” e aponta três características funcionais: “conservação, seleção e acessibilidade”. Ela afirma que “o arquivo adquire um significado de destaque como memória potencial ou pré-condição material para memórias culturais futuras. Além disso, o arquivo contém embutida em si uma memória funcional na forma de memória de armazenamento, que é designada pelo nome de “herança cultural” (ASSMANN, 2011, p. 369). Ou seja, a fotografia é um material que, preservado, pode contribuir na composição da narrativa de determinado grupo para a posteridade. Assim, as fotos do reassentamento podem funcionar como relevante patrimônio que “já não se pode mais encará-las como produtos individuais: tornaram-se produções coletivas muito poderosas [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 238).

Neste trabalho, realizado em época de reprodução ostensiva de fotografia, nós, pesquisadoras, e não fotógrafas, como Atget, tentamos enxergar o que há de especial e raro nas pessoas e situações fotografadas. E realizar isso sem preconceito, sob o olhar de August Sander, ambos os fotógrafos citados por Benjamin. Além disso, pensamos as fotografias, “como materialização que ultrapassa tempo/espaço” e memória “que sustenta de fora as recordações”. A intenção é dar visibilidade às fotos para tornar “o evento/as pessoas atemporais, ‘fora’ do esquecimento” (Assmann, 2011, p.238) na história do Flor da Serra. Para isso, amparadas teoricamente, nos desafiamos a enxergar de maneira



diferente e sem ingenuidade (Oliveira, 2000) o que foi fotografado, como também contribuir com as três características funcionais “conservação, seleção e acessibilidade” defendidas por Assmann (2011). Porque, sobretudo para os moradores do Flor da Serra, ver tais fotografias com frequência para recordar as pessoas e o contexto de outrora contribui para evitar o esquecimento.

## 4 | MATERIAL E MÉTODOS

Para realizar o trabalho de memória visual do reassentamento Flor da Serra, por meio de pesquisa documental, com foco em fotografias, inicialmente lemos e debatemos textos sobre os temas em foco: deslocamento em função de usinas hidrelétricas (Batista, 2009; Nóbrega, 2011); reassentamento Flor da Serra (Batista, 2009); fotografia como objeto de arte, memória e recordação (Benjamin, 2012; Assmann, 2011; Neto, 2018; Silva, 2000); sujeito (Bakhtin, 2003); como também acerca do olhar, ouvir e escrever na elaboração do conhecimento (Oliveira, 2000) e o aspecto ético na Resolução 510, de 07/04/2016 (BRASIL, 2016). A revisão bibliográfica foi importante para sensibilização, responsabilidade ética e conhecimento mínimo sobre a função da fotografia no processo de (re)constituição identitária, recordação e memória, em relação a pessoas que são obrigadas a sair da terra de origem em consequência da construção de usinas hidrelétricas.

Em dezembro de 2020, momento de uma pequena pausa em relação à pandemia, fomos ao Flor da Serra para identificar possíveis proprietários de fotos da época em que começou a vida coletiva nesse reassentamento. Previamente sabíamos de familiares<sup>1</sup> que têm fotos sobre o início do reassentamento e, após consulta, eles aceitaram nos receber. Expusemos sobre a proposta de pesquisa e obtivemos autorização para ficar com as fotografias durante o período do trabalho. Ainda no local, fizemos uma pré-seleção e excluímos cartões postais. Em seguida, contamos cento e oitenta e uma (181) fotografias impressas. Na sequência, assinamos documentos com autorização para manejar esse material e devolvê-lo após a realização do trabalho. A visita ao reassentamento seguiu o protocolo sanitário de segurança com uso de máscara de proteção, álcool 70% e distanciamento físico. Além disso, conversamos apenas o essencial com as interlocutoras na área externa da casa para evitar possíveis contágios do Covid-19. Combinamos retornar para identificar fotografias com outros moradores, mas o estado do Tocantins voltou a decretar emergência sanitária e isolamento<sup>2</sup>, por isso não foi possível identificar fotos com outros moradores.

<sup>1</sup> Familiares de Ismael Gomes Boaventura. Ele foi o primeiro presidente da associação do reassentamento.

<sup>2</sup> TOCANTINS. Decreto nº 6.222, de 26 de fevereiro de 2021.



Imagem 1- Acadêmica e professora durante realização de pré-seleção e contagem das fotos, na casa da família, reassentamento Flor da Serra, 22/12/2020.

Fonte: Acervo do projeto.

Inicialmente, fizemos uma primeira catalogação das fotos. A breve visita ao local e outros conhecimentos prévios a respeito do reassentamento a partir de textos (Batista, 2009; Medina e Maranhão, 2020) nos ajudaram a organizar as fotos em temáticas e, em seguida, foram colocadas em envelopes. Para facilitar, organizamos dois blocos com aproximadamente noventa (90) fotos cada. Em seguida, exibimos as fotografias lado a lado a fim de obter melhor visualização.



Imagem 2- Primeira catalogação e seleção das fotos. Março/2021

Fonte: Acervo do projeto.

Após a observação, subdividimos em 3 categorias mais genéricas e agrupamos as fotos com elementos fotografados semelhantes (tabela 1). Na categoria “pessoas”, agrupamos setenta e sete (77) fotos com os seguintes temas: reuniões, eventos sociais, atividades escolares, atividades esportivas, atividades domésticas e transporte. Na categoria “trabalho”, agrupamos sessenta e duas (62) fotos com os seguintes temas: pecuária, agricultura, comércio e construções. E na categoria “paisagens”, agrupamos quarenta e duas (42) fotos com imagens de natureza, ambientes rural e urbano. Total de fotos: cento e oitenta e uma (181). Para o manuseio, utilizamos luvas e máscaras a fim de evitar contato direto e preservar as fotografias, em conformidade com a resolução 510/2016, Art. 3º, que destaca o compromisso do pesquisador em evitar danos materiais decorrentes da participação na pesquisa.

CATEGORIAS	TEMAS	NO. DE FOTOS
<b>PESSOAS</b>	Reuniões Eventos sociais Atividades escolares Atividades esportivas Atividades domésticas Transporte	77 fotos
<b>TRABALHO</b>	Pecuária Agricultura Comércio Construções	62 fotos
<b>PAISAGENS</b>	Natureza Ambiente rural Ambiente urbano	42 fotos
Total de fotos		181 fotos

Tabela 1- As três categorias, temas e quantidade da primeira das fotografias na primeira fase.

Fonte: Elaboração própria

Já catalogadas em doze (12) envelopes, exibimos cada grupo de fotos e verificamos a existência de repetições. Diante disso, escolhemos a fotografia com melhor nitidez e maior abertura de ângulo.



Imagem 3- Exemplo de fotos repetidas

Fonte: Fonte: Acervo de reassentado<sup>3</sup>

Além das repetidas, notamos fotos bastante danificadas pela ação do tempo e porque estavam guardadas em uma caixa pequena. A umidade prejudicou de maneira irreversível algumas delas pela proliferação de bactérias e fungos, conforme exemplifica a imagem seguinte.



Imagem 4- Exemplo de foto danificada

Fonte: Acervo de reassentado

<sup>3</sup> Esta e as demais fotos do acervo do reassentado foram digitalizadas para este trabalho.

Diante dessas duas situações, fizemos nova observação e retiramos cento e duas (102) fotos repetidas e/ou danificadas. E foram selecionadas setenta e nove (79) cujo critério de escolha foi a foto com melhor qualidade visual. Vale ressaltar que a seleção das fotos, neste trabalho, funcionou apenas para o olhar mais atento em relação aos temas sugeridos nos objetos/pessoas/cenários fotografados, além de retirar vinte e oito (28) fotos para legendar e realizar exposição on-line. Entretanto, as cento e oitenta e uma fotos (tabelas 2 e 3) seguiram como material de estudo em todas as fases, sobretudo para verificar a frequência e/ou ausência de determinado aspecto temático.

Ao elaborar a tabela 2, fizemos algumas alterações em relação à tabela 1. Substituímos “pessoas” na categoria I, por **pausa na rotina** com seis subtemas: I.1 ritual religioso (cerimônia de batizado); I.2 poses para fotos; I.3 trabalho em mutirão; I.4 atividades de lazer; I.5 atividades escolares; e I.6 deslocamentos/transportes de pessoas. Como categoria II, acrescentamos **reuniões**, por ter significativo número de fotos, mas sem subtemas. Também substituímos “trabalho” pela categoria III, **atividades laborais** com cinco subtemas: III.1 criação de animais; III.2 atividades agrícolas; III.3 comercialização de produtos; III.4 construção de casa e curral; III.5 atividades domésticas. E à IV categoria “paisagem” foi acrescentada a palavra “cenário”, com dois subtemas: IV.1 ambiente urbano e IV.2 ambiente rural. Também houve deslocamento de fotos de um grupo para o outro.

Fotografias do trator, por exemplo, em determinado lugar, perto de galhos entulhados, não têm muita dúvida de que a imagem revela a preparação da terra para plantio. Essa informação é ratificada pela presença de outras fotos parecidas e repetidas da mesma área semântica. Mas outras imagens que envolvem pessoas e/ou cenários diversos não são tão claras por causa do nosso desconhecimento da trajetória dos moradores. Então, com o trabalho já em andamento, solicitamos ajuda ao dono das fotos e elaboramos as legendas de vinte e oito delas para a exposição. Essa contribuição permitiu compreensão melhor das imagens, embora a foto pode e deve ser compreendida de forma singular e individual baseada no olhar e na subjetividade inerente a cada ser humano. Conforme Silva (2000), a apreciação de pessoas/fatos retratados tem significado único para cada espectador, provocando diferentes sentimentos e sensações a cada contemplação. Nessa etapa, com melhor compreensão dos temas fotografados, distribuímos as fotos em oito (08) envelopes ao agrupá-las nas quatro categorias citadas, conforme quadro a seguir.

CATEGORIAS	No. fotos	SUBTEMAS IDENTIFICADOS
<b>I. Pausa na rotina</b> (1 envelope)	01	I.1 Ritual religioso – cerimônia de batizado
	03	I.2 Poses para foto
	02	I.3 Trabalho em mutirão
	06	I.4 Atividades de lazer
	02	I.5 Atividades escolares
	04	I.6 Deslocamentos de pessoas/transportes
<b>Subtotal:</b>	<b>18</b>	
<b>II. Reuniões</b> (1 envelope)	19	Reuniões no reassentamento e em outros espaços
<b>Subtotal:</b>	<b>19</b>	
<b>III. Atividades laborais</b> (5 envelopes)	06	III.1 Criação de animais (galinhas, cabras e gado)
	11	III.2 Atividades agrícolas
	06	III.3 Comercialização de produtos
	05	III.4 Construção de casas e curral
	02	III.5 Atividades domésticas
<b>Subtotal:</b>	<b>30</b>	
<b>IV. Paisagens/ Cenários</b> (1 envelope)	07	IV.1 Ambiente urbano
	05	IV.2 Ambiente rural/ paisagens
<b>Subtotal:</b>	<b>12</b>	
<b>Subtotal de fotos selecionadas</b>	79 fotos	<b>Total geral: 181 fotos</b>
<b>Subtotal de fotos retiradas</b>	102 fotos	

Tabela 2- Informações das fotos selecionadas na segunda etapa

Fonte: Elaboração própria



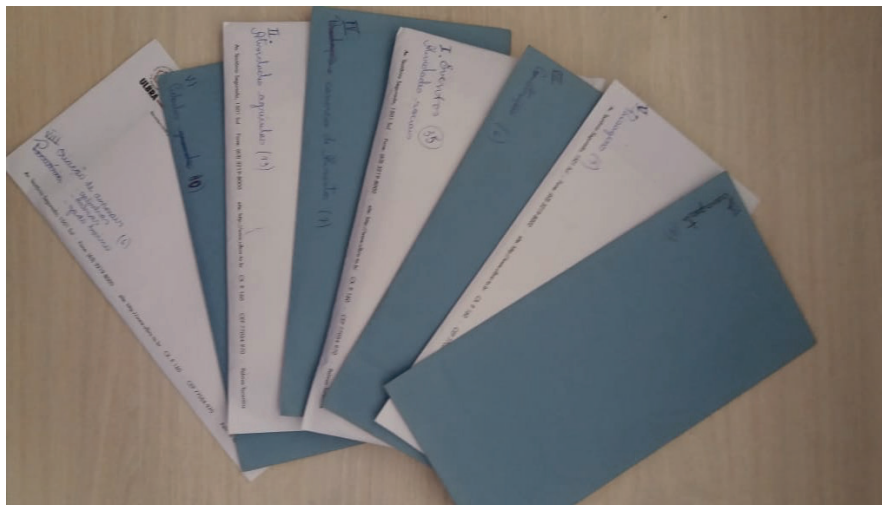


Imagem 5- Oito envelopes com fotos selecionadas na segunda etapa. Junho/2021

Fonte: Acervo do projeto.

Igualmente, as fotografias retiradas por repetições ou por estarem danificadas também estão organizadas na tabela 3, em blocos por categorias e subtemas semelhantes. Alguns subtemas foram reduzidos ou alterados pela ausência de fotos repetidas. Em compensação, foi acrescida a categoria **fotos danificadas**, conforme quadro a seguir. Por isso a numeração referente às fotos da tabela 3 não coincide totalmente com as fotos da tabela 2.

CATEGORIAS	No. FOTOS	SUBTEMAS
I. Pausa na rotina	13	I.1 Personagens: moradores e professores posam para fotos em situações cotidianas no local
	05	I.2 Deslocamentos/transportes para compras
<b>Subtotal:</b>	<b>18</b>	
II. Reuniões	25	Reuniões no reassentamento e em outros espaços
<b>Subtotal</b>	<b>25</b>	
III. Atividades laborais	08	III.1 Criação de animais (cabras e gado)
	14	III.2 Atividades agrícola, transporte e comercialização de produtos
	05	III.3 Casas do reassentamento já concluídas
<b>Subtotal:</b>	<b>27</b>	
IV. Paisagens/Cenários	10	IV.1 Ambiente urbano
	12	IV.2 Ambiente rural
<b>Subtotal:</b>	<b>22</b>	

<b>V. Fotos danificadas</b>	10	V. Fotos de vários temas, mas de difícil identificação.
<b>Subtotal:</b>	<b>10</b>	
<b>Subtotal de fotos retiradas</b>	102 fotos	<b>Total geral: 181 fotos</b>
<b>Subtotal de fotos</b>	97 fotos	

Tabela 3- Informações das fotos retiradas por repetições ou danificação

Fonte: Elaboração própria

Após a catalogação e sistematização em tabelas, as fotos foram distribuídas em álbum conforme imagem a seguir.



Imagem 6 - Álbum das fotografias. As imagens em destaque pertencem à categoria “reuniões”.

Fonte: Acervo do projeto.

As etapas de manuseio das fotos foram realizadas a partir das informações obtidas na leitura da dissertação de Batista (2009) que descreve o reassentamento e da visita à comunidade, em dezembro/2020. Como também a partir da leitura das próprias fotografias e o que elas nos dizem, embora sob o risco citado por Oliveira (2000, p.19), segundo o qual “o objeto é alterado pela nossa maneira de ver a realidade”. Contamos ainda com esclarecimentos do dono das fotos que informou dados para a legenda de vinte e oito fotos organizadas em exposição digital. As cento e oitenta e uma fotografias são referentes a situações do período de 2003 a 2005, primeiros anos do reassentamento.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da segunda etapa estão sintetizados nos gráficos 1 e 2 a seguir.

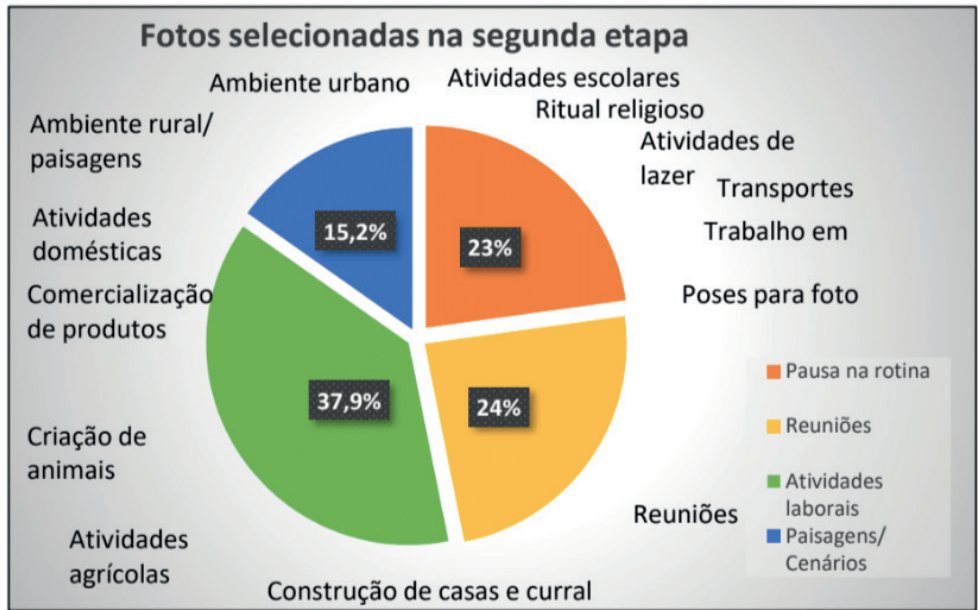


Gráfico 1 – 79 fotos selecionadas na segunda fase (tabela 2)

Fonte: Elaboração própria

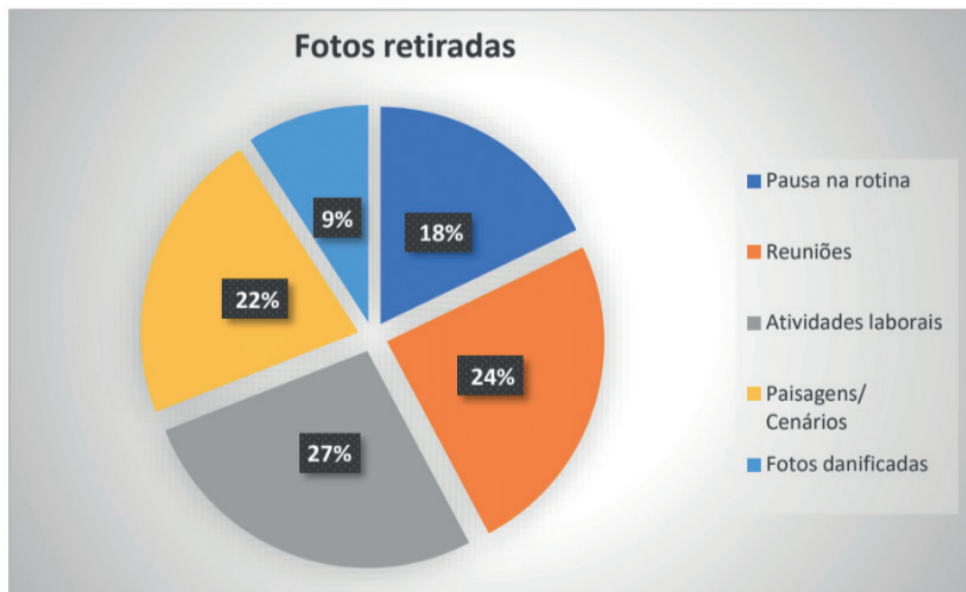


Gráfico 2 – 102 fotos retiradas por desgaste e repetição (tabela 3)

Fonte: elaboração própria.

Essas fotografias revelam pessoas que tentavam se encontrar, se conhecer e, sobretudo, se adaptar ao novo lugar para onde foram levadas ao serem distanciadas de vizinhos, parentes e de diversas práticas que funcionaram durante anos na terra de origem. O início no reassentamento foi momento de reaprender e também de compreender que, depois do susto e da tristeza profunda, era necessário seguir a vida. Por exemplo, a foto tirada entre girassóis é simbólica: sugere que, embora não desejada, a terra do reassentamento pode produzir com esforço e se tornar promessa de um futuro melhor. A foto de batizados evidencia que rituais e práticas religiosas seguiram como parte da vida e da fé, mesmo no meio de desconhecidos. O trabalho de limpeza realizado em mutirão pode ter sido também uma tentativa de vários homens se conhecerem e manterem limpo o posto de saúde da comunidade.

Do tema lazer, da mesma categoria **pausa na rotina**, as fotos mostram grupos se distraindo na inauguração do campo de futebol. Tal imagem é reveladora, porque, em geral, esse equipamento coletivo mudou o lazer do público masculino que, na terra de origem, era realizado no rio com atividade de pesca e/ou banho (BATISTA, 2009). Já o encontro entre parentes e vizinhos expressa a tentativa de adaptação para quem se distanciou de amigos. O campo de futebol, atualmente, continua a ser utilizado e recebe torneios com vários grupos externos. As mulheres organizaram um time feminino que tem oportunizado encontro, amizade e diversão entre as moradoras. Outras fotos revelam crianças em um rio, fora do reassentamento, se divertindo e, certamente, recordando momentos de outrora,

quando esse era o principal espaço de lazer, vivências e aprendizagens. Por último, o casal que dança expressa alegria, movimento e sugere o espírito universal de festa, encontro e relacionamentos humanos que ultrapassa espaço e tempo.

Há duas (02) fotos de estudantes e professora em sala de aula da Escola Municipal Carmencita Matos Maia, localizada no reassentamento. Outra imagem exhibe alunas em momento de apresentação artístico-cultural na comunidade Córrego da Prata (município de Porto Nacional), na abertura de encontro de lideranças. Isso demonstra o empenho da participação de crianças no fortalecimento do grupo de reassentados. Chama a atenção não haver muitas fotos de alunos. No entanto, a escola aparece em inúmeras fotografias, sobretudo, em reuniões da comunidade. Mesmo assim, os dois momentos escolares registrados revelam que a escola é outro equipamento coletivo que funciona desde o início do reassentamento até o presente. Atualmente, no trabalho pedagógico, há dois professores e outros servidores que pertencem ao Flor da Serra. Ou seja, a escola incorporou profissionais locais, embora a direção e alguns docentes sejam de Porto Nacional, sede do município.

Sobre o tema deslocamentos/transportes há doze (12) fotos. Três delas mostram moradores se deslocando para encontro entre lideranças dos assentamentos da região e representantes da Investco, Naturatins e de outros órgãos, em Miracema-TO. Além disso, há quatro fotos de moradores no interior do ônibus ou na frente do supermercado com o qual a comunidade tinha parceria. Os reassentados compravam no mesmo local e, em contrapartida, o supermercado fornecia transporte no percurso reassentamento Flor da Serra-Porto Nacional. Em outras fotos, há caminhões pequenos que transportavam famílias para a venda de produção coletiva de milho verde, na feira de Porto Nacional. Com o passar do tempo, os encontros de lideranças foram se tornando mais raros, enquanto membros das famílias passaram a adquirir/utilizar motocicletas para deslocamentos individuais.

Da categoria II, **reuniões**, são quarenta e quatro (44) fotos (tabelas 2 e 3). Foram fotografados, geralmente, moradores adultos, mulheres e homens em momento de reuniões na escola do reassentamento ou em salas e órgãos públicos do Rio de Janeiro, como o encontro de lideranças do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que apoiou os deslocados. Também há fotos de reassentados em Brasília, como a reunião de lideranças do MAB com a então ministra de Minas e Energia, Dilma Rousseff. Há outras fotos em cidades vizinhas, como a visita de lideranças ao Assentamento 2000, no município de Ipueiras-TO. As reuniões ocorreram, ainda, em espaços ao ar livre. Sentados em círculo, na maior parte das vezes, as feições sérias dos participantes sugerem debates de interesse coletivo. O lançamento da chapa majoritária de um partido político e a candidatura de morador e ex-presidente da associação para vaga de vereador, em 2004, é um dos encontros registrados.



Figura 7 – Lideranças do MAB participam de reunião em Santa Tereza/Rio de Janeiro, 2003.

Fonte: Acervo de um reassentado.

Ainda na categoria “reuniões”, há fotos que registraram momentos de descontração, certamente em intervalos dos debates para lanches, com a presença de tocador de violão e conversas em pequenos grupos. Há também situações de celebração e/ou festa na escola da comunidade. Em geral, nas reuniões, os participantes parecem confortáveis e interessados no que fazem, inclusive quando alguém expõe determinado assunto aos interlocutores. A abundância de fotos de reuniões sugere que, no início do Flor da Serra, os moradores tiveram que se reunir muitas vezes a fim de reivindicar serviços e equipamentos coletivos, pois as primeiras famílias chegaram quando o reassentamento ainda estava em construção. É fato que não adianta ter um prédio como posto de saúde, se não há atendimento médico; ter encanamento e torneiras, mas sem água disponível. Ou ter um pedaço de terra infértil sem orientação técnico-agrícola e recursos para aquisição de fertilizantes e trator, por exemplo. E esses tipos de necessidades atingem todas as famílias; não é algo pessoal. Por isso os encontros de reivindicação foram espaços para fortalecimento da luta dos moradores.

Na categoria III, **atividades laborais**, há cinquenta e sete (57) fotos (tabelas 2 e 3) a maior quantidade registrada. Dessas, quatorze (14) se relacionam ao tema criação de animais. As imagens revelam galinhas no terreiro, caprinos e bovinos próximos a alguma moradia, presos em currais ou soltos em pastos. Segundo Batista (2009), os rebanhos reduziram, no reassentamento, em relação à terra de origem. Mesmo assim, muitos moradores conseguiram transportar suas criações, sobretudo as de pequeno porte, como galinhas, cabras e porcos. Mas a maior parte das fotos mostram bovinos, geralmente pertencente a alguns reassentados que já possuíam terra antes do deslocamento.

Com o tema agricultura, onze (11) fotos mostram moradores manejando uma máquina adquirida para produção de farinha de mandioca ou ainda na produção de milho e melancia. Isso reforça que os moradores são agricultores familiares (BATISTA, 2009). Eles fizeram tentativas de plantio de forma coletiva. Primeiro, plantaram arroz, mas não obtiveram êxito. Depois, plantaram soja, por isso a maior parte das fotografias retrata desde a preparação do terreno, com o trator no centro, passando por fases de crescimento da planta até os grãos ensacados. O reassentamento é cercado por grandes plantações de soja e, embora fossem quase todos pequenos agricultores familiares, se convenceram a plantar soja para recuperar um pouco os prejuízos que tiveram ao sair do lugar onde havia muitas plantações e colheitas de frutos do Cerrado, entre outros produtos (BATISTA, 2009). Os moradores, por meio da associação, adquiriram trator, corretivos e fertilizantes, além de outros elementos agrícolas e a colheita foi um sucesso. A experiência de trabalho coletivo poderia ser de significativa aprendizagem para aquelas famílias.



Imagem 8- Momento de preparação da terra para plantação de soja no Flor da Serra.

Fonte: Acervo de um reassentado.

Os produtores conseguiram vender o produto. Entretanto, no galpão do reassentamento, no momento de pagar a cada participante, apareceram assaltantes que roubaram quase todo o dinheiro, além de atingir dois reassentados a tiro. Pior do que o dinheiro levado e a dor da ferida, as famílias em geral foram atingidas pelas “balas” da frustração, do desânimo e da desconfiança. E abandonaram o trabalho coletivo. Isso significa grande prejuízo para o reassentamento Flor da Serra que poderia crescer por meio de outras experiências de trabalho associativo. As fotos mostram os momentos de conquista com o trator no centro, em algumas; há pessoas entusiasmadas e também a soja

saudável como planta e como esperança.



Imagem 09 – Plantação coletiva de soja no reassentamento Flor da Serra.

Fonte: Acervo de um reassentadoo.

Sobre comercialização e transporte de produtos, há vinte (20) fotos (tabelas 2 e 3) que registraram moradores em caminhões, motos e bicicletas transportando produtos coletivos e/ou individuais para a feira em Porto Nacional. Isso evidencia que vários reassentados continuaram a prática anterior de vender o excedente, como pequenos agricultores familiares (BATISTA, 2009). Entretanto, as fotos não revelam a luta e as dificuldades pelas quais as famílias passaram para se adaptar a uma terra infértil, distante do rio e de suas férteis várzeas.

Ainda em relação às atividades laborais, com o subtema construções, há cinco (5) fotos (tabela 2) que mostram pessoas construindo, ampliando ou realizando consertos de casas e de curral. Uma delas registra trabalho em mutirão em um encontro de lideranças no assentamento, em Ipueiras. A associação reivindicou mais um quarto para famílias com filhos e filhas, pois a casa construída pela Investco era padronizada com apenas dois quartos, sem considerar a quantidade de membros das famílias. Na tabela 3, há cinco (05) fotos de casas já construídas.

Quanto às tarefas domésticas há apenas duas (2) fotos, tabela 2, na casa dos professores, localizada ao lado da escola que, curiosamente, retratam cenas do preparo de comida. A ausência de fotos desse tema sugere que as atividades domésticas de mulheres e homens do Flor da Serra não têm limites em relação à criação de animais e atividades agrícolas, por exemplo. É uma rotina em que as pessoas vão construindo e se constituindo entre hortas, plantações diversas e cuidados com animais, especialmente os de pequeno



porte. As ações, certamente, foram regadas a muita nostalgia, reclamações e comparações, por exemplo: diante de uma pequena pia com torneira muitas vezes sem água, como não sentir falta dos grandes lajedos e das correntezas do rio que lavavam as roupas e também a alma das mulheres que, enquanto trabalhavam, cantavam alegres?

Quanto à categoria IV, **Paisagens/cenários** são trinta e quatro (34) fotos (tabelas 2 e 3), das quais dezessete (17) revelam ruas pavimentadas, prédios comerciais, aeroporto, igrejas e vias de trânsito de cidades grandes, como Rio de Janeiro e Brasília; e outras com características de assentamentos e pequenas cidades circunvizinhas. Já paisagens são mostradas em dezessete (17) fotos de cenários com pedras enormes, árvores, serras e rodovias que foram feitas em movimento por rodovias do Rio de Janeiro. O fotógrafo certamente não queria perder nada daquela viagem. Há, ainda, algumas fotografias registradas no reassentamento.

A categoria V, **fotos danificadas**, aparece apenas na tabela 3. São dez (10) fotografias que, por desgastes severos, como manchas, não há possibilidade de identificar com precisão o assunto abordado.



Imagem 10- Exemplo de foto danificada.

Fonte: Acervo de um reassentado.

As fotografias que estavam guardadas em uma caixa durante quase duas décadas **já** demonstram os efeitos do tempo. Além das dez que estão bastante danificadas, conforme tabela 3, a maioria das demais fotos apresenta baixa qualidade como desbotamento e/ou imagem desfocada, conforme o exemplo a seguir.



Imagem 11 - Exemplo de foto desbotada ou sem foco

Fonte: Acervo de um reassentado.

Além disso, inúmeras delas foram tiradas de muito distante. Há várias que estão meio tremidas, sobretudo de paisagens/cenários o que evidencia que a pessoa estava em movimento. Outras tantas, sobretudo em ambientes fechados, como salas de reunião, **são escuras, além de outras que focaram o** mesmo objeto, cenário e/ou pessoa.

Apesar dessas situações, é possível afirmar que são fotografias de décadas passadas referentes à história de pessoas, lugares, equipamentos e/ou objetos do reassentamento Flor da Serra. Algumas crianças e adolescentes que aparecem nas fotos, atualmente são adultos e revelam a distância temporal das imagens. As fotos foram registradas com câmera analógica e, de acordo com informações no verso, quase todas elas foram impressas em loja *Kodak*, marca que dominava o mercado fotográfico antes da popularização de câmeras digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fotografias referentes ao reassentamento Flor da Serra nos remetem a Benjamin (2012) para quem cada foto deveria ser única e apresentar a aura da pessoa ou do lugar registrado por mais marginalizado que fosse. Mas o fato é que, mesmo sem a aura e singularidade desejadas pelo autor alemão, foi possível construir sentidos acerca do início do reassentamento Flor da Serra a partir das fotos manejadas.

As fotografias revelam crianças na escola e pessoas em situação de pose em um lampejo de alegria ou em atividades de lazer; em trabalho de mutirão ou nos momentos de deslocamento coletivo para encontros de lideranças ou compras. Foram registradas muitas reuniões de reassentados para reivindicações, demonstrando o espírito aguerrido



daqueles que foram retirados de onde não tinham intenção de sair. Também pela fotografia foram capturadas tantas pessoas e situações de trabalho que remetem à luta incansável das famílias pela sobrevivência. Foram fotografados lugares representativos, como as próprias casas dos moradores; os quintais onde as famílias criam animais ou em que plantam sementes de esperança, apesar de terra infértil. E ainda as fotos que deixaram registradas as tentativas e os processos de trabalho coletivo com arroz e soja. Marcados pela esperança de dias melhores, o assalto transformou a vida de muitas famílias em pesadelo e em ferida que ainda incomoda. Enfim, as fotografias revelam um grupo sempre em movimento, formado por sujeitos (Bakhtin, 2003) que precisam continuar a história, ainda que deles tenham sido tirados tantos bens físicos, emocionais e culturais-simbólicos.

Nesse contexto, os registros fotográficos dão visibilidade a eventos, pessoas, lugares, situações e momentos vivenciados pelos reassentados, tornando-os atemporais (ASSMANN, 2011). Assim, é importante a produção e manutenção das fotos como documentos visuais, pois elas contribuem como memória externa e fonte para pesquisa, no processo de comunicação e integração entre reassentados e sociedade (SILVA, 2000). Catalogadas, organizadas em álbum e parte delas em exposição digital, as fotos passam a ter as características funcionais defendidas por Assmann (2011) que são conservação, seleção e acessibilidade.

Por fim, as fotografias capturaram momentos de trabalho coletivo, convivência, reivindicação e de lazer. Como também vestígios de situações de dor e de feridas, além de festas e encontros de pessoas que se sentiram vencedoras e, por isso, devem ser recordadas e valorizadas pelas novas gerações. Esperamos que as pessoas possam olhar de maneira respeitosa as fotografias feitas por reassentados que certamente tinham por objetivo preservar, em memória externa, as narrativas que eles guardam como recordação.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaço da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Trad. Paulo Soethe. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Eloísa Arminda D. **A recomposição do modo de vida nos reassentamentos rurais do setor elétrico**: estudo comparativo entre Flor da Serra e São Francisco de Assis (Estado do Tocantins). Dissertação de mestrado. Palmas, 2009. 231 p.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, vol. I). p. 97-115.

MEDINA, Maria de Fátima Rocha e MARANHÃO, Valquíria de Lima. Do plantio de sementes à colheita de recordações. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.23 (2020): Dossiê O sopro da voz é criador. p.42-53. ISSN: 2358-8322

NETO, José Alves de Freitas. **Fotografia e memórias**: o que queremos registrar. Unicamp, Campinas, 28 fevereiro/2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/fotografia-e-memorias-o-que-queremos-registrar>. Acesso em: 17 jun. 2021.

NÓBREGA, Renata da Silva. Os atingidos por barragem: refugiados de uma guerra desconhecida. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 36, n. 19, jan./jun. 2011, p.125-143.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. 2.ed. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

SILVA, Márcio de Assumpção Pereira da. Memória e fotografia: um estudo sobre informação visual em São Carlos (SP). **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10 n.1 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/93053>. Acesso em: 09 jul. 2021.

TOCANTINS. DECRETO Nº 6.222, de 26 de fevereiro de 2021. **Estabelece medidas de enfrentamento da COVID-19 no âmbito do Estado do Tocantins, e adota outras providências.**

# MAL-ENTENDIDO: UM FENÔMENO DA CONVERSAÇÃO NA REDE

Data de submissão: 06/06/2023

Data de aceite: 02/08/2023

**Débora Cristina Longo Andrade**

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo, SP  
<http://lattes.cnpq.br/1649814261787989>

**RESUMO:** Neste trabalho, pretendemos identificar mal-entendidos em um *corpus* constituído de mensagens postadas na rede social *Twitter*. Procuramos, assim, descrever como os interlocutores, por meio de estratégias linguístico-discursivas, operam na organização do texto virtual escrito, com o intuito de monitorar os desvios de compreensão. Para o desenvolvimento deste estudo, selecionamos alguns tuítes produzidos e publicados, na rede, por perfis de diferentes esferas comunicativas. Em nossa análise, verificamos que os interlocutores se utilizam predominantemente de estratégias metaformativas para tentar solucionar os equívocos de compreensão. Para fundamentar esse trabalho, recorremos aos pressupostos teóricos advindos da Etnometodologia Conversacional e da Linguística Interacional. Com este estudo, pretendemos demonstrar que os interlocutores mobilizam diferentes

operações sobre o próprio ato de dizer, na tentativa de negociar os mal-entendidos, tendo em vista assegurar a compreensão, bem como um mínimo de harmonia em suas práticas discursivas no contexto digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** tuíte. mal-entendido. negociação. compreensão.

## MISUNDERSTANDING: A WEB CONVERSATION PHENOMENON

**ABSTRACT:** In this paper, we intend to identify misunderstandings in a corpus consisting of messages posted on the social network Twitter. Thus, we seek to describe how the interlocutors, through linguistic-discursive strategies, operate in the organization of the written virtual text, to monitor the deviations of understanding. For the development of this study, we selected some tweets produced and published, on the web, by profiles from different communicative spheres. In our analysis, we verified that the interlocutors predominantly use metaformulative strategies to try to solve comprehension misunderstandings. To support this work, we resorted to theoretical assumptions from Conversational Ethnomethodology and Interaction Linguistics. With this study, we

intend to demonstrate that the interlocutors mobilize different operations on the act of saying, to negotiate misunderstandings, aiming to ensure understanding, as well as a minimum of harmony in their discursive practices in the digital context.

**KEYWORDS:** tweet. misunderstanding. negotiation. understanding.

## INTRODUÇÃO

Sabendo-se que a maioria das práticas comunicativas do dia a dia (bate-papo, conversas informais, entre outras) ocorrem, de modo intenso, no contexto digital, nossa intenção, neste estudo, é focalizar especificamente a ocorrência do **mal-entendido** em conversações produzidas e veiculadas na rede social digital *Twitter*.

Metodologicamente, desenvolveremos este trabalho de acordo com os seguintes tópicos: noções acerca da conversação face a face; mal-entendido: um fenômeno inerente à conversação; aspectos básicos da conversação na rede; e, por último, análise do mal-entendido em tuítes. Convém ainda mencionar que os tuítes – pequenas mensagens de até duzentos e oitenta caracteres – são analisados com base em estudos realizados pelos analistas da conversa, numa perspectiva interacionista da língua.

Mencionamos, por fim, que as reflexões apresentadas neste capítulo correspondem a um recorte de nossa tese de doutorado intitulada “Um estudo do mal-entendido em interações na rede social digital *Twitter*”, situada na linha de pesquisa *Procedimentos de constituição dos sentidos do discurso e do texto* e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

## 1 | NOÇÕES ACERCA DA CONVERSAÇÃO FACE A FACE

Neste primeiro momento, é oportuno trazer à consideração alguns princípios que possam esclarecer o termo “conversação” contido no título deste trabalho. Fundamentados, pois, nos princípios teórico-analíticos desenvolvidos por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), é possível dizer que a *conversa* consiste em uma atividade estruturalmente organizada, de natureza regulada, bem como passível de descrição e análise.

Dentre suas particularidades de processamento, tomamos como ponto de partida o **sistema de tomada e distribuição de turnos**, tido como recurso metodológico central para a investigação, uma vez que “descreve a ordenação de regras observadas na organização da fala-em-interação sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar” (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 59). Nesse sentido, a conversa prevê uma operação de revezamento na qual os participantes se alternam nos papéis de falante e ouvinte, sendo que as formas de intervenção ou participação de cada interlocutor ocorre por meio de *turnos* de fala, cuja estrutura pode corresponder a sentenças, orações, locuções frasais, palavras isoladas ou mesmo recursos prosódicos. Ainda, em relação à sistemática de tomada de turnos, os autores (2003) asseguram que, quando uma pessoa fala, ela não o faz de modo

desordenado, visto que sempre leva em conta o que o outro disse anteriormente.

Uma segunda característica examinada detidamente pelos estudiosos (2003) em relação à organização estrutural da conversação e das ações realizadas linguisticamente pelos participantes, com o intuito de garantir o bom andamento do processo interacional, diz respeito ao **sistema de reparo**, entendido como um conjunto de práticas destinadas a resolver erros e violações, que se operam na organização e distribuição dos turnos de fala (infração conversacional), como também problemas de *produção*, *escuta* e *entendimento*, apontados pelos participantes ao longo da interação, ou seja, é provável que, durante a conversação, um participante possa não ouvir bem o que seu parceiro comunicativo acabou de dizer (problema de escuta), ou possa se enganar ao dizer alguma palavra (problema de produção) e/ou ainda não interpretar adequadamente aquilo que o outro disse (problema de entendimento), enfim, todos esses problemas podem dificultar o andamento da interação, ou melhor, pôr em risco a intersubjetividade<sup>1</sup> da fala-em-interação, levando os interlocutores a suspender o curso de suas ações para tentar resolvê-los.

*Reparo* é, portanto, entendido aqui como uma ação empreendida por um participante para apontar alguma fonte de problema, com o intuito de que venha a ser tratada mediante a utilização de diversos procedimentos. Para tanto, pode haver uma suspensão ou interrupção das ações até então em curso, que só serão retomadas após ter sido resolvida.

Ademais, Schegloff (1987, 1992), dando continuidade ao estudo da organização do sistema de reparo, descreveu uma prática denominada **reparo em terceira posição**, a qual merece destaque neste trabalho, visto que constitui um recurso do qual os participantes de uma conversa lançam mão para resolver o mal-entendido – foco de nossa investigação. De acordo com o estudioso (1992), esse sistema é constituído de uma sequência de ações em três posições: no primeiro turno [T1], o falante produz a sua elocução. No turno seguinte [T2], o interlocutor produz um enunciado. Por meio do que é transmitido em [T2], o falante de [T1] percebe que a compreensão do interlocutor em [T2] é problemática. Assim, no terceiro turno [T3], o falante refaz o seu turno inicial, a fim de que o problema seja resolvido. Convém ressaltar ainda que o autor considera o possível envolvimento de quatro turnos numa operação de reparo, ou seja, no primeiro turno está a fonte do problema de compreensão que poderá se arrastar até o quarto turno, no qual o reparo se realiza. Inclusive, ao descrever as operações de reparo em terceira e quarta posições, Schegloff (1992) as aponta como a última fronteira de ajustamento da intersubjetividade. Essa afirmação implica o reconhecimento de que os problemas de compreensão devem ser negociados tão logo ocorram, já que as posições 3 e 4 ainda permitem a negociação dos dados de uma sequência em andamento ou em conclusão. Nesse direcionamento,

---

1 Sem prejuízo da ideia de que o eu se constitui no outro, intersubjetividade tem a ver aqui com o fato de os participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto no aqui e agora interacional. Caso certas ações não prescindam de referentes comuns, os participantes têm, então, a possibilidade de criar ocasiões e recurso para o entendimento, por exemplo, por meio do acionamento da organização de reparo (SCHEGLOFF, 1992).

importa dizer que os trabalhos realizados pelos analistas da conversa trazem uma importante contribuição ao estudo do **mal-entendido**, no que diz respeito, principalmente, à investigação da dinâmica organizacional das sequências em que o fenômeno ocorre, é sinalizado e, conseqüentemente, resolvido.

A partir de então, convém apresentar na seção seguinte o conceito de **mal-entendido linguístico**, levando-se em conta os fatores que o caracterizam, como também os procedimentos interacionais que concorrem para solucioná-lo.

## 2 | MAL-ENTENDIDO: UM FENÔMENO INERENTE À CONVERSAÇÃO

No dizer de Weigand (1999, p. 769-770), o mal-entendido (ME) se caracteriza como “forma de entendimento parcial ou totalmente divergente do que o enunciador tencionou comunicar e que poderá ser corrigida normalmente no desenvolvimento do jogo de ação dialógica”. A autora (Ibid., p. 769) permite caracterizar, em particular, esse tipo de ocorrência como *standard case* entre os problemas de compreensão, o qual apresenta predominantemente o seguinte padrão conversacional, principalmente, em situações de interação face a face: *turno 1*: o falante [A] formula seu enunciado; *turno 2*: o ouvinte [B] apresenta seu entendimento acerca do enunciado produzido por [A]; *turno 3*: o falante [A] denuncia o mal-entendido, ao afirmar que a resposta de [B] não está de acordo com o que ele [A] tencionou comunicar, reformulando o turno fonte do problema, dando-lhe uma contextualização mais precisa, a fim de que o equívoco de compreensão seja resolvido e a sequência interacional possa prosseguir.

Como podemos notar, o ME constitui-se, de acordo com Bazzanella e Damiano (1999), em uma fase do processo de construção da compreensão ou, no dizer de Kindt (2002), um estágio intermediário na construção da compreensão, que inclusive “se distingue da simples incompreensão pela ocorrência de interpretações divergentes que causam um atraso na negociação do sentido” (BOUSQUET, 1996, p. 2). Implica dizer, então, que o mal-entendido não se caracteriza como um processo polar (ausência/presença de compreensão), mas sim como um *continuum*. Nessa direção, Hilgert (2005, p. 150) enfatiza que “a compreensão é, portanto, um vir a ser, uma busca incessante no processo de construção e de negociação de sentidos e propósitos na comunicação”. E [...] os mal-entendidos são elementos constitutivos dessa busca, pois o falante, ao denunciar o equívoco de compreensão, procura, em turno específico, resolver o problema, recorrendo, por exemplo, à reformulação do que foi dito, com o intuito de se fazer compreender pelo ouvinte, a fim de prosseguir na abordagem do tópico em pauta na comunicação. Para tanto, torna-se preciso que as dificuldades sejam identificadas e atribuídas a possíveis causas.

Nesse direcionamento, Bazzanella e Damiano (1999, p. 818-21), ao empregar um *corpus* de conversações naturais do italiano falado, fornecem-nos uma útil classificação das principais razões de ocorrência do mal-entendido, relacionando-as a duas

dimensões: (i) o “nível” (*level*) em que o fenômeno pode ocorrer: fonético (*phonetic*); sintático (*syntactic*); lexical (*lexical*); semântico (*semantic*); pragmático (*pragmatic*) e (ii) os “fatores” que o desencadeiam, tais como: a) *estruturais*: distúrbios junto ao canal comunicativo, ambiguidades lexicais ou sintáticas, distúrbios causados pelo uso de uma língua estrangeira; b) *relacionados ao falante*: problemas quanto à prosódia, atos de fala indiretos, indeterminação, anacoluto, entre outros; c) *relacionados ao interlocutor*: lacunas no conhecimento enciclopédico, construção de falsas inferências etc.; d) *relacionados à interação entre os participantes*: diferenças culturais, diferenças entre os estilos comunicativos, conhecimentos não compartilhados, tópico de organização, entre outros.

No que concerne às causas, as autoras (1999) ainda enfatizam que alguns níveis e fatores podem convergir em um certo momento da interação verbal, tornando o processo de negociação do mal-entendido mais acentuado e difícil, o que implica esforço mútuo e cooperação discursiva entre os parceiros da comunicação para a solução do conflito. Na verdade, cada estudo vai identificar especificamente outras fontes desencadeadoras de mal-entendidos pelo simples fato de elas serem tão imprevisíveis quanto os motivos que nos impelem a negociar sentidos no desdobramento das interações, em nossas práticas sociais (HILGERT; ANDRADE, 2020).

Enfim, quaisquer que sejam as razões, o **mal-entendido** só se revela somente quando, no decurso da interação, o enunciador sinaliza, por meio de intervenção explícita, que a interpretação do ouvinte é divergente, ou seja, não satisfaz à expectativa esperada por ele (falante). E por reconhecer que o desdobramento da ação comunicativa está sujeito a toda ordem de turbulências de interpretação e compreensão, o falante adota estratégias preventivas de diferentes naturezas linguístico-discursivas, por meio das quais retoma um segmento textual a fim de dar-lhe nova formulação, com o intuito de resolver algum desvio interpretativo. Koch (2009, p. 120) caracteriza tais atividades como “estratégias metaformativas”. Dentre elas, destacamos as **paráfrases, repetições saneadoras e correções**.

A *paráfrase*, segundo Hilgert (2015) retoma, com outras palavras, em maior ou menor grau, o sentido de um enunciado anterior (matriz). Significa, portanto, a produção de um segmento linguístico, “que possui relação de equivalência semântica” (Ibid, p. 258) em relação ao outro enunciado, tendo em vista assegurar a intercompreensão, isto é, o locutor utiliza-se da paráfrase quando está preocupado em fazer seu parceiro comunicativo entender melhor o enunciado considerado não claro ou mesmo direcionar a compreensão de um termo ou expressão segundo seus propósitos interacionais.

De acordo com Marcuschi (2015), a *repetição* é uma atividade de formulação textual que contribui para a organização discursiva e o monitoramento da coerência textual. Além disso, favorece a coesão e a formação de sequências mais compreensíveis, bem como dá continuidade à organização tópica, auxiliando nas atividades interativas. De modo geral, consiste na produção de segmentos linguísticos duas ou mais vezes, no âmbito de

um mesmo evento comunicativo, motivados pelos mais diversos fatores, seja de ordem cognitiva, textual, sintática ou interacional. Ainda, para o autor, a repetição, no plano da compreensão, fortalece a intensificação e o esclarecimento.

Por último, a *correção* está relacionada à produção de um enunciado linguístico que reformula um anterior, considerado errado aos olhos de um dos interlocutores. “A correção é, assim, um claro processo de reformulação retrospectiva” (FÁVERO, 2015, p. 243) e decorre da necessidade de o locutor solucionar dificuldades de interpretação no segmento anteriormente produzido. Barros (2001) pontua que as correções têm, de modo geral, objetivos interacionais, ou seja, os interlocutores, ao se utilizarem de tal procedimento, mostram-se atentos e interessados no bom desenvolvimento da conversa e, por conseguinte, no estabelecimento de laços intersubjetivos ou emocionais.

Sob essa perspectiva, acreditamos que, na tentativa de solucionar o mal-entendido, é usual que os parceiros comunicativos recorram a esses procedimentos, com vistas a alcançar a intercompreensão na conversação, o que implica competência na utilização desses recursos; envolvimento interpessoal e, principalmente, cooperação discursiva.

### 3 | ASPECTOS BÁSICOS DA CONVERSAÇÃO NA REDE

Conforme discutido na primeira sessão deste trabalho, a conversação caracteriza-se como uma atividade linguística rotineira, que prevê, pelo menos, a interação entre dois participantes. Ao mesmo tempo, consiste em um processo organizado estruturalmente e constantemente negociado pelos parceiros durante o desdobramento conversacional, com vistas a alcançar um objetivo comum: a intercompreensão.

A nosso ver, essas características constitutivas da organização de uma conversação também são evidentes no ambiente da internet, uma vez que, com o advento das ferramentas digitais, as práticas de conversação, ou melhor, de interação face a face, passaram por um processo de (re)apropriação em novos espaços conversacionais como o das redes sociais (onde a comunicação mediada pelo computador adquire contornos semelhantes ao da conversa).

Nesse direcionamento, Crystal (2004) preconiza que a comunicação mediada pelo computador surge a partir dos princípios que regem a conversação oral, uma vez que os usuários, enquanto interagem, recorrem aos seus conhecimentos linguísticos provenientes de experiências adquiridas como falantes nas variadas situações de interação face a face, como também se utilizam de diversos recursos disponíveis no teclado do computador para produzir suas mensagens na rede, as quais normalmente exigem dinamicidade, bem como permitem a autonomia e espontaneidade para a expressão do pensamento.

Sob essa perspectiva, Recuero (2012, p. 34-5) afirma que, “embora as tecnologias digitais não tenham sido, em sua maioria construídas para simular conversações, são utilizadas deste modo, construindo, portanto, ambientes conversacionais”, como o das



redes sociais, principalmente, no que diz respeito à sua estrutura e organização. Inclusive, convenções são criadas também para suplementar textualmente os elementos da linguagem oral, ou melhor, os participantes da troca comunicativa utilizam uma gama de recursos (*emoticons*, formas abreviadas, uso excessivo de pontuação, entre outros) para adequar certas manifestações linguísticas específicas da fala ao processo de escrita na rede.

Observemos, então, uma breve interação entre dois usuários no *Twitter*<sup>2</sup>:

**Usuário A:** “Seu pai é o Aydano André Motta?” 05/06/2020, 12h14. Tuíte.

**Usuário B:** “Padrasto” 05/06/2020, 13h29. Tuíte.

**Usuário A:** “Entendi! Estava vendo ele falando essa semana no redação Sportv sobre a pauta de racismo no esporte e como ele aprendia bastante em casa com duas mulheres negras incríveis, hj descobri que eram a Flávia e a Isabela!” 05/06/2020, 13h32. Tuíte.

Notamos, nesse exemplo, a organização estrutural da conversa, que se constitui na participação de dois usuários em torno de um determinado assunto: família – referência ao padrasto do usuário [B]. É possível constatar a alternância na vez de se pronunciar, visto que o *tuíte*, no primeiro turno, é constituído de uma pergunta realizada pelo usuário [A]. O segundo turno corresponde à réplica/resposta do usuário [B], de modo a resgatar o que foi produzido no turno anterior. Já, no terceiro turno, o usuário [A] acata o dizer de [B]. Verificamos também que a troca interativa ocorre, num tempo específico, de forma coordenada, atestando similaridades com a conversação oral.

Nesse sentido, fica evidente que uma interação no *Twitter* está muito próxima de uma conversação face a face, tanto pelas evidências linguístico-discursivas inscritas no texto quanto pela percepção de oralidade que dela tem o usuário da língua em suas práticas sociais. É justamente por essas razões que nos sentimos autorizados a analisar a interação por meio de tuítes como uma “conversa” (instalação do simulacro de comunicação face a face; alternância de turnos; além do uso de vocabulários e convenções gráficas que simulam efeitos de sentido da oralidade) e, por conseguinte, a assumir as categorias teóricas da análise linguística da conversação na orientação deste estudo.

Dito isso, procederemos, portanto, ao nosso exercício interpretativo, à luz das contribuições teóricas da Análise da Conversação, no contexto de sua evolução para a Linguística Interacional, dando ênfase ao que, efetivamente, os usuários da rede “dizem” ou “fazem”, por meio de seus enunciados, no ciclo de monitoramento do fenômeno.

---

2 Para a análise de segmentos conversacionais, utilizamos, por uma “questão de legibilidade”, o modelo de citação de tuítes proposto pela Modern Language Association (MLA), que contém informações na seguinte ordem: Último nome, primeiro nome (nome de usuário). “Tuíte por completo”. Data, horário. Tuíte. Convém ressaltar que o nome dos participantes foi substituído pelo termo Usuário, seguido por letras maiúsculas, em ordem alfabética (Usuário A, Usuário B etc.), a fim de resguardar-lhes as identidades. Informamos ainda que a ausência dos dados pessoais não constitui obstáculo para o desenvolvimento de nossas análises.

## 4 | ANÁLISE DO MAL-ENTENDIDO EM TUÍTES

Conforme discutido, neste trabalho, o mal-entendido ocorre exatamente em razão dos cuidados que os interlocutores têm para alcançar o entendimento mútuo, ou seja, quando o problema surge na evolução do texto, os parceiros comunicativos tendem a desencadear um trabalho interativo para a sua solução. Portanto, tendo em vista o princípio de que a intercompreensão é alcançada pelas contingências do desdobramento interacional, buscamos evidenciar, em alguns exemplos representativos, como esse ciclo de negociação do equívoco interpretativo se realiza no interior de uma sequência conversacional, publicada na rede social digital *Twitter*, tendo por base os seguintes critérios de análise: (i) o mecanismo de organização das sequências discursivas em que ocorre o *mal-entendido* (enunciado destacado em negrito); (ii) causas que desencadeiam o fenômeno no desdobramento interacional; (iii) procedimentos linguístico-discursivos, explicitamente interacionais, por meio dos quais os interlocutores procuram esclarecer os equívocos de compreensão.

Analisemos, a seguir, um segmento conversacional extraído da rede social *Twitter*:

**Usuário A:** “A Net é sui generis. Fica várias horas fora do ar toda semana. Mas a fatura jamais falha. Deveriam botar o pessoal do financeiro na parte técnica e vice-versa. 14/07/2021, 8h14. Tuíte.

**Usuário B:** “Olha, chamei um técnico aqui estava demais. Disse que o meu aparelho dá muito defeito. O cara foi show, agora está ótimo.” 14/07/2021, 8h22. Tuíte.

**Usuário A:** “Os técnicos não são ruins. Não foi a eles que eu me referi. O problema é ficar sem internet várias vezes por mês e pagar sempre a fatura integral.” 14/07/2021, 8h24. Tuíte.

**Usuário B:** “Sim. Era o meu caso. Não aguentava mais. Mas o que me impressionou foi eles saberem que o aparelho dá muito defeito, não trocaram e cobraram por um serviço péssimo. O cara só tentou melhorar a situação.” 14/07/2021, 8h28. Tuíte.

Notamos que essa interação envolve dois usuários da rede. O tema em foco é o serviço prestado pela NET – empresa de telecomunicações brasileira, reconhecida por oferecer serviços residenciais como televisão por assinatura, acesso à internet e telefonia fixa. No primeiro turno, verificamos que o usuário [A] comenta a frequente ocorrência de falhas e interrupções no sinal da NET, entretanto a cobrança é efetuada com rigor. De acordo com a opinião dele, a empresa deveria colocar o habilitado pessoal do departamento financeiro para trabalhar na parte técnica. Em seguida, o usuário [B] salienta, no segundo turno, que o serviço executado por um técnico que respondeu à sua solicitação foi excelente. No terceiro turno, o usuário [A], imediatamente denuncia a leitura equivocada de [B], ao comentar que não fez referência aos técnicos especializados da NET quando enuncia “parte técnica”, mas ao fato de ficar sem o sinal da internet e ser cobrado integralmente. Fica

evidente, com base na denúncia feita por [A], que se trata, por parte de [B], de um equívoco de percepção do alvo da crítica. Enquanto [A] disse ter focalizado o serviço de acesso à internet prestado pela NET, o usuário [B] entendeu ele ter visado o serviço de assistência técnica da operadora. É oportuno mencionar ainda que, no fragmento “*Não foi a eles que eu me referi. O problema é ficar sem internet várias vezes por mês e pagar sempre a fatura integral*”, o usuário [A] lança mão de uma atividade parafrástica, no sentido de tornar as informações contidas no enunciado (em 1ª posição) mais explícitas e/ou convincentes para seu interlocutor. No turno seguinte, o usuário [B] não só concorda prontamente com a denúncia e a explicação de seu interlocutor, como afirma ter passado também por esse inconveniente, em razão do decodificador (aparelho) apresentar defeito e não ser trocado e, assim, encerra a interação reiterando a eficiência da visita técnica.

Consideremos outro exemplo a título de ilustração:

**Usuário A:** “A Europa olha para o Brasil e diz: eu sou você amanhã [link: [https://brasil.elpais.com/opinio/2020-11-02/a-europa-olha-para-o-brasil-e-diz-eu-sou-voceamanha.html?ssm=TW\\_CC](https://brasil.elpais.com/opinio/2020-11-02/a-europa-olha-para-o-brasil-e-diz-eu-sou-voceamanha.html?ssm=TW_CC)] via @elpais\_brasil @MiguelNicolelis” 02/11/2020, 19h26. Tuíte.

**Usuário B:** “Tenho que discordar, respeitosamente... lá eles têm governantes que pedem pro povo ficar em casa, lavar as mãos e usar máscara... Aqui tem o Bozo e seus generais que se tornam especialistas em qq coisa que dê uma graninha extra...” 02/11/2020, 19h29. Tuíte.

**Usuário C:** “Se vc ler a coluna irá entender a frase e o pq a Europa de hj pode ser o Brasil de amanhã. Eu me referi a explosão de casos ocorrendo lá agora.” 02/11/2020, 19h33. Tuíte.

**Usuário B:** “Claro Dom Miguel... Meu comentário é apenas pela inveja de não termos aqui gestores de saúde pública como lá.” 02/11/2020, 19h44. Tuíte.

**Usuário C:** “Entendi! Gde abc!” 02/11/2020, 19h50. Tuíte.

No primeiro turno, o usuário [A] faz alusão, em seu tuíte, à manchete de um artigo escrito por Miguel Nicolelis – intitulado “A Europa olha para o Brasil e diz: eu sou você amanhã”, publicado no jornal diário espanhol El País, em 2 de novembro de 2020. Nesse trabalho, o cientista comenta que Boris Johnson rendeu-se às recomendações do comitê científico e anunciou o *lockdown* nacional, como último recurso para tentar deter o progresso da segunda onda de Covid no Reino Unido. Informa ainda que o Brasil cometerá um erro crasso no manejo da crise se mantiver seus aeroportos abertos, facilitando a entrada de viajantes europeus e americanos infectados em nosso país. No segundo turno, o usuário [B] discorda respeitosamente da manchete, pontuando que não há comparação entre as ações de governantes europeus (preocupados com medidas preventivas quanto à propagação da Covid-19) e brasileiros (citados como “Bozo e seus generais”, especialistas em receber propinas). Já no terceiro turno, o usuário [C] sinaliza o mal-entendido. Para tanto, utiliza-se da repetição parcial da manchete de seu artigo como recurso argumentativo para enfatizar

o desvio interpretativo de [B] e ainda facilitar a produção de uma reformulação, ou seja, o usuário [C], por meio de um procedimento parafrástico explica que [B] o interpretou de maneira equivocada, ao afirmar que não fez referência, em sua coluna, às ações de proteção individual e isolamento social (lavar as mãos, usar máscara, permanecer em casa) determinadas pelo governo britânico, mas ao fato de que o grande número de casos de Covid-19 ocorridos na Europa poderia levar, em breve, a uma nova série de contágios no Brasil (caso as autoridades federais não preparassem um plano de contingência que incluísse o fechamento do espaço aéreo internacional). No turno seguinte, o usuário [B] sanciona o enunciado reformulador de [C], ao dizer: “*Claro Dom Miguel*” e enfatiza que o comentário feito, em segunda posição, diz respeito ao sentimento de inveja que mantém, uma vez que o Brasil não tem gestores de saúde pública tão competentes quanto os da Europa. [C] encerra, então, a sequência interacional, ao afirmar: “*Entendi!*” e se despede, promovendo a intercompreensão textual.

Na análise desses dois segmentos, é possível verificar que o *turno de ocorrência do mal-entendido* vem predominantemente inscrito na posição 2 e o *turno de reparo* (enunciado sinalizador e reformulador) do equívoco interpretativo em 3ª posição. Observamos ainda que é comum, conforme atestam os dois exemplos, um *turno de feedback* em 4ª posição, em que o sujeito-usuário, na fase de negociação da produção de sentido, aceita o turno de reparo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas permitiram determinar algumas características do mal-entendido em interações no *Twitter*, tais como: o mecanismo de organização das sequências discursivas em que ocorre o fenômeno; os fatores que o desencadeiam no processo interacional; como também os procedimentos linguístico-discursivos, por meio dos quais os interlocutores procuram esclarecê-lo.

Como vimos nos exemplos analisados, o ciclo de negociação do mal-entendido no *Twitter* ocorre na forma como ele se revela na conversação face a face, ou seja, os exemplos investigados apresentam regularidades na estruturação dos segmentos conversacionais, com denúncia e encaminhamento da solução do problema em terceira posição e, conseqüentemente, a sua inscrição na segunda. Há que se destacar ainda que os segmentos analisados trazem uma quarta posição, em que o interlocutor aceita o turno de reparo. Isso implica que se possa talvez integrar essa quarta posição na estrutura padrão de negociação do mal-entendido, ao menos como tendência, na medida em que sua ocorrência indicia uma ação convergente entre os interlocutores no processo de construção da (inter)compreensão. Na verdade, consideramos que esse quarto turno resulta dos cuidados que os interlocutores têm para alcançar o entendimento mútuo.

Quanto às causas que dão origem ao mal-entendido, a análise revela que os

aspectos semântico-lexicais (imprecisões de sentido de um termo ou expressão no enunciado de referência) são os mais recorrentes. No que concerne à atividade de sinalização dos mal-entendidos, observamos que os usuários do *Twitter* recorrem a denúncias diretas e evidentes, antes de proceder à reformulação. No que respeita aos procedimentos que desfazem os mal-entendidos, averiguamos que os interlocutores se utilizam, de modo geral, da repetição, de modo enfático e argumentativo, com a intenção de retomar vocábulos ou estruturas sintáticas não devidamente compreendidas e ainda como recurso que facilita a produção de um procedimento reformulativo parafrástico, cuja função é explicitar ou delimitar de forma mais precisa informações contidas no enunciado de referência (proposição inicial do falante), com a intenção de torná-lo mais claro para o interlocutor.

Enfim, esperamos que esse trabalho se constitua em mais um referencial que possa a vir explicar o fenômeno do mal-entendido, levando-se em conta propriedades específicas do texto produzido e veiculado na internet, especificamente, na rede social digital *Twitter*, tendo em vista a sua inegável influência nas práticas discursivas da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora Cristina Longo. **Um estudo do mal-entendido na rede social digital Twitter**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001, p. 129-156.

BAZZANELLA, Carla; DAMIANO, Rossana. The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations. **Journal of Pragmatics**, 1999, n. 31, issue 6, p. 817-836.

BOUSQUET, Sylvie. Malentendus en situation d'enseignement / apprentissage. **Les Carnets du Cediscor**, 4, 1996. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cediscor/414>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Madrid: Cambridge University Press, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. Correção. In: JUBRAN, Célia Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 241-256.

FREITAS, Ana Luiza Pires de; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (orgs.). **Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**, 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 59-94.

HILGERT, José Gaston. Entendendo os mal-entendidos em diálogos. In: PRETI, Dino (org.). **Diálogos na fala e na escrita**, v. 7, Projetos Paralelos – NURC/SP São Paulo: Humanitas, 2005, p.119-153.

\_\_\_\_\_. Paraphraseamento. In: JUBRAN, Célia Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p.257-278.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Débora Cristina Longo. A negociação dos mal-entendidos em interações no Twitter. **Revista Desenredo**, n. 16, vol. 3, 2020, p. 659-679. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11510/114115852>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

KINDT, Walther. Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verständigungsprobleme. FIEHLER, Reinhard. (org.). **Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation**. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2002, p. 17-43.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, Célia Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 207-240.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Trad. de Adriana Maria Soares da Cunha et al. **Veredas**, v. 7, n.1-2, jan./dez. 2003 [1974], p. 9-73.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Some sources of understanding in talk-in-interaction. **Linguistics**, 25, 1987, p. 201-218. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/239029425>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, 1992.

WEIGAND, Edda. Misunderstanding: the standard case. **Journal of Pragmatics**, v. 31, n. 6, 1999, p. 763-785.

**GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO:** Doutoranda em Estudos Literários (FCLAr/UNESP) e professora que ministra, desde o segundo semestre de 2022, no curso de graduação em Letras da FCLAr/UNESP, disciplinas da área de Literatura, a convite do departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da FCLAr/UNESP, mediante pagamento de auxílio financeiro didático acumulativo com a bolsa vigente (CAPES/PROEX). No doutorado, seu projeto de pesquisa, intitulado “Da lírica cubana à prosa portuguesa: o intertexto entre Dulce María Loynaz e Dulce Maria Cardoso”, é sobre a intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas epígrafes de Dulce María Loynaz, e está sendo realizado sob orientação da Profa. Dra. Guacira Marcondes Machado Leite. É bacharela e licenciada em Letras - português/inglês (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo na composição de A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do Surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. A Iniciação Científica foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Valéria Zamboni Gobbi e sob a coorientação da Profa. Dra. Tania Mara Antonietti Lopes. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, sob supervisão da Profa. Dra. Renata Soares Junqueira, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, criou uma definição autoral do sentimento de não-pertença, nomeado de diferentes formas pelos pesquisadores de língua portuguesa, mas, até aquele momento, a então mestranda não encontrou definições para o termo. Essa criação teve como baliza teórica, principalmente, a psicologia social. Por fim, a pesquisadora averiguou a construção desse tema (não-pertença) pelas categorias narrativas no romance estudado. A dissertação foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia de Moraes Leonel. Na especialização, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, averiguou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Por fim, é membra do Corpo Editorial (Conselho Técnico-Científico) da Atena Editora, tendo como responsabilidade a organização de e-books da área de Literatura.

## A

Adequação 60, 110, 115, 116, 119  
 Alegoria 17, 20, 24, 25, 28, 29, 32, 78, 79  
 Antonio Candido 183  
 Aprendizagem 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 125, 143, 163  
 Arquitetura 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40  
 Autor implícito 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

## B

Bakhtin 1, 2, 3, 15, 28, 119, 146, 147, 151, 167

## C

Compreensão 2, 8, 34, 51, 52, 69, 71, 77, 84, 89, 102, 103, 117, 118, 119, 130, 131, 136, 137, 139, 149, 155, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 178  
 Construção do nacional 1, 2  
 Conto 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 49, 50, 54, 55, 56, 119, 136, 138, 139, 144

## D

Digital 57, 58, 65, 66, 90, 104, 105, 125, 145, 158, 167, 169, 170, 176, 179

## E

Educação 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 71, 108, 127, 128, 130, 131, 132, 137, 142, 143, 144, 145  
 Educação musical 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 71  
 Ensaio 21, 28, 29, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 124  
 Ensino de inglês 126, 132, 133, 144  
 Ensino fundamental 65, 126, 132, 133, 135, 136  
 Estilo 18, 43, 105, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 133  
 Eu lírico 88, 89, 90, 93, 122  
 Expressividade 102, 115

## G

Graciliano Ramos 1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16

## J

José Saramago 17, 18, 22, 23, 27, 28, 29

## L

Letramento 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140,



141, 142, 143, 144

Letramento crítico 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Lina 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39

Língua portuguesa 17, 24, 32, 39, 115, 116, 117, 124, 181

Literatura 2, 3, 4, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 39, 40, 42, 48, 52, 57, 58, 59, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 106, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 126, 128, 129, 130, 133, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 168, 181

Literatura inglesa 126, 129, 133, 135, 141, 142, 143

Luís Bernardo Honwana 1, 3, 12, 13, 15, 182

## M

Machado de Assis 29, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 78

Mal-entendido 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179

Mídia 101, 103, 104, 106, 107, 109, 111, 113, 128, 139

Mito 17, 19, 20, 25, 28, 87

Morte 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 55, 75

Música 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 86, 87, 92, 109, 112, 113, 119, 135, 137

Musicoterapia 67, 68, 69, 71, 74, 86

## N

Narrador 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 18, 22, 23, 24, 27, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56

Negociação 169, 171, 172, 173, 176, 178, 180

## O

Obra fílmica 67, 68, 69, 71, 82, 83, 84

## P

Personagem 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 27, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 70, 72, 73, 75, 134, 136, 137

Poesia 67, 68, 69, 70, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 121

Prática pedagógica 115, 117, 129, 132

## R

Recitar 88

Religião 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 107

Rosa 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 49, 50, 56, 66, 71, 86, 125

## S

Sucesso 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 163

## T

Tecnologia 37, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 130, 145

Tecnologia digital 65, 66

Tuíte 169, 175, 176, 177

## V

Veredas 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 87, 180

Voz 7, 12, 27, 45, 51, 53, 82, 88, 89, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 168

# Linguística, letras e artes:

## INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADES



[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)

**Atena**  
Editora  
Ano 2023

# Linguística, letras e artes:

## INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADES



[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)

**Atena**  
Editora  
Ano 2023