

CADERNO DE PESQUISAS ANAIS



 **Pedro e João**
editores

**OSÉ ANTÔNIO VIEIRA
SULEMI FABIANO CAMPOS
MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO**
Organizadores

**ANAIS DO 30º FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS: 30 anos do movimento de
pesquisa na graduação**

Natal, 2019



Pedro & João
editores

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Fórum Acadêmico de Letras (FALE), (30. : 2019 : Natal, Rio Grande do Norte).
Anais do XXX Fórum Acadêmico de Letras / organizado por José Antônio Vieira ...[et
al.]. – Natal: UFRN, 2019.

589 p. : il.

Edição comemorativa do Caderno de pesquisas dos 30 anos do movimento pela
pesquisa na graduação.

Inclui referências bibliográficas.

Evento realizado entre 19 e 21 de junho de 2019.

E-book

ISBN: 978-85-7993-771-2

1. Letras – Brasil – Evento. 2. Literatura – Brasil – Evento. 3. Pesquisa – Brasil –
Evento. 4. Graduação – Letras – Brasil – Evento. I. Universidade Federal do Rio Grande
do Norte. II. Vieira, José Antônio. III. Campos, Sulemi Fabiano. IV. Ribeiro, Mariana
Aparecida de Oliveira. V. Título.

RN/BS-CCHLA

CDU 81'1

Ficha catalográfica elaborada por Heverton Thiago Luiz da Silva – Bibliotecário-Documentalista / CRB 15/710

DIRETORIA – 2018-2010

Presidente - José Antônio Vieira

Vice-Presidente – Vanessa Fabíola Silva de Faria

Primeira Tesoureira – Mical de Melo Marcelino

Segunda Tesoureira - Raina Kathleem Apoliano da Silva

Primeira Secretária - Eine Eduarda Samuel Barros

Segunda Secretária - Ana Luíza Lisboa Pimenta

Formatação e trabalhos técnicos nos anais:

Raina Kathleem Apoliano da Silva, Eine Eduarda Samuel Barros e Ana Luíza Lisboa Pimenta

Projeto Gráfico

Thiago Albuquerque Souza

SUMÁRIO

EIXO: LITERATURA COMPARADA.....	7
PARÓDIA E AUTORIA NAS NOVAS CARTAS PORTUGUESAS	8
A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM “A NOIVA INCONSOLÁVEL” E “A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE DEMAIS”	17
FLORESCÊNCIAS DA FEMINILIDADE: O DESPERTAR DO DESEJO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO SUBJETIVA DA MULHER	31
“VIÚVA VERMELHA” E A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA DE GEORGE R. R. MARTIN	41
CAMINHOS DA ARTE REVOLUCIONÁRIA: A LITERATURA E O TEATRO COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	49
UMA ANÁLISE COMPARADA DOS CONTOS “AS FORMIGAS” E “O ENCONTRO”	64
EIXO: TEORIA LITERÁRIA	72
CAÇADAS À INFÂNCIA: UM ENCONTRO COM A ALTERIDADE NO ESPAÇO MÁGICO DE CAÇADAS DE PEDRINHO	73
O TORNAR-SE VISÍVEL: A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA EM “CAÇADAS DE PEDRINHO”, DE MONTEIRO LOBATO.....	84
EIXO: LITERATURA, MEMÓRIA E SOCIEDADE	93
NÍSIA FLORESTA E OS PRINCÍPIOS DA ESCRITA FEMININA E FEMINISTA NO NORDESTE BRASILEIRO	94
A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL	101
A COLETIVIDADE SUBJETIVA EM "CENTRAL DO BRASIL.....	108
A REPRESENTAÇÃO DO FEMINISMO NA OBRA DE DOM CASMURRO.....	115
EIXO: ANÁLISE DO DISCURSO	124
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	125
VOZES EM CONFLITO NO DESEJO FEMININO: DISCURSO RELIGIOSO E SEXUALIDADE EM “A PARANÓICA”, DE CASSANDRA RIOS.....	135
A CONSTRUÇÃO DO ETHOS FEMININO NAS ELEIÇÕES DE 2018 DO RN.....	146
O FOGO QUE NASCE DE DENTRO DELAS: UM OLHAR SOBRE A VOZ DO DESEJO FEMININO EM “FOGO (SÓ PARA HOMENS)”, DE ADELAIDE CARRARO	162
O ASSUJEITAMENTO FEMININO CINGIDO NO DISCURSO IDEOLÓGICO NA CRÔNICA DA REVISTA BULA E EM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	177
EIXO: TEXTO, GÊNERO E ENSINO	186
EDGAR ALLAN POE E MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	187
PERFIL DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM (2013-2017): O DESVELAMENTO DE UM PADRÃO.....	201

EIXO: LEITURA E ESCRITA	213
ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	214
O LIVRO “PORTUGUÊS-LINGUAGENS” E AS ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	225
OS FATORES DE TEXTUALIDADE PRAGMÁTICOS NO SLOGAN DE CAMPANHA DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO	235
LETRAMENTO LITERÁRIO: AS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE LITERATURA COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DO ALUNO COMO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	245
A EFETIVAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	256
O TRABALHO COM A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS E PERUANAS	263
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS MOBILIZADOS EM TEXTOS PRODUZIDOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS.....	278
EIXO: LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	306
PROPOSTA DE PLANO DE AULA: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS COM DIFERENTES TIPOS DE RECEPTORES DE MEMÓRIA SENSORIAL	307
EIXO: ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO	320
USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM REPORTAGENS: O CASO DO IMPEACHMENT NAS REVISTAS VEJA E CARTA CAPITAL	321
UMA ANÁLISE DO ÁLBUM ARTPOP DE LADY GAGA, À LUZ DA INTERTEXTUALIDADE.....	335
EIXO: MORFOSSINTAXE.....	345
PROPOSTA DE TRADUÇÃO COMENTADA PARA O PERVIGILIUM VENERIS...	346
EIXO: SOCIOLINGÜÍSTICA	358
O PORTUGUÊS ESCRITO: UMA ANÁLISE DAS MARCAS DE ORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR	359
A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO NO ANO DE 2018.....	365
EIXO: FONÉTICA E FONOLOGIA	381
A VARIAÇÃO DIATÓPICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO ATRELADO ÀS VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO ...	382
CASOS DE APÓCOPE NA EVOLUÇÃO DO LATIM PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO	389
BETACISMO: UM FENÔMENO DEGENERATIVO METAPLASMO DE ALTERNÂNCIA DOS FONEMAS /V/ E /B/.....	398
ROTACISMO EM ATAQUE COMPLEXO.....	411
METAPLASMO DE NASALIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA: DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO	421

A VARIAÇÃO DIASTRÁTICA PRESENTE NA FALA DE MORADORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE BOM LUGAR- MA	429
VARIAÇÃO FONOLÓGICA: SUPRESSÃO DE SOM NA FALA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFMA, CAMPUS DE BACABAL – MA.....	441
29º FALE	453
OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE DA SALA DE AULA	454
O PRECONCEITO RACIAL NOS DITADOS POPULARES BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	465
RAMÓN E FRANCISCO: CONTRAPOSIÇÕES DISCURSIVAS A RESPEITO.....	475
DA EUTANÁSIA NO FILME <i>MAR ADENTRO</i>	475
MAFALDA E SUSANITA: O CONFLITO ENTRE A DESNATURALIZAÇÃO E A NATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE A MULHER.....	483
UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SUBMISSÃO DA MULHER E A LEI MARIA DA PENHA	492
ESCRITA E ORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO.....	501
A DITADURA DA BELEZA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PRESENTE NAS PROPAGANDAS DAS HAVAIANAS.....	513
O LIVRO DE RECEITA E O DISCURSO DE SUBMISSÃO DA MULHER	525
A LEITURA DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA “CENTRO DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ” ATRAVÉS DE DESCRITORES DE LEITURA DE LINGUA PORTUGUESA	533
A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA PRESENTE EM UM TEXTO JORNALÍSTICO SOBRE EDUCAÇÃO	550
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE OBJETIFICAÇÃO DA MULHER NO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO.....	560

EIXO: LITERATURA COMPARADA

PARÓDIA E AUTORIA NAS NOVAS CARTAS PORTUGUESAS

Lucas José de Mello Lopes¹

RESUMO: Marco na literatura portuguesa do século XX, a obra **Novas Cartas Portuguesas** (1972), escrita a seis mãos por Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, estabelece um diálogo paródico com as **Cartas Portuguesas**, obra de autoria misteriosa que cristalizou, no imaginário português, um ideal de mulher submissa e abnegada emergente da figura da Soror Mariana Alcoforado, sujeito enunciador das cartas que, na clausura de um convento, sofre por um amante que a abandonou. Na obra paródica, as Três Marias – como ficaram conhecidas as autoras – rasuram o mito estabelecido pelo texto primeiro, resignificando motivos presentes neste com vistas a fundar um novo paradigma relacionado à experiência feminina. Sob essa ótica, este trabalho objetiva, em primeiro lugar, evidenciar algumas pontes estabelecidas entre as duas obras, expondo eventuais marcas do discurso parodiado distorcidas no texto parodiador, para, em segundo lugar, elucidar o novo paradigma fundado no último. Para tal, faz-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, elegendo-se como base teórica as noções bakhtinianas de Paródia e Autoria, exploradas a partir de releituras da obra do pensador russo. Ao final do trabalho, constatou-se que as **Novas Cartas Portuguesas** se apropriam intertextualmente de dois temas básicos das **Cartas Portuguesas**: a paixão e a escrita. Esses motivos, entretanto, são reorientados pelas autoras, passando de um exercício do eu para o outro, ou seja, de Mariana para o seu amante (como era posto no texto primeiro), para um exercício do eu para o eu, mais especificamente, da mulher para si mesma, na (re)construção de sua experiência histórica no mundo. Partindo dessa corrosão inicial, as autoras estabelecem uma voz criadora feminista que sustenta axiologicamente o ato estético concebido por elas, voz coletiva que não permanece sozinha no texto, mas que abre espaço para outras com as quais ela dividirá o espaço discursivo. Nessa polifonia, encontra-se uma Mariana Alcoforado que questiona a sua condição - embora não se liberte dela -, vozes femininas que a sucedem na história e vozes masculinas que endossam o discurso patriarcal. Desse conflito de vozes, emerge uma obra que não só rompe com estruturas formais da literatura, mas também põe à prova a máquina patriarcal e ditatorial vigente na sociedade portuguesa à época da publicação.

Palavras-chave: novas cartas portuguesas; paródia; autoria.

1 - INTRODUÇÃO

“De Mariana tirámos o mote, de nós mesmas o motivo, o mosto, a métrica dos dias.”

(BARRENO, HORTA, COSTA, 2014, p.67)

As **Cartas Portuguesas** [1669] constituem um corpus literário envolto em mistérios que talvez nunca sejam solucionados, sendo o principal deles o de sua autoria. Quanto a essa

¹ Graduando em Letras – Português/Inglês pela Universidade Potiguar (UnP) e em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Email: lucas_jose_28@hotmail.com.

questão, duas grandes teses circulam entre os estudos da obra: a primeira assume que as cartas foram realmente escritas pela Soror Mariana Alcoforado, sujeito enunciador dos textos epistolares; a segunda, que foram elaboradas por Gabriel de Guilleragues, um jornalista e diplomata francês. A adoção de uma dessas perspectivas afeta totalmente a maneira de se compreender a obra do século XVII, que, se lida a partir da primeira tese, é abarcada como um discurso real, e, se lida a partir da segunda, como um discurso ficcional.

Sendo ficção ou realidade, a figura de Mariana estabelecida textualmente ecoou pelo imaginário português através dos séculos, sedimentando um ideal de feminilidade que perpassa submissão e abnegação, condizente, portanto, com a ordem patriarcal vigente nas terras lusitanas. A freira se tornou um mito cultural nacional que, anos mais tarde, serviria de base para uma das grandes obras do século XX: as **Novas Cartas Portuguesas** [1972], escritas a seis mãos por Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa.

A obra das Três Marias estabelece um diálogo paródico com as **Cartas Portuguesas**. A paródia, constituindo-se como um dos *modus operandi* da literatura na pós-modernidade, pauta-se na recriação de textos anteriores, “dando à luz um novo enfoque, que esvazia o [texto] primeiro, mostrando o inconformismo de quem não se submete a modelos sacralizadores, pois, ao recusar e esvaziar o discurso primeiro através de uma leitura corrosiva, o parodiador funda um novo paradigma.” (FLORES, 2000, p.78-79).

Tendo em mente essa noção de paródia, que dessacraliza mitos e propõe novas perspectivas, surgem alguns questionamentos pertinentes à relação entre as duas obras supracitadas: de que maneira se constitui o diálogo entre elas? Que novo paradigma é fundado pelas Três Marias? Este trabalho parte dessas perguntas e objetiva, em primeiro lugar, evidenciar algumas pontes estabelecidas entre as duas obras, expondo eventuais marcas do discurso parodiado distorcidas no texto parodiador, para, em segundo lugar, elucidar o novo paradigma fundado no último. Para tal, faz-se uma análise comparativa entre as duas obras, utilizando-se como base teórica os estudos de Bakhtin sobre paródia (a partir da obra **Do mito ao romance: uma leitura do evangelho segundo Saramago**, de Conceição Flores) e autoria (à luz do verbete Autor/Autoria, de Carlos Alberto Faraco, presente no livro **Bakhtin: conceitos-chave**, organizado por Beth Brait). O trabalho encontra-se dividido em duas seções: na primeira, colocam-se em xeque os elementos das **Cartas Portuguesas** que são distorcidos pelas Três Marias; na segunda, analisa-se a questão da autoria no texto, com foco na multiplicidade de vozes e no novo enfoque trazido na obra parodiadora.

2 “DE MARIANA, TIRAMOS O MOTE...”

Nomeia-se esta seção com o início de uma frase das Três Marias que escancara o diálogo estabelecido entre os dois textos aqui analisados. Como as próprias autoras afirmam, é de Mariana, isto é, das **Cartas Portuguesas**, que elas tiram o mote da nova obra; nesse sentido, analisam-se aqui os motivos que compõem esse mote, ou seja, que elementos servem de ponte entre as duas obras.

O diálogo entre as **Cartas Portuguesas** e as **Novas Cartas Portuguesas** se inicia, obviamente, no título, mas se mostra ainda mais evidente na Primeira Carta I, o texto que abre o “romance”² e, em tese, justifica a empreitada a ser realizada pelas autoras:

Pois que toda literatura é uma longa carta a um interlocutor invisível, presente, possível ou futura paixão que liquidamos, alimentamos ou procuramos. [...] Só de nostalgias faremos uma irmandade e um convento, Soror Mariana das cinco cartas. Só de vinganças, faremos um Outubro, um Maio, e novo mês para cobrir o calendário. E de nós, o que faremos? (BARRENO, COSTA, HORTA, 2014, p.3)

O livro se abre com uma conjunção, ligando o que vem a seguir com o que veio antes. As autoras apresentam a literatura como uma longa carta, estabelecendo que ela presume um interlocutor e, por que não, uma resposta. Resta claro, por isso, que o leitor tem em mãos uma obra que, em se constituindo como literatura, já é uma resposta a um texto antecedente e, como veremos mais à frente, a toda uma ideologia que perpassa o texto das **Cartas Portuguesas**. Ao final dessa primeira carta (o fato de ser um texto epistolar evidencia o diálogo formal entre os dois textos), as interlocutoras evidenciam que estão se endereçando à Mariana das cinco cartas, explicitando o diálogo com a enunciativa da obra primeira.

Interessante ressaltar que, para Bakhtin, “Na paródia, ecoam as palavras dos primeiros, mas é sua ressonância distorcida que irá determinar o novo enfoque.” (FLORES, 2000, p.80). Assim, os motivos que movimentam o texto parodiado aparecem no texto parodiador com as marcas de corrosão deixadas pelo novo autor, produzindo novos significados para temas já explorados. Nesse sentido, ao estabelecer que “Só de vinganças, faremos um Outubro [...]”, as

² Tomar-se-á a obra como romance, considerando a desconstrução que o gênero vem passando na pós-modernidade, com a ruptura da estrutura tradicional estabelecida no século XVIII.

interlocutoras estão partindo de um sentimento que era constantemente renegado por Mariana nas cartas originais, mas que agora será uma das chaves do discurso recriado. “Não me encontro em estado de pensar em vingança, e acuso somente o rigor do meu destino.” (ALCOFORADO, [s.d.], p.12). Percebe-se que, por mais que estivesse numa situação de abandono pelo seu amante, na qual o desejo de vingança seria uma consequência natural, Mariana reprime-o, afinal, a sua condição feminina e religiosa não lhe permitia desenvolver tal ímpeto. Como a paródia vai atrás do reprimido, do não dito, é coerente que as parodiadoras tenham explorado a vingança como um motor para a construção da história feminina em sua obra.

Outro elemento das **Cartas Portuguesas** que ecoa nas **Novas Cartas Portuguesas** é o exercício da paixão e da escrita. No texto primeiro, a devoção amorosa de Mariana é tão forte que ela escreve como maneira de se aproximar de seu amado, na esperança de que um dia ele lhe responderá e voltará para seus braços. A escrita, portanto, faz parte do exercício da paixão, uma paixão orientada a alguém. “Quando te escrevo é como se falasse contigo e estivesses, de algum modo, mais perto de mim.” (ALCOFORADO, [s.d.], p.31). Entretanto, quando constata que as respostas não virão, afirma “Escrevo mais para mim do que para ti; não procuro senão alívio.” (ibid., p.32). Percebe-se que a escrita, iniciada com a finalidade de se aproximar do amante, tornou-se uma maneira de Mariana se emancipar do sofrimento causado por ele, um consolo que lhe trazia alívio. É através da escrita que ela se atenta à necessidade de deixar o objeto de sua paixão para trás, terminando a última carta com a afirmação “Creio mesmo que não voltarei a escrever-lhe. Que obrigação tenho eu de lhe dar conta de todos os meus sentimentos?” (ibid., p.41).

Entretanto, deixar o objeto da paixão para trás não significa abandonar a paixão. Outra consequência desse processo de escrita, que se revelará na quinta carta de Mariana, é a percepção da paixão como exercício necessário ao eu, desvinculado de um objeto. “Descobri que lhe queria menos do que à minha paixão” (ibid., p.33). Ao afirmar isso, Mariana evidencia que a experiência da paixão é orientada a si própria e não necessariamente diz respeito ao sentimento de querer alguém, sendo o amado apenas um alimento que instiga essa experiência. “[...] não lamento a violência dos impulsos do meu coração; habituei-me à sua tirania, e já não poderia viver sem este prazer que vou descobrindo: amar-te entre tanta mágoa.” (ibid., p.28). Aliando esse trecho com o acima citado, pode-se inferir que o prazer está no amar entre tanta mágoa, mas o objeto dessa paixão poderia ser qualquer outro que conseguisse despertá-la para a tirania dos impulsos do coração.

Na composição do texto parodiado, as Três Marias se apropriam dessa evolução de Mariana desde o início, estabelecendo, a partir da Segunda Carta I,

- a) que “mais do que para o outro, escrevemos para o nosso próprio alimento” (BARRENO, COSTA, HORTA, 2014, p.4), evidenciando, portanto, que a escrita é um exercício para suprir uma necessidade própria, e
- b) que o amor existe “é em si mesmo: vício, urgência, precipício, enquanto tu [o amado] serves apenas de motivação, de início, de peça envolvente em que te arrasto neste meu muito maior prazer em me sentir apaixonada do que em amar-te.” (ibid., p.5), restando claro a supremacia do exercício da paixão em detrimento do desejo pelo outro, que se constitui apenas como ponto de partida para o primeiro.

Essas noções perpassarão toda a obra. A escrita, por exemplo, torna-se um alimento para a Mariana Alcoforado recriada pelas parodiadoras, que, nas **Novas Cartas Portuguesas**, torna-se uma poetisa, escritora de cantigas nas quais demonstra a sua insatisfação com a clausura à qual é submetida.

Além disso, as Três Marias, ao admitirem o intertexto com as cartas do século XVII, decidem manter de alguma maneira o efeito causado pelo mistério da autoria do texto primeiro, não revelando quem escreveu o que na obra. Tal medida surge não só como uma estratégia literária, mas também como um pacto de segurança para as autoras, uma vez que se tentou, por parte da ditadura fascista, “descobrir qual delas havia escrito as partes consideradas de maior atentado à moral” (AMARAL, 2014, p.XVIII).

Nesse sentido, se a paródia é por essência polifônica, por abarcar pelo menos duas vozes (a do parodiador e a do parodiado), as **Novas Cartas Portuguesas** trazem, em tese, pelo menos quatro vozes (a do texto original e a das Três Marias) escondidas no texto. Observou-se, até o momento, como as autoras do “romance” pós-moderno deslocaram elementos das cartas de Mariana para produzir novos significados, entretanto “A paródia não é só a inversão do texto parodiado, [...] [sendo] acima de tudo, a inserção das palavras do outro, do estilo de outrem, é o dialogismo inerente à representação das diversas vozes que dialogam no romance paródico.” (FLORES, 2000, p.84). A inversão, portanto, deve ser acompanhada por nuances exclusivas do texto segundo, novos olhares que são propostos por ele, conforme veremos na seção seguinte.

3 “... DE NÓS MESMAS O MOTIVO, O MOSTO, A MÉTRICA DOS DIAS”

Nomeia-se esta seção com a continuação da frase da seção anterior. A citação evidencia que, embora retirem elementos do texto de Mariana Alcoforado, as Três Marias criam uma obra com novos sentidos erigidos de suas próprias subjetividades, sedimentando, assim, um projeto estético que dessacraliza os parâmetros postos pelas **Cartas Portuguesas**. De tal forma, analisa-se aqui como a autoria das **Novas Cartas Portuguesas** se constitui, isto é, como as vozes das autoras se encontram nesse “nós” posto na frase a fim de conceber o novo paradigma axiológico da obra em xeque.

Sob essa ótica, urge diferenciar duas noções estabelecidas por Bakhtin em sua obra: autor-pessoa e autor-criador. A primeira diz respeito à pessoa física que escreve, o artista, já a segunda refere-se à “função estético-formal engendradora da obra [...] o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (FARACO, 2016, p.37). O autor-criador é uma voz no texto; ela organiza aspectos do plano da vida de maneira a representar um posicionamento valorativo que será contraposto a outras vozes sociais presentes na obra, estabelecidas por ela.

Aplicando tais conceitos às **Novas Cartas Portuguesas**, temos que Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa são três autoras-pessoas, entidades da vida, físicas, que decidiram compor uma obra a seis mãos. Entretanto, será que essas três autoras constituem três vozes distintas no texto, possíveis de discernir umas das outras? Entende-se que não. De acordo com Faraco (2016, p.41), “a lógica imanente da criação estética demanda do escritor que ele desista de sua linguagem, saia dela, liberte-se dela, olhe-a pelo olho de outra linguagem, desloque-a para outrem ao mesmo tempo em que se desloca para outra linguagem”. Assim, as três autoras fazem esse deslocamento de suas individualidades e, em um exercício de sororidade e força feminina, concebem uma voz segunda correspondente a uma voz social feminista a qual, por sua vez, se consolida como a autora-criadora do “romance”, o sustentáculo axiológico do todo artístico que são as **Novas Cartas Portuguesas**.

É essa autora-criadora, voz coletiva presente nas Cartas (Primeira Carta I, Segunda Carta I...), que tirará Mariana da clausura do convento e a colocará “ensoalhada” (BARRENO, HORTA, COSTA, 2014, p.6), rompendo com as amarras do patriarcado e estabelecendo um paradigma feminista. A Mariana criada aqui destrona a figura da Mariana do imaginário português patriarcal, sofredora e silenciada, idealizada como o exemplo a ser seguido por todas as mulheres, e passa a ser uma imagem que representa verdadeiramente a experiência feminina na ordem falocêntrica pelo decorrer da história. Ela se multiplica em várias Marianas, Marias

e Anas, outras vozes que passam a existir no espaço do “romance”, mulheres silenciadas que poderiam ter sido mais do que lhes foi permitido, mulheres que se suicidaram, que foram enclausuradas no lar ou no convento, mas que questionaram, mesmo que intimamente, os limites violentos impostos pelo patriarcado.

Veja-se, por exemplo, um trecho do diário de D. Maria Ana, descendente de uma sobrinha da primeira Mariana Alcoforado, nascida por volta dos 1800:

Deixemos as freiras, que não são caso único. **Que mulher não é freira, oferecida, abnegada, sem via sua, afastada do mundo?** Qual a mudança, na vida das mulheres, ao longo do séculos? [...] estamos em tempo de civilização e de luzes, os homens fazem livros científicos e enciclopédias, as nações mudam e mudam a sua política, os oprimidos levantam a voz [...] que mais? **Que mais me interessa enunciar a história? O que mudou na vida das mulheres?**” (ibid., p.140, grifo nosso)

Percebe-se, no discurso dessa personagem, uma tomada de consciência acerca da opressão de seu grupo social, que permanece mesmo com as mudanças históricas. Ela se sente alheia à história justamente por esta ser uma evolução masculina: o homem é quem se emancipa com o conhecimento, ele é o iluminado, é ele que muda a política, enquanto a mulher, em “Beja ou Lisboa” - no passado ou no presente -, permanece à margem, no espaço privado, encarcerada numa invisibilidade que a violenta. A voz de Maria Ana representa as reivindicações de algumas mulheres do final do século XVIII e do século XIX que já se atentavam a essas questões, como Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft e Nísia Floresta, figuras seminais para o feminismo. Mais à frente, temos acesso a trechos do diário de Ana Maria, descendente da sobrinha de D. Maria Ana que vive no século XX e representa a voz da mulher desse tempo, com questionamentos que ainda ecoam certas vindicações de sua tia do passado, mas com trazem novas nuances, como a questão do aborto. Há, portanto, uma preocupação em registrar ficcionalmente a progressão das reivindicações da mulher.

O espaço textual, entretanto, não é só composto de vozes femininas. A autora-criadora direciona o olhar também para a voz masculina, representativa do discurso machista que trava o duelo com o feminista. É o caso da “Carta de um homem chamado José Maria para António, seu amigo de infância”, em que a mulher é posta como um objeto, um bem a ser negociado entre dois homens, ou ainda da “Carta encontrada entre as páginas de um dos missais de

Mariana Alcoforado”, na qual Noel, o amado de Mariana, de maneira autoritária, coloca-a como louca, egoísta e depravada, além de culpabilizá-la pelo fim do relacionamento entre eles.

É diante desse conflito entre vozes que o leitor compreende o novo paradigma estabelecido pelas Três Marias. Ao rasurarem um mito de feminilidade enraizado na cultura portuguesa, as autoras puseram em evidência a opressão secular que opera por trás dessa mulher ideal, destrinchando as tecnologias abusivas responsáveis pela manutenção do patriarcado. As **Novas Cartas Portuguesas**, portanto, constituem uma obra ficcional a qual, por tratar de maneira tão fidedigna a história das mulheres, tirando-as da invisibilidade, muito se aproxima de um discurso real; com isso, aproxima-se ainda mais do seu texto primeiro, as **Cartas Portuguesas**, que pode ser lido como realidade ou ficção.

É, em parte, a esse caráter limítrofe entre o real e o ficcional que se deve o furor criado ao redor da obra. Na empreitada realizada pelas autoras, a hipocrisia e o falso moralismo velados da sociedade portuguesa foram postos à prova. À época, sob o regime fascista de Marcelo Caetano, o livro se tornou não apenas uma reivindicação pela libertação da mulher, abraçado pelo movimento feminista internacional, mas também pela libertação de Portugal. O processo instaurado contra as Três Marias – provavelmente já previsto por elas, afinal, como afirmam: “há sempre uma clausura pronta a quem levanta a grimpá contra os usos” (BARRENO, HORTA, COSTA, 2014, p.6) – chamou a atenção da imprensa internacional para a contínua violação da liberdade de expressão e artística que ocorria no país, configurando-se como um antecedente histórico da Revolução dos Cravos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, percebe-se que, nesse diálogo paródico com as cartas de Mariana Alcoforado, as **Novas Cartas Portuguesas** movimentam não só questões literárias, como a forma, a autoria e até mesmo a estrutura de gêneros literários, mas também a realidade que o originou, transformando-se em um verdadeiro manifesto pela liberdade das mulheres e de Portugal (embora não se restrinja a isso). Entretanto, não se pode afirmar definitivamente que o ato estético concebido pelas Três Marias tenha garantido a salvação de Portugal ou a libertação das mulheres.

No próprio texto, há questionamentos metalinguísticos acerca do alcance da literatura: “Minhas irmãs: Mas o que pode a literatura? Ou antes: o que podem as palavras?” (ibid., p.197).

É como se as autoras estivessem questionando os efeitos do próprio trabalho, isto é, uma angústia das criadoras em relação à validade da criatura. Com a publicação do livro em 1972, não restaram dúvidas: a literatura pode ter muitos poderes, e o que se sobressaía naquela situação era o poder de incomodar. O incômodo decorre de o “romance” em questão não só refletir a sociedade portuguesa, mas também a refratar textualmente, sedimentando um novo paradigma axiológico pautado na liberdade que atentava ao status quo.

Sabe-se que todo ato estético passa por esse processo de reflexão e refração, de operar sobre sistemas de valores existentes e de criar outros. Entretanto, são poucas as obras que possuem um novo sistema tão forte a ponto de extrapolar a textualidade e interferir no mundo fático. E as **Novas Cartas Portuguesas** entram nesse rol.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Mariana. **Cartas de amor de uma freira portuguesa**. [s.l]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/02/Cartas-de-Amor-de-uma-Freira-Portuguesa.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

AMARAL, Ana Luísa. Breve introdução. In: BARRENO, Maria Isabel; COSTA, Maria Velho da; HORTA, Maria Teresa. **Novas Cartas Portuguesas**. Org: Ana Luísa Amaral. 2. ed. Anotada. Lisboa: Dom Quixote, 2014.

BARRENO, Maria Isabel; COSTA, Maria Velho da; HORTA, Maria Teresa. **Novas Cartas Portuguesas**. Org: Ana Luísa Amaral. 2. ed. Anotada. Lisboa: Dom Quixote, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Autor/Autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

FLORES, Conceição. **Do mito ao romance: uma leitura do evangelho segundo Saramago**. Natal: EDUFRN, 2000.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM “A NOIVA INCONSOLÁVEL” E “A BELA E A FERA OU A FERIDA GRANDE DEMAIS”

Wílton José de Araújo Martins³

Resumo: Este trabalho objetivou analisar comparativamente os contos “A noiva inconsolável” (1961), de Maria Judite de Carvalho (Portugal), e “A bela e a fera ou a ferida grande demais” (1979), de Clarice Lispector (Brasil), tendo como foco analítico a representação feminina. Esses textos têm a mulher como protagonista e sua trama desenvolvida de acordo com o conceito de beleza em cada nação na época retratada pelas narrativas. Para isso, embasamos-nos em teóricos relevantes, como Cortázar (2013), Delumeau (1989), Mead (2009) e Wolf (1992). De forma geral, nos contos, encontramos figuras femininas mergulhadas em um contexto patriarcal. E portanto educadas e pressionadas para assumir os papéis de esposa e mãe. Caso não acatem às expectativas sociais, isto é, caso transgridam as “normas”, serão julgadas e de repente qualificadas como “desequilibradas”. Além disso, vemos que o físico dessas mulheres influencia no modo como são tratadas. Diante disso, a literatura parece também contribuir para a construção da igualdade de gênero na sociedade, ao nos mostrar a vida da mulher e ao nos proporcionar relativamente experimentar a sua condição humana.

Palavras-chave: contos; análise comparativa; representação feminina; desigualdade.

Triste, louca ou má/ Será qualificada/ Ela quem recusar/ Seguir receita tal/ A receita cultural/ Do marido, da família/ Cuida, cuida da rotina [...]
- Francisco, El hombre (2016).

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se originou em 2015, quando eu era aluno do segundo ano do Ensino Médio Integrado em Edificações (IFRN-SPP) e tinha como professora de Língua Portuguesa Elis Costa. Naquele ano, ela solicitou à turma que formasse duplas e realizasse uma das atividades propostas. Eu e uma amiga, Ruthiane Ramalho, escolhemos a atividade de análise de contos. E, no fim do ano, a professora nos perguntou se gostaríamos de apresentar a análise em um evento acadêmico. Geralmente, *A representação feminina em “A noiva inconsolável” e “A bela e a fera ou a ferida grande demais”* é um dos estudos gerados.

O que nos move a realizar este estudo, além do interesse pela temática, é que ele pode contribuir para uma sociedade justa e respeitosa entre os gêneros, uma vez que explicita/visibiliza, para as pessoas, a realidade de muitas mulheres coberta de restrição, monitoramento, humilhação, acusação, violência física e risco de vida pelo homem, o “primeiro sexo”. Uma

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), aluno da graduação em Letras- Língua Portuguesa, martins_wilton@hotmail.com.

realidade que também abrange, em muitos casos, dependência fabricada, diferença salarial e menor ocupação do espaço público. É verdade que, com este trabalho, não temos como mudar a história anterior a nós, mas sim é possível mudar a história a partir daqui, mais precisamente a dos que nos ouvirem através deste texto. Uma vez tornada clara uma situação para o próximo, podemos sensibilizá-lo e, em seguida, ele pode se conscientizar da sua e da estada dos outros no mundo, podendo evitar enredos ou renunciar os já em andamento.

Assim sendo, neste artigo, objetivamos apresentar uma análise dos contos “A noiva inconsolável” (1961), de Maria Judite de Carvalho (Portugal), e “A bela e a fera ou a ferida grande demais” (1979), de Clarice Lispector (Brasil), que teve como foco analítico a representação feminina. Essas narrativas têm a mulher como protagonista e o conceito de beleza de cada nação na época retratada. É relevante notarmos que os contos foram escritos por figuras femininas, o que de alguma maneira resgata a sua experiência no mundo enquanto “outro”, “descendente de Eva” ou “segundo sexo”.

Para tanto, subsidiamo-nos com autores expressivos, como Compagnon (2009), que de forma geral fala sobre a literatura, Cortázar (2013), o conto, Delumeau (1989), a mulher na sociedade, Mead (2009), os gêneros (mulher e homem), e Wolf (1992), o mito da beleza. Como se pode ver, o nosso trabalho recebeu contribuições das áreas de História e Ciências Sociais.

O estudo está organizado em três partes: na primeira, apresentamos as escritoras dos contos, na segunda, expomos brevemente as teorias que embasaram a pesquisa e, na terceira, analisamos os contos e refletimos sobre a representação da mulher neles.

2 AS ESCRITORAS DOS CONTOS

Maria Judite de Carvalho nasceu em Portugal em 18 de setembro de 1921 e morreu no mesmo país em 18 de janeiro de 1998. E Clarice Lispector nasceu na Ucrânia em 10 de dezembro de 1920 e naturalizou-se no Brasil, onde morreu em 09 de dezembro de 1977. Ambas foram jornalistas e escritoras, responsabilizando-se por crônicas, contos, novelas e romances. Além disso, tinham um olhar crítico sobre a sociedade e realizavam denúncias através de suas criações.

Falando brevemente sobre suas produções, eram intimistas, poéticas e tocavam em temas variados, dentre os quais estava, frequentemente, o papel social da mulher.

Segundo Mendonça (1973) *apud* Freitas (2011, p. 63), as personagens juditianas são apresentadas como “seres amargurados, frustrados, cientes apenas de que o mundo dos outros é um desgosto sem espanto[...]”. Ainda, a pesquisadora afirma que a passividade é muito presente nas obras da escritora, apresentando-se o isolamento como uma forma de fugir desse

estado. E que algumas mulheres pensam em suicídio, por não terem como concertar a vida ou dela fugir.

Quanto às personagens clariceanas, são subordinadas ao mesmo tempo em que desejam se libertar. Conforme Freitas (2011, p. 54), são “mulheres transgressoras, que andam por jardins, observam mendigos, partem em trens noturnos, mas sempre voltam e conseguem reintegrar-se à vida de antes e torná-la possível, mesmo que elas jamais voltem a ser as mesmas”.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO

3.1 Gênero textual conto

Cortázar (2013, p. 149) compreende o conto como um “[...] gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário”. Ainda assim, podemos conceituá-lo, superficialmente, como uma narrativa curta, que apresenta enredo, narrador, personagem, tempo e espaço. Culler (1999, p. 86) diz que, na narrativa, “Deve haver uma situação inicial, uma mudança envolvendo algum tipo de virada e uma resolução que marque a mudança como sendo significativa”.

Realizando uma comparação entre romance e conto, dois tipos de narrativa, Cortázar afirma que o primeiro ganha por pontos enquanto o segundo ganha por *knock-out*

É verdade, na medida em que um romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. Não se entenda isto demasiado literalmente, porque o bom contista é um boxeador muito astuto, e muito dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário (CORTÁZAR, 2013, p.152).

Assim sendo, no conto, as palavras, os sinais de pontuação, a sintaxe e as informações podem não ser gratuitos/ acessórios, podem cumprir funções, o que faz sentido tendo em vista o limite principalmente físico desse gênero literário.

Essa alerta, para a nossa leitura, leva-nos a três aspectos que, segundo Cortázar (2013), aproximam-nos da estrutura do conto, que são a *significação*, a *intensidade* e a *tensão*. Esclarecendo esses aspectos, a *significação* se refere ao que um tema vale/ representa para um escritor ou leitor. Se ele valer muito, há possibilidades de o conto quebrar seus próprios limites

e ir além do que conta. A *intensidade* “[...] consiste na eliminação de todas as idéias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 2013, p. 157). Quanto à *tensão*, é a aproximação lenta daquilo que conta proporcionada ao leitor. Geralmente, para o autor (2013, p. 159), um conto deve ter um tema significativo, ser escrito tensamente e mostrado intensamente.

Para encerrar essa parte, Culler (1999, p.87) afirma que há variações na narrativa. O teórico as evidencia produzindo e respondendo às seguintes perguntas: *Quem fala? Quem fala para quem? Quem fala quando? Quem fala que linguagem? Quem fala com que autoridade? Quem vê?* Aqui, não nos preocupamos em reproduzir as respostas porque a nossa análise semântica possui outro foco que não é verificar como os narradores dos contos que analisamos foram construídos. O significante é perceber que os contos variam.

3.2 A literatura e o seu conhecimento

Bloom (2001), em “Como e por que ler”, diz que lemos, intensamente, por várias razões: na vida real não temos como “conhecer” tantas pessoas, precisamos nos conhecer melhor, precisamos de informações para viver. “Contudo, o motivo mais marcante, mais autêntico, que nos leva a ler, com seriedade, o cânone tradicional: a busca por um sofrido prazer” (BLOOM, 2001, p. 25). O autor afirma que outros benefícios da leitura constante é o desenvolvimento da capacidade de refletir e avaliar.

Ao falar sobre a leitura literária, em “Literatura para quê?”, Compagnon (2009, p. 21) expõe que “Somente pela arte, continuava Proust, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”. Podemos entender que a arte nos possibilita ver de outro modo/ ponto e, assim, amplia a nossa visão.

Para Compagnon, a literatura é um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros – distintos de nós em elementos variados. Essa ideia nos lembra que Calvino (1993, p. 10), em uma das respostas à pergunta-título do seu livro “Por que ler os clássicos?”, diz que as leituras “Podem ser [...] formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza [...]”. Relacionando as duas ideias, podemos dizer que o texto literário, ao compreender/ (p)reservar experiências humanas, forma um “guia” para os leitores.

Ainda, Compagnon (2009, p. 48-49) afirma que “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”.

Ou seja, a literatura pode provocar empatia do leitor com o próximo – tão significativa principalmente em tempos de indiferenças no mundo real.

3.3 Gênero e identidade

Em princípio, é necessário pontuarmos que sexo e gênero são elementos diferentes. O primeiro é uma característica biológica, que distingue os indivíduos como fêmea ou macho, e o segundo é uma construção social e histórica do que é ser mulher e do que é ser homem.

Tal *construção* fica evidente quando percebemos que um modo de ser mulher/ homem varia no espaço e no tempo. Mead (2009), com sua pesquisa, conclui que a maneira como os gêneros se comportam é determinada culturalmente. E Grossi (2010, p. 06) afirma que o gênero está permanentemente em mudança, pois os nossos atos reconfiguram no local as representações sociais de feminino e de masculino.

Ainda, Grossi (2010, p. 05) amplia a nossa compreensão de gênero ao defini-lo também como “uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas [...]”. Essa categoria nos ajuda a ver que as relações entre os gêneros são aprendidas no interior da sociedade.

Tendo em vista as considerações acima, podemos falar de identidade de gênero, um sentimento individual de identidade, que expressa o problema que é confundir os termos sexo e gênero. Constitui um problema uma vez que não é porque um indivíduo nasce com um pênis que ele vai necessariamente se ver/ reconhecer como homem, gênero comumente associado ao sexo masculino. O sujeito pode se identificar nas características socialmente tidas como “femininas”. Nesse sentido, o Caderno escola sem homofobia (2011, p. 26) diz que “Somos seres sociais, de modo que vivemos imersos numa cultura que nos guia por meio de linguagens, regras, costumes, valores e sentimentos aprendidos”.

O mesmo Caderno (2011, p. 27) define as identidades de gênero como sendo os modos que o ser humano têm de se sentir e de se apresentar “na condição de mulher ou de homem ou, em muitos casos, como uma mescla de ambos, sem que se possa inferir desse processo uma conexão direta ou inescapável com o sexo biológico”.

3.4 A mulher e o mito da beleza

Delumeau (1989), em capítulo nomeado “Os agentes de satã: III. A mulher”, reflete significativamente, entre outras coisas, acerca do medo do sexo feminino no macho; da culpa colocada no ser feminino pelo mal terrestre; da associação do *segundo sexo* ao diabo no

decorrer da história; e dos discursos oficiais – dos teólogos, médicos e juristas – sobre a mulher no final do século XVI e início do século XVII.

De acordo com esse autor, imaginários coletivos concebiam aquela – destacada como a descendente de Eva judaica – como perigosa, insatisfeita, complicada, mentirosa, invejosa, enigmática e que por isso precisava ser vigiada, controlada, educada.

Em “O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres”, Wolf (1992) defende que as mulheres ocidentais derrubaram crenças antigas em relação ao seu papel social e venceram obstáculos legais e materiais. E que, em reação a esses avanços de natureza feminista, a estrutura de poder (dominada pelos homens) impôs imagens de beleza às mulheres. Nessa direção, ela nos revela que

[...] Os direitos do controle da reprodução deram à mulher ocidental o domínio sobre seu próprio corpo. Paralelamente, o peso das modelos de moda desceu para 23% abaixo do peso das mulheres normais, aumentaram exponencialmente os distúrbios ligados à nutrição e foi promovida uma neurose de massa que recorreu aos alimentos para privar as mulheres da sua sensação de controle (WOLF, 1992, p. 13-14).

A pesquisadora explica que tais imagens servem como uma arma contra a evolução da mulher ao tirá-la de foco, que é o seu desenvolvimento pessoal e profissional e a sua luta pela igualdade. Assim sendo, a preocupação – que poucas têm coragem de admitir – com o corpo, o rosto, os cabelos, as roupas tem um gerador!

Segundo Wolf (1992), nos últimos tempos, o mito da beleza se fortaleceu para assumir a função de coerção social dos mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade; para nele também palpitarem as outras lendas. Além disso, conta que “O que ele está fazendo às mulheres hoje em dia é consequência unicamente da necessidade da cultura, da economia, da estrutura do poder contemporâneo de criar uma contra-ofensiva contra as mulheres” (WOLF, 1992, p. 16).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a exposição das teorias que subsidiaram o estudo, neste momento apresentamos nossa análise do *corpus*, focalizando a sua representação feminina.

Em *A noiva inconsolável*, uma mulher chamada Joana é informada pelo jornal que o seu noivo morreu afogado. Com esse acontecimento, recebe em sua casa duas amigas, Inês e

Guida, que se mostram preocupadas com ela. Depois as duas vão embora e a protagonista fica sozinha, enquanto sua família não chega. É a partir desse momento que conhecemos mais a sua história. Joana tem uma aparência que contrasta com os padrões de beleza de sua nação. Por causa disso, antes, as pessoas duvidavam de que um dia alguém se interessaria por ela. E, quando ele apareceu, trataram de incliná-la para o altar. Mas a celebração é impedida pela tragédia. O fato não entristece a personagem, na verdade a deixa aliviada. Ela passa a assumir o perfil de noiva inconsolável.

Joana é apresentada como tendo “o seu pequeno rosto ingrato, de coelho, os seus óculos espessos, de muitas dioptrias, a silhueta pesada e sem graça”. Com essas características, é considerada fisicamente feia pelas pessoas que a conhece. Ela é pertencente a uma sociedade patriarcal, isto é, a um contexto em que o homem é privilegiado e às mulheres são impostos o casamento e a maternidade. Tal organização social é refletida em aspectos diversos no conto.

Sob essa perspectiva, a narrativa de Carvalho possui os personagens Joana, uma mulher aprisionada ao ambiente doméstico enquanto não se casa, a sua mãe, uma mulher voltada para o lar, submissa e conformada, o seu pai, a voz que todos ouvem e obedecem, o seu irmão, um “garanhão”, que tem uma vida agitada, o seu noivo, que trabalha no centro (em escritório) e tem abertura para se divertir sozinho com os amigos, e as suas amigas Inês e Guida, que buscam o casamento. Esses modos de ser são reverberações da ordem social.

Nesse levantamento geral dos personagens, é nítido que Joana e o irmão são tratados de maneira desigual, uma vez que ele é livre para fazer o que quiser, enquanto ela não. Isso ocorre pela diferença de sexo. Em diferentes culturas, o acontecimento é justificado por textos filosóficos, religiosos, científicos e históricos, como mostra Delumeau (1989).

Como já mencionamos na descrição do conto, as pessoas não esperavam que um dia alguém surgiria e se interessaria por Joana, por causa da sua aparência. Logo, quando um sujeito bonito, simpático e empregado se interessou por ela, as pessoas a inclinaram para o altar. O problema aqui é que ninguém perguntou a Joana se o rapaz a interessava. Ao invés disso, o pai comentou que já não era sem tempo, a mãe procurou motivos para aquele indivíduo gostar da sua filha e o irmão aconselhou a ela que se casasse o mais depressa enquanto o pretendente não desistia! Ou seja, o importante, para todos, era que Joana se casasse independentemente dos seus sentimentos – para que se cumprisse uma das normas sociais.

Além desses tratamentos, há um diálogo entre Inês e Guida no qual essa última diz: “Coitada de Joana, nunca mais arranja outro”. Isso sugere que a personagem precisa de um homem. Mais amplamente, sugere que o sexo feminino é dependente do masculino. E se ela se

sentir completa com ela própria? E decidir, portanto, ficar sozinha? Tem algum problema nisso? A fala de Guida elimina essa possibilidade para a amiga.

A sociedade patriarcal impõe às mulheres o casamento e a maternidade. A personagem central tem consciência de que não respeitar essas imposições significará ser julgada; apontada como a “errada” da família. Mas a sua apresentação física se mostra como um problema pois é tida como feia. Com esse impasse, Joana “Via-se no espelho, estudava um novo penteado à Farah Diba, experimentava um creme de que se diziam maravilhas no último número da Elle [...]”. Em outras palavras, tentava driblar a falta de “beleza”, constrangendo o seu corpo e o seu ser, para conseguir se casar.

Diante desse objetivo, Joana parece contraditória ao ficar aliviada com a morte do noivo. No entanto, sua reação é compreendida se pensamos que a protagonista não precisará mais se casar para se livrar dos julgamentos familiares e sociais, basta fingir luto eterno.

É notável que, assim como o patriarcalismo, a aparência prejudica a personagem central. Em uma interação entre Inês e Guida, esta reduz a amiga a sua apresentação facial – um dos efeitos do mito da beleza (WOLF, 1992) –, como se Joana não tivesse outras qualidades, sendo que é diferente de muitas do seu tempo, no sentido de que é consciente da realidade em que vive e desconfortável com ela. Além desse efeito da aparência, Joana tem poucos amigos, o que é indicado com o número de pessoas que vão visitá-la, que são duas. Ainda, não é querida pela própria família, como é demonstrado no relacionamento de ambas – sem diálogo, afeto e (efetivo) cuidado. Provavelmente isso se dê porque, com o físico que a filha tem, os familiares acreditem que ela não responderá positivamente às expectativas sociais. E é pouco desejada nas relações amorosas, um dado construído a partir do fato de o noivo ter sido o único namorado que ela teve.

Maria Judite de Carvalho elabora algumas ironias, dentre as quais podemos destacar a formada quando a contista diz que a aparência de Joana a impede de ter parceiros, ironia porque a apresentação física de uma mulher pode impedir coisas que ultrapassam esse acontecimento – pode modificar uma vida, como acontece com Joana. O problema não é nem tal apresentação, mas as ideologias, como as de beleza, que circulam na sociedade, e baseiam os nossos julgamentos e as nossas atitudes. A autora nos leva a compreender que Joana é gradeada do mundo externo pelo patriarcalismo – que diminui a sua existência, a sua voz, a sua autonomia e as suas possibilidades –, e pela sua aparência – que torna invisível para os outros o que ela tem por dentro.

Por outro lado, o conto nos leva a suspeitar que o noivo de Joana não morreu. Sobre a notícia, é dito que “era tão pouco clara” e que nela “Vinha o retrato dele, um retrato antigo que

ela [Joana] não conhecia”. Esses dois aspectos constituem dois argumentos para a nossa suspeita. O fato do texto jornalístico ter pouca clareza nos faz desconfiar da sua veracidade e a exposição de uma fotografia antiga nos faz pensar que foi uma estratégia para o noivo não se expor tanto. Além disso, fomentam a crença: o corpo do falecido não aparecer e o interesse dele por ela ter, aparentemente, diminuído.

Ademais, Joana não chega a ser apresentada à família nem aos amigos do rapaz! É possível que a fuga tenha sido motivada pela possibilidade dele, ao se casar com Joana, não ser compreendido socialmente e isso representar “um peso”. O ser humano precisa de aceitação. Atribuímos sentido ao possível comportamento do personagem através da teoria das necessidades de Abraham Maslow (1954), segundo Vitorio (2015). Geralmente, essa teoria defende que o ser humano possui cinco grandes necessidades, que são a fisiológica, a de segurança, a social, a de estima e a de autorrealização. É essa terceira necessidade, correspondente a de se relacionar com as pessoas e de ser aceito, que nos faz entender a possível fuga do noivo de Joana. Portanto, outra consequência da aparência da protagonista é o abandono do único homem pela qual se apaixonou.

Em relação ao conto *A bela e a fera ou a ferida grande demais*, nele, Carla de Souza e Santos, por não ter calculado o tempo que ficaria em um salão de beleza, vê-se sozinha em uma rua à espera do motorista. Após um tempo, ela se depara com um mendigo sem uma das pernas, com a ferida exposta. A protagonista fica assustada. Na interação com ele, acaba pensando profundamente sobre a vida, e isso é suficiente para mudá-la para sempre. O encontro termina com a chegada do motorista. A mulher, transformada, parte de volta para o seu mundo sem saber o nome do homem da ferida.

Carla é uma mulher de aparência muito favorecida. O seu visual é apresentado da seguinte maneira: “a pele trigueira pelos banhos de sol faziam ressaltar as flores douradas perto do rosto nos cabelos negros”. O narrador avalia que “era cinquenta milhões de unidades de gente linda” e que nunca existiu e nem existirá uma mulher como ela. A personagem é tão “estonteante” que demonstra se orgulhar disso ao conter um “ah” quando se vê no espelho e ao pensar “Eu sou uma chama acesa! E rebrilho e rebrilho toda essa escuridão!”. Ela vive, assim como Joana, em uma sociedade patriarcal, que é refletida em elementos diversos na narrativa.

Nessa esteira, observando os personagens Carla e o seu marido (apenas citado no conto), vemos que ela é uma mulher que saiu da casa dos pais, não possui uma ocupação profissional e é “presa” ao parceiro, enquanto este possui uma profissão objetiva, mantém financeiramente a casa e é livre. Esses dois perfis são os esperados/ ideais para os gêneros nesse contexto.

Dentro do casamento, a protagonista não tem voz no mundo, como o narrador sugere quando diz “ela - os outros”, “ela era eles” e “ela era...”. Ou seja, caminha conforme o seu restrito grupo e, assim, tem quem veja, pense, fale, ouça e faça para ela. Em resumo, é uma sombra no mundo. Uma presença ao mesmo tempo que é ausência. Além disso, é controlada pelo marido, que toma todas as decisões, até mesmo no que toca à reprodução, como nos revela. Dessa forma, não é dona do seu próprio corpo.

Também é traída e desprezada por ele – atitudes naturalizadas pela sociedade. E Carla, com a beleza que tem, é transformada pelo parceiro em um enfeite/ adorno/ troféu – com que pode desfilas nos lugares que frequenta para “ostentar” e indicar sucesso. Por essa mentalidade dele, a figura feminina é autorizada a manter constantemente a sua beleza física. Fica visível que ele não se interessa amorosamente pela esposa, a não ser pela sua imagem, e que não se preocupa nem um pouco com a pessoa que ela é.

O narrador nos revela que a representante feminina não tinha o hábito de pensar. Isso se dá porque o mundo em que vive não deseja formar mulheres pensantes, pois isso ameaça o domínio masculino. Ao invés disso, esse mundo forma mulheres controladas, submissas e dependentes e as ocupa com tarefas repetitivas, demoradas e trabalhosas. Carla é um produto desse sistema. Nesse momento, por costume e também pelo casamento, ela ocupa o seu precioso tempo mantendo a sua aparência impecável – como diz Wolf (1992): esse é um trabalho inesgotável e efêmero como as tarefas domésticas! E ela não é estimulada a pensar porque é reduzida à imagem, assim como Joana!

Nessa linha de raciocínio, a transformação da personagem ao se encontrar com o mendigo ocorre porque finalmente reflete sobre a vida. Ela concebe, entre outras coisas, que se casou com o homem de maior poder aquisitivo, um banqueiro, visando viver de forma segura e confortável, ao dizer que já foi objeto de leilão; que abriu mão de sentimentos e relacionamentos verdadeiros, ao revelar que nunca experimentou uma forte paixão; e que “avançou” na vida não por força de trabalho mas por causa da aparência, ao exprimir “Se eu não fosse tão bonita teria tido outro destino”. Esses pensamentos a fazem se sentir miserável e essa característica é fomentada quando pensa no que suporta no casamento e nas necessidades (de ser tida como bonita, alegre e aceitável) que possui, ambos por vaidade.

Não é que Carla seja uma mulher ruim, no decorrer de sua vida, foi ensinada a agir como age. Foi fabricada. Podemos verificar que houve uma mudança em Carla no instante em que o narrador nos revela que ela “Sabia de cor [um fragmento de um livro] porque, quando adolescente, era muito sensível a palavras e porque desejava para si mesma o destino de resplendor do lago de TIBERÍADE”.

A sua artificialidade no presente é um dos efeitos mais significativos de ser uma mulher diminuída a sua aparência. Como o narrador nos diz, faziam tudo para ela (ainda que esse *tudo* seja relativo). Nesse sentido, é pertinente o que uma personagem do filme “Questão de tempo” (2013), escrito por Richard Curtis, fala à noiva do filho ao conhecê-la: “Muito bom [a noiva não ser linda]! É ruim uma moça ser tão linda assim! Não desenvolve o senso de humor nem a personalidade”. É possível que diga isso no sentido de que, muitas vezes, mulheres consideradas bonitas são levadas, por causa da reação dos outros, a se preocupar apenas com a imagem – inúmeras vezes fonte de culto e prestígio – e deixam de desenvolver outros aspectos relevantes para qualquer ser humano. Foi isso o que aconteceu com Carla. Com o tempo, extraíram-lhe a sua “humanidade” e tornou-se artificial, com uma vida inundada de farsa.

Assim sendo, o termo “ferida”, que integra o título do texto, é ambíguo, uma vez que pode se referir à ferida física do mendigo, à vida de Carla – que não é essencialmente vivida/ experimentada – e à ferida social – o abismo entre o universo do mendigo e o de Carla.

Essa terceira ferida se torna mais intrigante quando vemos que, apesar das discrepâncias entre os dois, no fim ambos são mendigos. Carla explica dizendo: “nunca pedi esmola mas mendigo o amor do meu marido que tem duas amantes, mendigo pelo amor de Deus que me achem bonita, alegre e aceitável, e minha roupa de alma está maltrapilha...”. Além disso, após perceber que o mendigo ganha a vida através de sua “ferida”, que ele expõe para conseguir dinheiro e, conseqüentemente, sua sobrevivência, a protagonista percebe que vive exatamente como ele, usando uma característica natural, a beleza, para sobreviver confortavelmente.

É interessante notarmos que Carla conseguiu atingir as expectativas da sua sociedade, chegando a se casar mais de uma vez e tendo três filhos, diferentemente de Joana. Essa realização foi possível porque é considerada uma mulher esteticamente linda, enquanto Joana se esforça para se casar, mas não consegue pois é tida como feia.

Conectando os dois contos, podemos perceber que apesar de a beleza ser um instrumento que proporciona à mulher atingir as expectativas de uma sociedade patriarcal – casar e ter filhos – não é suficiente para garantir a sua felicidade. Pois, esses padrões não se baseiam na vontade dessas mulheres, mas no cumprimento de certos papéis sociais. Nesse sentido, as duas protagonistas, mesmo com tantos contrastes (feia/ bonita, pobre/ rica, solteira/ casada), viviam infelizes e vestiam máscaras de satisfação para adequar-se à realidade e livrar-se de julgamentos. Aspecto muito bem representado no poema “Umas e Outras” (2012), de Chico Buarque, que também contrapõe mulheres com belezas e destinos diferentes, porém ambas infelizes, como podemos observar a seguir:

[...] Mas toda santa madrugada
Quando uma já sonhou com Deus
E a outra, triste namorada
Coitada, já deitou com os seus
O acaso faz com que essas duas
Que a sorte sempre separou
Se cruzem pela mesma rua
Olhando-se com a mesma dor
Que dia! Cruzes, que vida comprida
Pra que tanta vida pra gente desanimar.
(BUARQUE, 2012).

Vimos nas narrativas que as representantes femininas estão mergulhadas em uma sociedade dominada pelo homem. Tal sociedade molda as mulheres, ao longo dos anos, para que reproduzam o sistema, o que acontece quando assimilam os mitos da passividade, maternidade, domesticidade, beleza e os colocam em prática, ou caso contrário serão estigmatizadas; julgadas como *tristes, loucas ou más*, como alerta a epígrafe desse artigo, retirada da canção “Triste, Louca ou Má” (2016), da banda Francisco, el hombre. Assim sendo, as personagens dos contos são educadas para os papéis de esposa e mãe, são passivas (ainda que relativamente), controladas, monitoradas, silenciadas, limitadas, infelizes. Também, contrapondo as duas produções literárias, percebemos que a “beleza” ajuda a mulher a cumprir o papel determinado pelo patriarcalismo – uma violência dupla.

Para encerrar, embora as narrativas estudadas tenham sido publicadas na segunda metade do século XX, permanecem atuais. Todos conhecemos mulheres que infelizmente possuem histórias de vida parecidas com as de Joana e Carla. E quantas, na vida privada, não são violentadas fisicamente, ameaçadas de morte e assassinadas? Na vida pública, a desigualdade também continua, mesmo que algumas pessoas digam que ela é “página virada” e que não veem diferenças de tratamento, voz, ocupação do espaço público e liberdade.

Precisamos compreender que o sexo do indivíduo não lhe dá uma capacidade e um talento superiores ou inferiores aos do sexo oposto. Ambos os sexos possuem potencial para assumir tarefas. E que entre macho e fêmea não há um que é “superior” ao outro. E que, por um lado, o macho não é agressivo, competitivo, líder, ele *pode* possuir essas características, assim como a fêmea *pode* igualmente as possuir. Por outro lado, ele *pode* ser conciliador, cooperativo, doméstico, pacífico, assim como a fêmea. Somos educados a partir do nascimento para agir, homens e mulheres, diferentemente. E isso mais tarde (tentar) justificar as diferenças de tratamento, experiência e oportunidade. As construções do feminino e do

masculino que geram desigualdade começaram no passado, motivadas em parte pelo mistério em torno do *segundo sexo* e pelo imaginário coletivo sobre a descendente de Eva.

O que podemos fazer então diante de tais construções históricas e ameaçadoras? Se o gênero é mutável, isto é, se a maneira como são os homens e as mulheres muda no decorrer do tempo, através de nossos comportamentos, podemos ser transgressores, para, com a expansão do nosso ser, quebrarmos os limites delimitados pela sociedade para os gêneros e ela mudar a representação dos indivíduos de modo que não sejamos mais separados e um lado seja dominador e o outro dominado. Somos transgressores, por exemplo, quando questionamos as expectativas sociais para os gêneros e os seus papéis; quando não retiramos traços nossos que a ordem social os classificou como pertencentes ao sexo oposto; quando renunciamos relacionamentos amorosos falsos e/ou abusivos, embora tenham sido anunciados como permanentes; quando somos donos dos nossos corpos e dos nossos desejos. Além disso, podemos transgredir e assim contribuir para o fim de uma sociedade desigual entre os gêneros transmitindo para os outros o que sabemos sobre gênero, patriarcalismo, desigualdade, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e reflexão da representação feminina dos contos, podemos dizer que a literatura, em muitos casos, contribui também com a luta política pela igualdade de gênero. Ao retratar a vida da mulher, o texto literário torna a vida mais clara para muitos, pode levar a empatia, leva a uma melhor compreensão do próximo e instrui/ orienta.

Os mitos contra a mulher mostram-se resistentes às contestações de natureza variada, chegando a sair de circulação e a se manifestar em outros, como no mito da beleza. Mas eles são absolutamente derrotáveis!

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. Como e por que ler. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2001.

BUARQUE DE HOLANDA, Chico. Umas e outras. In.: _____. Umas e outras. Rio de Janeiro: Universal Music, 2012.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CARVALHO, Maria Judite de. A noiva inconsolável. In: _____. As Palavras Pougadas. Lisboa: Editora Arcádia, 1961.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 147-159.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: _____. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. p. 84-94.

DELUMEAU, Jean. Os agentes de satã: III. A mulher. In: _____. *História do medo no ocidente: 1300 - 1800, uma cidade citiada*. Tradução Maria Lucia Machado, tradução das notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. Projeto Escola sem homofobia: kit de material educativo Escola sem homofobia. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

FREITAS, Jane Pinheiro de. *Visões do (des)encanto: um estudo sobre o feminino transgressor em Clarice Lispector e Maria Judite de Carvalho*. 2011. Tese (doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 48-72.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em primeira mão*, n. 24, PPGAS/ UFSC, Florianópolis, 1998 (revisado em 2010).

LISPECTOR, Clarice. A bela e a fera ou a ferida grande demais. In: _____. *Todos os contos Clarice Lispector*. (org.) Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. Tradução de Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2009.

VITÓRIO, Elias Ely Gomes. *Teorias de motivação de pessoas, aplicadas nas organizações públicas fortemente hierarquizadas*. 2015. Tese (doutorado em Administração de Empresas) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro, 2015.

WOLF, Naomi. O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 11-24.

FLORESCÊNCIAS DA FEMINILIDADE: O DESPERTAR DO DESEJO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO SUBJETIVA DA MULHER

Lucas Leite Borba (UFPB)⁴

Rayssa Kelly Santos Oliveira (UFPB)⁵

RESUMO: O papel da mulher na sociedade vem sendo questionado, por elas próprias. Nas últimas décadas houveram grandes conquistas para essas, ainda que haja muito o que se desbravar. Neste trabalho olharemos para o feminino em sua imagem social, e as implicações da moral sobre a subjetividade desse, haja vista os constructos da feminilidade são vistos como tabu, e até mesmo doença, pelos indivíduos que hesitam em adentrar no universo da mulher. Assim como ratifica Simone de Beauvoir, não se nasce mulher, se torna mulher. De modo que, não existe apenas um padrão para o ser feminino, e sua amplitude deve ser contemplada. Voltando-nos à uma fase específica da vida da mulher, a puberdade, iremos analisar nas obras *A serenata*, de Adélia Prado, e *O xote das meninas*, de Luiz Gonzaga, as travessias do corpo feminino rumo à maturação, psíquica e física. Nos versos adelianos, encontraremos a voz do poema esperando, e arrumando-se, a espera do amante, num ato de dúvida, a menina-mulher indaga sobre os julgamentos que recairão sobre ela. Deixar-se levar pelo desejo, e ser dita como louca, ou reprimir-se e manter sua imagem de santa. Já na letra de Gonzaga, nos deparamos com a visão do homem sobre a jovem, que na florescência da lascívia, vê-se deslumbrada pelo amor, enquanto o pai tenta tratá-la dessa “doença”. As duas obras convergem na cisão da imagem da mulher, a santa e a prostituta, na qual os preceitos morais logram a mulher no privado, retirando-lhes o direito ao prazer e do ser mulher. Enquanto a personagem de Luiz Gonzaga é tratada como doente, por ansiar desbravar sua feminilidade, a voz do poema de Adélia Prado indaga acerca dos ecos de suas ações, colocando a moral do patriarcado acima de si mesma. Para os fins de nossa análise, recorreremos aos estudos históricos de Michelle Perrot (2007), Munchenbled (2007) e Woolf (2014) e das elucubrações de Simone de Beauvoir (2016) acerca da caracterização do ser mulher na sociedade. Buscaremos, portanto, ilustrar a partir do texto literário a formação da feminilidade e suas implicações no corpo subjetivo e social da mulher.

Palavras-chave: Literatura, Feminismo, Crítica Feminista

Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome.

-Clarice Lispector, em Perto do Coração Selvagem

INTRODUÇÃO

Se ela só pensa em namorar, vamos levá-la a um médico! Se ela quer abraçar o amante, só pode estar louca. Se ela se recusa e exproba o desejo, é uma santa. Mas, e se fosse um homem? Será que seria necessário recorrer a medicina por causa de uns beijos, ou considerá-lo louco por saciar o próprio desejo? Santo ele pode ser, sem nem mesmo reprimir-se tanto. As indagações e elucubrações com a qual inciamos nosso trabalho refletem sobre as diferenças

⁴ Graduando em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lucasleiteborba@hotmail.com

⁵ Graduanda em Letras inglês pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda pelo PPGL da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rayssa@live.com.au

entre os sexos, mais precisamente nos recônditos da sexualidade, e são temas das Literaturas que estudaremos adiante.

Dessarte, esse artigo tem como proposta analisar dois poemas, um de autoria da escritora Adélia Prado, *A Serenata*, e outro composto por Luiz Gonzaga, *O xote das meninas*. Analisaremos nas obras, à luz das teorias acerca da feminilidade trazidas por Simone de Beauvoir (2017), a cultura que incide sobre as mulheres e como essa molda a suas subjetividades. Trafegaremos os meandros da poesia para desvendar as angústias da alma feminina, observando a mulher em suas quatro fases: Infância, adolescência, adultez e velhice. Desde a alvorada dos desejos, até a seu precoce e errôneo atestado de óbito.

1 – Onde estão as mulheres?

1.1 – Autoria Feminina

Antes de adentrarmos nas elucubrações filosóficas acerca do ser feminino, buscaremos contextualizar a mulher e sua relação com a escrita ao longo dos séculos. É certo que escrever já fora um ato de subversão para as mulheres, pois tal ofício era reservado aos homens. Todavia, haviam mulheres que praticavam o exercício da Literatura, mesmo contra a vontade das sociedades. Em um exemplo distante, temos Safo, poeta da antiguidade. É um dos poucos espectros femininos que temos na Literatura antiga, embora não tenha sido bem vista à sua época tanto pela posição que ocupava, de lirista, quanto pelo conteúdo que produzia, tangenciando o amor entre mulheres.

Ratificamos acima que apenas o ato de escrever já fora uma subversão para as mulheres. Corroborando com esse sentimento, Virginia Woolf escreve que escrita feminista é quando a mulher decide escrever sua verdade. Autoria feminina seria então o cerco da Literatura na qual as mulheres teriam espaço para desenvolver sua Literatura. Mas o questionamento é, durante a história, onde estavam essas mulheres? Por mais que autoria feminina seja um conceito do século XX, isso não nos impede de identificá-la ao longo da história. Um fato é certo: Sempre houveram escritoras. Mas, ao contrário dos homens que possuíam o direito de frequentar as universidades, as mulheres ficam limitadas ao lar, o que dificulta sua aparição nos holofotes. Uma das autoras de maior renome na Literatura mundial é Jane Austen. Com uma estética assentada nos romances e na descrição da Inglaterra do século XIX, a inglesa conquistou seu lugar no rol dos escritores. Todavia, como Woolf atesta em *Um teto todo seu*, essa escrevia na mesa do jantar, ou enquanto costurava, sempre encobrindo para

que ninguém descobrisse. Escrever era mais árduo para a mulher, pois se para o homem a literatura era uma arte, para essa era um crime.

Dessa forma, as autoras começaram a utilizarem-se de pseudônimos para mascarar suas obras, permitindo que engendrassem na comunidade literária. Foi essa a artimanha utilizada pelas irmãs Brontë, também no século XIX, Charlotte, Emily e Anne. Ao tentar por diversas vezes publicar seus romances, e sendo rejeitadas por diferentes editores, as escritoras tomaram para si o uso dos nomes Currer, Ellis e Acton Bell. A dubialidade dos nomes permitiram com que os primeiros volumes de Jane Eyre, O Morro dos Ventos Uivantes e Agnes Grey fossem publicados, tornando as irmãs um marco na Literatura mundial. Inobstante o uso de diferentes nomes para publicações também é utilizado por Clarice Lispector, em meados de 1940. Na época a escritora trabalhava como cronista em alguns jornais, sendo contratada para escrever na coluna sobre mulheres, a autora preferiu utilizar de nomes como Tereza Quadros e Helen Palmer para disfarçar a real autoria dos textos. Diferente das irmãs Brontë, Lispector considerava tais trabalhos muito díspares da sua Literatura e não queria confundir ambos.

1.2 – A mulher e a sociedade

Após nossa discussão acerca dos diálogos que envolvem as mulheres e a Literatura, vemos que uma questão ainda permanece, por quê aos homens sempre fora facilitado o caminho para ser humano, e a mulher esteve por muito estancada ao seu sexo. Antes existia o mundo do saber, do trabalho e da profissão, como afirma Michelle Perrault (2007), e separado a este, o mundo das mulheres. Parece-nos simples que todo ser humano tenha o direito de trabalhar, estudar e conhecer, mas numa retrospectiva histórica, essas prerrogativas foram renegadas à mulher.

Há uma provocação de Simone de Beauvoir que iremos retomar mais adiante, na qual ela ratifica que quando a mulher aproxima-se dos mesmos atributos do homem, o de ser humano, ela é tachada como máscula. Podemos ver esse caráter nos próprios livros de História, onde estão as mulheres? Essa é uma pergunta fácil, que Virginia Woolf nos responde com irônica verdade, ela está na cozinha cortando batatas. Tomamos aqui o partido de Perrault que assinala, assim como Woolf, que as mulheres foram sim silenciadas, mas que isso não as inibiu de lutar e reivindicar o que era de seu direito.

Por mais que exista uma tentativa de invisibilizar as ações femininas na história mundial, elas resistiram sempre. Michelle Perrault (2007) indica que a relação da mulher com o conhecimento é vertical, sendo essa restrita do saber. Isso pode ser entendido ao passo que na

antiguidade, e também na Idade Média, o saber era tido como sagrado, e o único ser que poderia aproximar-se desse era o homem. Essa relação é-nos apresentada na bíblia, quando Eva é tida como a que cometeu o pecado supremo, ao morder o fruto da consciência.

O arquétipo de Eva perpassa na sociedade por muitos anos, como vimos, com a renegação do direito de saber à mulher. Tal força gerou um círculo vicioso que prende a figura feminina ao âmbito do privado. Quando menina, possui sua vida regrada pelo pai. Após crescer, casa-se e torna-se propriedade do marido. O destino da mulher é fadado em seu próprio corpo, quando se mantém casta para o matrimônio e após gera sua própria família. Quebrar esse círculo fora resultado de séculos de luta, com as mulheres conscientes de seus direitos sendo taxadas de bruxas e até mesmo loucas. Muitas queimadas, ou aprisionadas em monastérios e hospícios. A luta das mulheres começa a ter resultados com o início de sua entrada no mercado de trabalho e no direito ao voto. Ainda assim, há muito o que se problematizar acerca das posições ocupadas pelas mulheres no mercado de trabalho. Apesar de termos grandes expoentes na Literatura, onde estão as mulheres que escrevem sobre física, engenharia, matemática, política e história? Onde estão as mulheres ocupando cargos importantes nos governos e nas empresas? A luta é permanente, pois os suspiros da repressão ainda reverberam. É preciso lutar e honrar as bruxas e as loucas, para não retornarem ao seu estereótipo da santa, recatada e do lar.

2 - Afinal, o que é ser mulher?

Após situarmos a mulher historicamente, partiremos para o conceito do que é ser mulher. Simone de Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo*, discute a formação subjetiva e social da imagem feminina, partindo de diversas abordagens, mostrando como o prisma da mulher reflete em diversos espectros. Desde a biologia, até a filosofia, sociologia e a psicologia, a mulher possui uma diferente forma de ser representada. Como discutimos anteriormente, parece-nos que o homem subverte o seu sexo e pode usufruir de sua humanidade plenamente, enquanto a mulher fica estancada nas amarras da anatomia.

A explicação para tal efeito está, segundo Beauvoir (2017), na pré-história. Nos primórdios da civilização, apesar dos historiadores ratificarem que a cultura era matriarcal e a mulher exercia um poderio maior nas comunidades, os homens é que saíam para caçar, utilizando de armas e deslocando seu “trabalho” do âmbito doméstico. Já a mulher era encarregada de proteger e manter o lar, as cavernas, cultivando alimentos e ascendendo as fogueiras. Aqui os sexos começam a distanciarem-se, ao passo que o Homem possui

instrumentos e artíficos fora de seu corpo como ofício, enquanto as mulheres encarregam-se de reproduzir e manter o lar.

Essas práticas antigas, segundo Simone de Beauvoir, nos fazem refletir acerca desse possível tomo de poder que as mulheres possuíam. Será que o patriarcado significava realmente um modelo político dominado pelo sexo feminino? Beauvoir afirma que não, pelo motivo de que: apesar das deusas representarem a divindade mor da religião e as mulheres serem vangloriadas pelo ato da maternidade, eram os homens que tomavam as decisões fortes, eles eram os líderes dos bandos e forma eles os que instalaram o patriarcado. Inclusive, para a filósofa francesa, a derrocada do patriarcado é uma das grandes perdas da humanidade. Apesar de ser questionado o valor da mulher, tinha-se a certeza que possuía um maior enfoque nessa época que nas outras seguintes.

Em o Segundo Sexo, Beauvoir revisita alguns dos arquétipos femininos, como Eva e Clitemnestra. No caso de Eva, temos a composição, como vimos no tópico anterior, do pecado, da punição às mulheres que almejam subverter o que lhes é proposto. Carregando o fardo até os tempos modernos, vimos nos reinados absolutistas que ter uma filha mulher era uma decepção, pois uma mulher nunca poderia assumir o trono. O espectro de Eva é respingado nas figuras femininas, que são negadas a sequer desejar o que está fora de seu alcance, cerceando-as na conformidade. Subverter seria então o ato de quebrar a conformidade e, assim como Eva, morder a maçã, acarretando por vezes severas punições, vide as bruxas queimadas durante a Idade Média.

Já em Clitemnestra, vemos a destituição até mesmo da mulher como mãe. Apesar de termos figuras importantes assumindo o papel da maternagem, como Maria, existem também as Clitemnestras, que são mulheres pungidas até mesmo dentro da família, com os próprios filhos. O episódio dessa narra seu trágico fim: assassinada pelo filho. Clitemnestra, rainha de Micenas, trai o seu marido Agamemnon, matando-o por ter sacrificado a sua própria filha. Anos depois, a rainha também tem seu fim, sucumbindo nas mãos de seus filhos Orestes e Electra. A tragédia grega, narrada por Ésquilo, por mais que nos traga o lado sombrio da mãe, que vinga a morte da filha findando a vida do pai, nos traz o julgamento de Orestes, que é absolvido pela assembleia dos deuses, que consideraram-no filho apenas de Agamemnon. Assim, Beauvoir ratifica que

O velho direito materno morreu; foi a ousada revolta do macho que o matou. Viu-se que, em verdade, a passagem para o direito paterno se realizou através de lentas transições. A conquista masculina foi uma

reconquista: o homem não fez mais do que tomar posse do que já possuía; harmonizou o direito com a realidade. (BEAUVOIR, 2017, p. 115)

Destarte, Beauvoir utiliza dos arquétipos femininos na Literatura para mostrar o reflexo do papel da mulher na sociedade, e como a tomada do poder masculino ocorreu de forma paulatina e efetiva. O homem apenas assumiu aquilo que estava sempre ao seu controle, pois a cultura cerceou a mulher à submissão. Nas obras que iremos analisar à posteriori mostraremos nelas os reflexos da sociedade patriarcal na formação do ser feminino. A filosofia norteadora de nossa análise é a de que *não se nasce mulher, torna-se mulher*.⁶ A célebre frase de Simone de Beauvoir causou diversas discussões, principalmente ao ser colocada na prova de vestibular do ENEM em 2016. As más interpretações foram inevitáveis, já que muitos associaram a frase a um sentido simplório de anatomia.

O que a pensadora francesa estava querendo transmitir com a sentença é que o ser mulher não é único, mas sim definido culturalmente. As incidências das posturas sociais e morais sobre o ser feminino são o que a incorporam e formam o que comumente chamamos de ser mulher. Todavia a isso Judith Butler adverte, somando seus ideias com os de Beauvoir, que existe uma reação às imposições da sociedade. Duas mulheres podem ter a mesma criação, sendo expostas aos mesmos cuidados e proibições, e mesmo assim apenas uma despertar desejos subversivos e reivindicadores, enquanto a outra se satisfaz com sua situação. Ambas formando tipos direfentes de feminilidades, mas compartilhando de um mesmo sexo, ultrapassando as camadas da biologia e modelando suas subjetividades às (re)ações sobre a sociedade.

Portanto, vemos que o que forma a mulher como tal são suas capacidades de reformular os interditos que a ela são expostos. A menina que não aceita brincar com as bonecas; as moças que não desejam casarem-se; as casadas que não ambicionam à maternidade; as idosas que se recusam a serem inativas. Cada tipo de idade pode despertar diversas revoltas nas mulheres, pois aos homens é aceita a transgressão, enquanto que para elas o interdito deve ser a lei. Desconstruir as normas e questionar a moral é um papel que muitas figuras femininas assumem, mesmo que de modo indireto, como ao se recusar a deixar os cabelos crescerem ou assumirem altos cargos em empresas, e ainda assim de certa forma são punidas ou taxadas, por atreverem-se a morder a maçã e tentar exercer a sua humanidade.

3 – Eles pensam que ela só pensa em namorar

⁶ BEAUVOIR, 2017, p. 238.

Nossa análise incide na comparação entre dois poemas, *A serenata* de Adélia Prado e *O xote das meninas* de Luiz Gonzaga. Adélia Prado é poeta mineira e debruça sua estética lírica sobre a feminilidade. Já Luiz Gonzaga é um intérprete recifense, sua obra versa sobre a cultura popular e suas músicas ecoam as vozes do povo nordestino, assentando os hábitos e as personagens desse universo, por vezes silenciado. Em *A Serenata*, somos apresentados a um eu-lírico feminino, no impasse entre entregar-se ao desejo ou reprimir-se dele, pensando nas consequências e repercussões de suas ações. Já em *O xote das meninas*, a história de uma moça é contada à luz das reações do pai ao desabrochar dos desejos da filha.

Em *A Serenata*, os primeiros versos narram a espera da moça por um homem e se vê no dilema pois está *no começo do meu desespero/ e só vejo dois caminhos:/ou viro doida ou santa*.⁷ Aqui vemos a dicotomia que inside sobre a mulher, cindida em duas metades, a pecadora que cede aos desejos, e a santa que o expurga, seguindo a vida em conformidade e repressão. Vemos aqui os desejos que, para o homem são naturais, transformam-se em tentações para as mulheres. Tornar-se *doida* ou *santa* viria de uma marca social colocada sobre ela. O prazer em *A serenata* é encarado já em sua fase avançada, onde as ações sobre ele mostram o caráter da mulher perante o corpo social.

Em *O xote das meninas*, a florescência da sexualidade está sendo narrada no seu desabrochar, como cantado nos versos:

Mandacaru quando fulora na seca
É um sinal que a chuva chega no sertão
Toda menina que enjôa da boneca
É sinal de que o amor já chegou no coração
Meia comprida, não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado, não quer mais vestir timão (GONZAGA,
1953).

Na primeira estrofe notamos a alegoria da flor, como símbolo de feminilidade e do próprio órgão sexual, sendo a florada indicando que as terras ali já não são mais secas as terras. A boneca representa a infância e a fase quando a menina está enfeitiçada às imagens dos pais. Tendo a menarca como simulacro da adolescência, e da morte da infância, o corpo da moça demarca suas necessidades, abandonando as ingenuidades pueris, e aderindo aos acessórios em detrimento das bonecas. *Meias compridas, vestido bem cintado*, são representações da maturação sexual das meninas, quando elas começam a demonstrar interesse em conhecerem-

⁷ PRADO, 2015, p. 232

se a si mesmas. Ao passo que largam de enfeitar as bonecas, as moças abraçam a própria sexualidade.

No decorrer da música é expresso que o pai leva a menina ao doutor. Aqui se demarca a patologização do desejo feminino. Como abordamos anteriormente, à mulher é negado o direito de sentir prazer, e na música de Gonzaga esse valor é expresso no diálogo entre o pai e o doutor, que chegam à conclusão de que para tal não *há um só remédio em toda a medicina*. A reflexão que isso nos traz é a de que, tidas como “doentes”, as mulheres demoram a conhecer o próprio corpo, pois são levadas a crer numa moral e em pecados que a interditam de aprender sobre sua feminilidade.

O refrão, também nos traz indícios dos preceitos sociais que são incutidos nas jovens, o de que ela nunca estará completa, ao não ser pelo marido ou por um filho. Assim como ratifica Beauvoir (2017), o corpo feminino é sempre propriedade, passa das mãos do pai, para os braços do marido e depois aos filhos. Logo, a cultura do procurar um “bom partido” é bem difundida, ainda mais em cidades de interior, onde se passa a estória do poema. Assim, mesmo que arrume-se para si mesma e esteja sempre perfumada para satisfazer-se, a sociedade enxerga a mulher como sempre à procura de um homem, pensando que *ela só quer, só pensa em namorar*.

De fato, os hábitos de casar cedo eram mais frequentes, todavia, com a mulher assumindo controle sobre sua própria história e destino, sai ao mercado de trabalho, estuda, adentra às universidades, e equiparam-se aos homens nos quesitos curriculares. Quanto mais independente se torna, menos propícia a pensar em um futuro à mercê de um parceiro. Mas ainda assim, quando veste-se de modo elegante e fantasia-se com a maquiagem, o primeiro pensamento é: para quem? Nunca se perguntam, o porquê, pois numa sociedade patriarcalistas uma mulher não pode ter causas, mas apenas ser a causa.

Já na lírica adeliãna, somos deparados com uma eu-lírico indecisa. Uma jovem que se vê debruçada sobre uma janela, esperando o amante. O espaço do poema é visualmente shakesperiano, no qual uma moça está na sacada, enquanto aguarda um homem para cantar-lhe juras de amor. Todavia, nesse caso, o foco está no dilema da moça, que do alto da sacada, elucubra:

Estou no começo do meu desespero
e só vejo dois caminhos:
ou viro doida ou santa. (PRADO, 1986, p. 356)

Aqui a voz do poema vê-se acoada entre duas escolhas: Abrir a janela, entregando-se ao próprio desejo e abraçando o amado, ou fechá-la e recolher-se para não ser jugada aos olhos da sociedade. Os títulos *doida* e *santa* conferem a suas opções, e ambos são rótulos designados

às mulheres com base em suas atitudes. As que são castas, casadas ou idosas, são consideradas santas, enquanto às solteiras mas que namoram, às que permitem-se desejar, são as *doidas*. Por parte dessa cultura que por muito séculos, o adultério fora considerado algo necessário para a sobrevivência do casamento, já que a mulher *santa*, só poderia ter relações para gerar filhos, preferindo que o homem sacia-se seus desejos com prostitutas. Mas à mulher nenhum subterfúgio é permitido, pois não há concessões ou relativizações. Ou é a santa, ou a doida.

Quando ele vier, porque é certo que vem,
de que modo vou chegar ao balcão sem juventude?
A lua, os gerânios e ele serão os mesmos
– só a mulher entre as coisas envelhece.
De que modo vou abrir a janela, se não for doida?
Como a fecharei, se não for santa? (PRADO, 1986, p. 356)

Na última parte do poema, a voz do poema traz novas indagações que lhe atormentam. Desta vez no que concerne à juventude. Quando afirma que *só a mulher entre as coisas envelhece*, o eu-lírico está afirmando um flagelo do pensamento social machista, de que o corpo feminino possui uma data de validade, enquanto o do homem não. O ciclo menstrual tornou-se o relógio da mulher. Desde à menarca até a menopausa, a mulher é taxada por um processo biológico, como se após parar de menstruar, a mulher fica inoperante. Isso se dá devido à relação entre mulher e reprodução, na qual o sexo se delimita à capacidade de gerar a prole e após não possuir mais condições de o fazer, é excluída da sociedade. A mulher idosa, assim como o homem, possui desejo sexual, e também anseia saciá-lo.

O eu-lírico adelião estaca-se no impasse de que talvez quando o amado chegar, já estará velha. Mesmo os dois, hipoteticamente, compartilhando de uma mesma idade, essa não é uma angústia que o homem sente. Pois a sociedade aceita a sexualidade masculina desde à infância, quando começa a namorar. Nenhum pai levaria o filho ao médico por este ter anseio de prazer, e muito menos um idoso inibirá-se de fazer sexo por sua idade avançada. Então, por que a mulher, sendo atingida pelos mesmos sentimentos, também não o podem? É essa indagação que nosso trabalho se propôs a trazer, ratificando que apesar das diferenças físicas, os gêneros são alflingidos pelas mesmas emoções e intempéries, só que a um há o privilégio da aceitação, enquanto a outra deve lutar contra si mesma, para enfim encarar o pai, o médico e o amante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como intuito apontar as diferenças entre os sexos, com foco nas repressões sofridas pelas mulheres conquanto à sua sexualidade. Mesmo que pareçam

realidades distantes desde a publicação dos poemas nos anos 50 até hoje, é fato que hodiernamente a mais prejudicada na esfera social é a mulher. Da mesma forma que nos poemas, uma moça se vê presa entre o próprio desejo e aceitação perante à sociedade, e uma menina é levada ao médico por sentir vontade de namorar, hoje em dia as mulheres são as que sofrem por não poderem abortar ou receberem menos do que os homens porque menstruam, ou engravidam. Ainda, ser forçada a se aposentar porque já chegou a uma idade avançada, enquanto homens na mesma situação não são indagados sobre a permanência no campo de trabalho.

Existem muitos interditos que recaem sobre as figuras femininas. Por mais que muito tenha se alcançado na luta por seus direitos, a luta das mulheres ainda deve persistir. Pois enquanto ela não usufruir do mesmo espaço e direitos do homem na sociedade, permaneceremos numa cultura machista e excludente. Deve-se aprender que uma mulher arrumada, não pensa só em namorar, em conquista um homem; que sentir desejo são é sinônimo de histéria; que o trabalho e o esforço diário não as fazem “macho”. Na melodia da vida a mulher tem que compor o próprio ritmo para conseguir cantar livremente, enquanto o homem já possui a sua voz dentro do ventre, de uma mulher.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Record, 2016.

GONZAGA, Luiz. *O xote das meninas*. São Paulo: RCA Victor, 1953. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YI6Fy-fb9Ms>. Acesso em 18 de junho de 2019.

“VIÚVA VERMELHA” E A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA DE GEORGE R. R. MARTIN

Renata Nayane Fernandes dos Santos*

INTRODUÇÃO

George R. R. Martin, escritor e produtor de diversas séries e filmes, publicou em 1996 sua mais importante obra: *As Crônicas de Gelo e Fogo (A Song of Ice and Fire)*, com o livro um da saga: *A Guerra dos Tronos (A Game of Thrones)*, dentro de um contexto de fantasia medieval, o qual foi criado um universo baseado em dois continentes: Westeros e Essos. Em Westeros, que concentra boa parte da narrativa de várias famílias espalhadas por sete reinos, onde ocorre a disputa pelo trono de ferro, símbolo da união dos reinos, objeto constante de guerras. A saga foi expandida por Martin, que escreveu obras paralelas dentro do mesmo universo, como as histórias de *O Cavaleiro dos Sete Reinos (A Knight of Seven Kingdoms)*, que narram fatos que aconteceram 90 anos antes de *A Guerra dos Tronos* (TOLEDO, 2014)

Em *As Crônicas de Gelo e Fogo*, não há um personagem central das histórias, Martin utiliza cada capítulo o nomeando por quem será o ponto de vista, e então, as impressões, as opiniões e os pensamentos do personagem focalizado no capítulo (PEREIRA; SILVA 2015). De acordo com Ligia Chiapinni Moraes Leite em *Foco Narrativo* (1985), esse narrador é do tipo Onisciente Seletivo Múltiplo. Já no caso do *Cavaleiro dos Sete Reinos*, por se tratar de uma coletânea de contos, com personagem central, o narrador é Onisciente Seletivo, pois é limitado a um centro fixo, e assim a narrativa ocorre com o clima de tensão, pois a única visão cria o suspense e dúvida sobre os demais personagens, como a personagem da Viúva Vermelha, a qual só se tem noção de suas características reais, quando de fato, ela aparece na história.

A reflexão da identidade feminina é de extrema relevância ao pensarmos as discussões culturais contemporâneas. A composição feminina implica em mudanças na sociedade, em decorrência da transformação da mulher ocasionar alterações nos dogmas sociais estáticos e definidos, perpassando constantes indeterminações. A mulher, ao longo dos anos, conquistou mais espaço em seu meio, modificando seu papel social e acrescentando-lhe atributos, o que causa impactos nas relações entre os indivíduos e na concepção de sociedade (COUTO; RIBEIRO, 2014).

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estudante de graduação em Letras - Língua Portuguesa, Nutricionista especialista em Nutrição Clínica, renatanayane@gmail.com

A vivência de George R. R. Martin com a criação de roteiros é marcada pelo contexto sócio político-econômico em que sua juventude ao longo dos anos 1960/70, aconteceram os movimentos de contracultura e a segunda onda feminista, com embate aos valores da sociedade para as mulheres após a 2ª Guerra Mundial. Na época da publicação do volume um de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, o movimento feminista também já havia estabelecido novas temáticas, incluindo as representações femininas na literatura e outros veículos de comunicação. Um diferencial na construção de algumas personagens femininas de Martin é a quebra de estereótipos, mesmo limitadas dentro de uma sociedade machista e patriarcal medieval, por ser seu próprio universo fantástico, o autor tem a liberdade de quebrar paradigmas e determinar suas personagens tão complexas quanto os homens (TOLEDO, 2014).

Nesse artigo, será analisada com base na representação de outras personagens femininas (Daenerys Targaryen, Arya Stark, Cersei Lannister e Brienne de Tarth) de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, a construção da personagem Viúva Vermelha, Rohanne, apresentada no conto *A Espada Juramentada (The Sworn Sword)*, publicado individualmente em 2003, e em republicado em 2014 na coletânea *O Cavaleiro dos Sete Reinos*.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS CRÔNICAS DE GELO DE E FOGO

Para Beauvoir (1970) os estudos sobre a condição feminina remetem a desconstruir a premissa do “instinto biológico feminino” que ela considera não um pressuposto natural imutável, mas sim uma conjectura culturalmente formada, a autora rejeita o ideal da “natureza inferior” da mulher. Assim, o que estabelece o trabalho doméstico à mulher e a impede de participar da construção do mundo é a escravização ao posto de genitora e seu corpo utilizado como motivação para as desigualdades (apud REIS, 2016).

Quando se trata do contexto medieval, há delimitação comum dos arquétipos femininos nesse tipo de literatura, os personagens masculinos quase sempre ficam com o cargo de herói e as mulheres de indefesas ou coadjuvantes sem relativa importância (COUTO; RIBEIRO, 2014). As personagens femininas desempenham papéis tradicionais, já que, os atributos fortes são conferidos aos personagens masculinos e os fracos, às femininas (PEREIRA; SILVA 2015).

Segundo Estés (2018), a literatura medieval por vezes tratava a mulher sábia ou com poder de ser praticante de bruxaria, como vistos na transformação de alguns contos de fada, julgando o arquétipo selvagem feminino atrelado ao medo e causa de pavor aos homens.

Na sociedade medieval, a mulher ficava à parte dos conflitos, que eram travados pelos homens. No universo de George R. R. Martin, todavia, elas assumem papel relevante. A sociedade contemporânea ocidental vive um processo de transformação, num cenário que permite o protagonismo feminino, no qual as mulheres assumem posições de destaque em diversos âmbitos: familiar, profissional e social. Essa transformação de paradigmas também acompanha mudanças na concepção identidade do sujeito. (COUTO, 2015). As mulheres de *As Crônicas de Gelo e Fogo* possuem potenciais para que possam desafiar a autoridade masculina (SCHROEDER JR, 2016).

Penkala et al (2014), afirmam que a trama de *As Crônicas de Gelo e Fogo* sugere um novo medieval, fundamentado principalmente em mulheres fortes, construídas de modo complexo, concebidas de maneira não superficial, numa tentativa causar uma realidade alternativa.

As personagens femininas, mesmo algumas coadjuvantes, fazem parte desse processo de mudanças, deixando de ter papéis subordinados ao herói masculino e passam a ter condições mais impiedosas, equivocadas, e, diversas vezes, até heroicas (PEREIRA; SILVA, 2015). O papel feminino nas relações sociais e de estrutura política na narrativa torna notório que a mulher ocupa função de protagonismo (político, social e cultural). Todavia, Martin não a configura heroínas desde o início, construindo-as dentro de um contexto fidedigno à realidade (PENKALA et al, 2014).

A personagem Daenerys Targaryen, considerada uma das principais da trama, ao longo dos capítulos de *A Guerra dos Tronos*, é possível verificar evolução da personagem, de início representada como alguém frágil e dependente de seu irmão mais velho Vyserys, até se tornar líder e parte da tribo Dothraki, quando começa a utilizar o poder adquirido, e chega a consentir a morte do irmão (SHARDONG; ALMEIDA, 2015). Ao participar do ritual de nascimento de seus dragões, ao final de *A Guerra dos Tronos*, a princesa outrora exilada e frágil, consegue o título de “mãe dos dragões” e diversas identidades: Filha da Tormenta, a Não Queimada, Senhora dos Sete Reinos, Khaleesi dos Dothraki, Primeira de Seu Nome (COUTO, 2015).

Outra personagem de destaque é Arya Stark, criada junto com sua irmã Sansa para serem mulheres que esperam pelo dia de seus casamentos, ela nunca esteve satisfeita a aceitar esse destino e despreza esse papel feminino tradicional, se interessa pela história de guerreiras e busca aprender esgrima. Arya tem uma virada de personagem ao ver seu pai, Ned Stark, ser morto em praça pública, e passa então a planejar a vingança com um ritual noturno de verbalizar todos os nomes que ela deseja matar. A construção da personagem quebra o

paradigma da criança órfã, que guarda um ar de inocência, ao contrário, Arya é autônoma e decidida a se vingar de todos que a fizeram mal (TOLEDO, 2014).

Cersei Lannister é inicialmente apresentada como esposa de Rei Robert Baratheon e rainha de Westeros, conhecida pela notável beleza, ela apresenta características de ser ardilosa e ambiciosa. Ela segue o símbolo da família Lannister, e se considera uma leoa quando se trata de proteção aos seus três filhos, que logo descobrimos ser fruto de sua relação incestuosa com seu irmão Jaime, já que ela despreza seu marido. Seu poder de manipulação chega ao ponto de conseguir planejar o assassinato de seu esposo e Rei, tornando assim, Rainha Regente, já que seu filho mais velho, Joffrey ainda não possui idade para governar sozinho. Cersei mostra-se estrategista e manipuladora durante todo o enredo de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, características geralmente associadas ao masculino, como a política (COUTO; RIBEIRO, 2014).

Apesar de inserida apenas no livro dois *A Fúria dos Reis (A Clash of Kings)*, Brienne de Tarth, é uma personagem que adquire ponto de vista no livro quatro *O Festim dos Corvos (A Feast for Crows)*. Brienne é sempre julgada pela aparência fora do padrão de beleza dos habitantes de Westeros, sendo apelidada ironicamente, de “Brienne, a Bela”. Mesmo com seu tamanho, é uma talentosa espadachim e bastante forte, por diversas vezes ganha duelos contra personagens masculinos. Brienne possui todas as representações de um cavaleiro, consegue até o título de Comandante da Guarda Arco Íris, guarda real de um dos disputantes ao trono de ferro, Rei Renly, por qual é apaixonada desde adolescência. O que merece destaque nessa personagem, não é apenas a condição masculinizada física, e sim a transformação do arquétipo feminino, rompendo algumas expectativas e mantendo algumas ‘fraquezas’ femininas ao mesmo tempo (TOLEDO, 2014).

O MITO DA VIÚVA VERMELHA NO CAVALEIRO DOS SETE REINOS

Em *O Cavaleiro dos Sete Reinos*, George R. R. Martin, apresenta contos que se passam noventa anos antes do início da narrativa de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, através das aventuras do cavaleiro Dunk e seu escudeiro Egg, que ainda no primeiro conto *O Cavaleiro Andante (The Hedge Knight)*, descobrimos ser um príncipe Targaryen, dinastia dominante até então em Westeros, mesmo com ameaças de bastardos Blackfyre de tomar o trono. No segundo conto *A Espada Juramentada (The Sworn Sword)*, Dunk e Egg prestam serviço a um senhor, sor Eustace, numa das terras da campina, Pousoveloz.

Logo no início do conto, acontece a problemática: o riacho que abastecia as terras do senhor havia secado. A princípio crê-se que a seca é responsável, porém Dunk decide fazer uma investigação sobre a seca tão repentina, e então temos a primeira menção à personagem da Viúva Vermelha é citada:

- Ficarei na nossa margem. Dunk não queria problemas com a Senhora de Fosso Gelado. Em Pousoveloz, ouviam-se coisas ruins sobre ela. Era chamada de Viúva Vermelha, por causa dos maridos que a enterrara. O velho Sam Stoops dizia que ela era uma bruxa, uma envenenadora ou coisa pior (MARTIN, 2014, p 145).

Nesse ponto da história, Martin utiliza do narrador onisciente seletivo apenas para dar um ar de mistério e tensão sobre a personagem da viúva, já que Dunk não faz ideia de como é a personagem, apenas descrições de outros. Os adjetivos pejorativos corroboram para a visão distorcida da mulher pela sociedade medieval. Para Estés (2018), cor vermelha representa sacrifício, fúria, aspiração de matar ou ser morto. Em contrapartida, o vermelho é também se associa à vibração, emoção, excitação, eros e desejo.

Dunk então descobre que rio foi represado a mando da viúva para abastecer suas terras, causando a seca em Pousoveloz, e repassa a história a seu senhorio. Em outro trecho, há uma reunião para discussão de um plano de retaliação. Sor Eustace, diz: “- Rapazes – ele disse -, todos vocês lembram de Dake. A Viúva Vermelha o enfiou em um saco e afogou. Ela roubou a vida dele e agora acha que pode roubar nossa água também [...]”.

Novamente a figura da Viúva segue como uma assassina, reforçando ao leitor a tensão necessária nesse ponto da história. Dunk então é encarregado de ser mensageiro em Fosso Gelado para tentar dissuadir a viúva para derrubar a barragem. Entre as recomendações é dito que não comesse ou bebesse nada, pois ela havia envenenado todos os maridos. Ele questiona quantos maridos e filhos ela teve, e recebe a resposta de quatro maridos e nenhum filho: [...] Sempre que ela dá à luz, um demônio vem à noite se encarregar do assunto. A senhora de Sam Stoops diz que ela vende bebês nascituros para o Senhor dos Sete Infernos, então ele a ensina suas artes negras (MARTIN, 2014).

A figura feminina e a feitiçaria como algo maligno é algo constante na narrativa. Martin abusa do estereótipo enquanto a personagem não aparece. Ao chegar ao castelo de Fosso Gelado, Dunk cumprimenta uma senhora que julga ser a Viúva, e pensa na feitiçaria e magia negra para beleza: “Não acho que essa aqui se banhe com sangue para manter a beleza”.

Esse trecho reafirma o pressuposto da condição feminina de poder e bruxaria. Adiante, Dunk se dá conta que a Viúva Vermelha, Rohanne, é na verdade, uma jovem e bela senhora.

Desfeita confusão, ela esclarece que se casou com o primeiro marido aos 10 anos, e que ele havia morrido em combate, e os outros vieram a perecer de doenças. Dunk então percebe que as histórias a respeito da jovem viúva não passavam de preconceitos.

Essa primeira aparição é marcante na construção da personagem na trama, seu nome também é citado, perdendo o *status* mitológico da Viúva Vermelha perversa, e passa então a ser humanizada Rohanne. Dunk consegue entender a trajetória de perdas de Rohanne, e entende que ela é uma senhora com poder, e por isso, causa apreensão.

Em conversa com uma cunhada de Rohanne, Dunk descobre que a mesma necessita casar-se logo ou perderá o domínio de suas terras, pois o pai exigia casamento no testamento. Tal fato era motivo de ganância por diversos pretendentes, como Lucas Inchfield.

Rohanne e Dunk tentam entrar em acordo pelo riacho, e quando questionada pela invasão às terras de Pousoveloz, Rohanne então revela que tem um decreto real que a torna dona do riacho, portanto seu direito. Dunk se dá conta que o seu senhorio, Sor Eustace, era na verdade um apoiador da causa Blackfyre, e que ele havia juramentado sua espada a um ex traidor da coroa Targaryen.

A reviravolta nesse ponto da história é de extrema importância no rompimento de paradigmas. A quebra de expectativas se dá por completa, pois Rohanne é na verdade uma viúva de guerra da causa Targaryen, família de seu escudeiro Egg. A construção da personagem para o leitor se torna cada vez menos obscura, o mito vai sendo desconstruído.

Ao confrontar seu padrão na volta, Dunk descobre que os filhos de sor Eustace faleceram em combate, e mesmo perdoado, por não ter herdeiros, perderá suas terras ao outro senhorio por ordem do rei. Um incêndio nas terras de Sor Eustace ocorre, e todos acreditam ser a mando de Rohanne, que nega. Sem acordo, Rohanne diz: “- Não posso voltar para Fosso Gelado de mãos vazias. Dirão que a Viúva Vermelha perdeu sua picada, que está fraca demais para fazer justiça, que não pode proteger seus plebeus”.

Nesse trecho Rohanne prefere não seguir com uma tentativa de acordo e manter o mito da Viúva Vermelha, pois para ela, significaria perder seu poder perante seus plebeus. Ela entende que tem um dever a cumprir, assumindo um papel de responsabilidade política.

Uma batalha é iniciada, com um duelo final entre Dunk e Lucas Inchfield, que queria casar-se logo com Rohanne, mas acaba morto. Dunk, ferido, fica aos cuidados dos homens de viúva. Após sua recuperação, ele descobre que Sor Eustace e Rohanne se casaram num acordo para ambos não perderem suas terras, selando uma nova aliança. Antes de partir viagem, Dunk beija Rohanne em sinal de despedida, e ganha um cavalo para que possa lembrá-la, finalizando o arco da personagem e da história.

A Viúva Vermelha encerra o ciclo, antes tida como feiticeira perversa, se torna humanizada e sem perder traços da feminilidade e também desperta paixões. Ela como outras personagens femininas do universo criado por George R. R. Martin é parte relevante e importante na trama, utiliza seu poder político e estratégia, quebra estereótipos femininos medievais, mesmo dentro de um contexto desfavorável ao gênero, e confirma a construção de mulheres fortes e complexas.

REFERÊNCIAS

COUTO, Paloma Rodrigues Destro. **Um jogo de rainhas: as mulheres de *Game of Thrones***. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 12 de fevereiro de 2015

COUTO, Paloma Rodrigues Destro; RIBEIRO, José Luiz. **Identidade e representação da mulher na série *Game of Thrones*: uma análise da personagem Cersei Lannister**. In: XII Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, 2014, Lima. Anais do XII Congresso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación, 2014

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2018

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O Foco Narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). Série Princípios. Editora Ática: 1985

MARTIN, George R.R. **A Fúria dos Reis – As Crônicas de Gelo e Fogo; 2**. São Paulo: LeYa, 1998

MARTIN, George R.R. **A Guerra dos Tronos – As Crônicas de Gelo e Fogo; 1**. São Paulo: LeYa, 1996

MARTIN, George R.R. **O Cavaleiro dos Sete Reinos: Histórias do mundo de Gelo e Fogo**. Tradução de Márcia Blasques. São Paulo: LeYa, 2014

MARTIN, George R.R. **O Festim dos Corvos – As Crônicas de Gelo e Fogo; 4**. São Paulo: LeYa, 2012

PENKALA, Ana Paula; et al. Arquétipos complexos de gênero em *Game of Thrones*: Daenerys nascida da tormenta, a puta, a guerreira, a mãe. 2 ed. **Paralelo 31**. UFPel: Pelotas 2014

PEREIRA, William; SILVA, Dafne Reis Pedroso da. Daenerys Targaryen: Análise da Personagem na Série televisiva *Game of Thrones*. **Anais do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Joinville: 2015

REIS, Natalia Josiane de. **Representações femininas na série de TV *Game of Thrones***. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Comunicação Social, Juiz de Fora, Julho de 2016

SCHARDONG, Luísa; ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos de. Personagens femininas e violência de gênero em *Game of Thrones*: uma análise da adaptação de *As Crônicas de Gelo e Fogo* dos livros à TV. **Anais do VII EPECOM**. UFPR: 2015

SCHROEDER JR. Jay A. **A Medievalist Point of View on George R. R. Martin's *A Song of Ice and Fire***: Power and Women: An Examination of Daenerys Targaryen. Dissertação de Mestrado - St. Cloud State University, Abril de 2016

TOLEDO, Ludmila Soares. **Representações Femininas na Literatura de Fantasia**: Uma análise sobre a construção das personagens femininas em “As Crônicas de Gelo e Fogo”. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 04 de dezembro de 2014

CAMINHOS DA ARTE REVOLUCIONÁRIA: A LITERATURA E O TEATRO COMO INSTRUMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Daniel Rodas Ramalho⁸

Orientador(a): Profa. Dra. Cristiane Agnes Stolet Correia⁹

RESUMO: O presente artigo se propõe a refletir acerca dos caminhos traçados pela arte revolucionária na literatura e no teatro, evidenciando como essa arte se manifesta nas linguagens literárias e teatrais através da construção de uma Nova Estética. Inicialmente, com o auxílio das contribuições de Georg Lucáks (1967), Peter Brook (2015) e Karl Marx (1987), estabelecemos o conceito de arte revolucionária, diferenciando-o do de arte burguesa, e em seguida partimos para a reflexão acerca dos caminhos estéticos dessa arte presentes na poesia vanguardista de Vladimir Maiakovski e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Como embasamento teórico, tomamos as leituras de Boal (1991), (1996) e (2009); e Maiakovski (2003), (2008); além das pertinentes reflexões de Schnaiderman (1984), Mei (2015) e Aragão (2016) acerca da obra do poeta russo. Em seguida, buscamos estabelecer um diálogo comparativo entre as concepções estéticas dos dois autores, demonstrando como suas obras apresentam características de arte revolucionária, rompendo com os padrões estéticos da arte coercitiva burguesa e construindo uma estética capaz de despertar nos oprimidos a consciência e a ação política, na constante luta por uma sociedade livre dos mecanismos de opressão.

Palavras-chave: Literatura, Teatro, Maiakovski, Boal, Política.

1 – Introdução

O presente artigo tem como objetivo desdobrar uma reflexão a partir do conceito de arte revolucionária – mais especificamente na poesia de Vladimir Maiakovski e no Teatro de Augusto Boal – através da construção de uma Nova Estética, pautada na conscientização política e na ação. Tendo como foco a arte como instrumento de libertação social, apresentamos uma análise comparativa que busca responder às seguintes indagações: de que modo a literatura e o teatro, uma vez devolvidos aos seus papéis de instrumentos de mudança social, podem oferecer aos cidadãos meios de transformar a realidade em que vivem? E de que modo esses meios se manifestam na linguagem literária e na linguagem teatral? Inicialmente, estabelecemos o conceito de arte revolucionária, diferenciando-o do de arte burguesa, tendo como aporte teórico as considerações de Georg Lukács (1967), Antonio Candido (2000) Peter Brook (2015) e Karl Marx (1987). Em seguida buscamos comparar a poesia vanguardista de Vladimir Maiakovski – a partir das obras *Poemas* (2003) e *Sobre Isto* (2016), assim também como seu pensamento estético traduzido por Schnaiderman (1984) – com as proposições

⁸ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba – Campus - VI – Monteiro-PB. Bolsista do PIBIC-UEPB Cota: 2018-2019. E-mail: danro.rodas@hotmail.com

⁹ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letra-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – Campus - VI – Monteiro-PB.

teóricas e práticas expostas por Augusto Boal em *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1991), *A Estética do Oprimido* (1996) e *O Arco-Íris do Desejo* (2009). Consideramos ainda as pertinentes reflexões de Schnaiderman (1984), Mei (2015) e Aragão (2016) acerca da obra de Maiakovski, como parte da fundamentação teórica. Por meio desta análise, demonstramos os caminhos que a arte revolucionária tem seguido na literatura e no teatro, tomando como base as revoluções estéticas defendidas pelos dois autores e evidenciando as características que definem suas obras como revolucionárias.

2 – A Arte e seu papel social

A discussão acerca do conceito de Arte é uma das mais longas da história do pensamento humano. Ao pensar no caráter social da Arte, o crítico Georg Lukács (1967, p. 176) a define como um fenômeno indissociável dos aspectos gerais da sociedade humana. Isso significa que o artista, sendo um ser social inserido em determinado contexto sócio-histórico, é influenciado e influencia diretamente a sociedade em que vive. Para o pensador húngaro, a Arte seria um meio de comunicação social entre o artista e seu público, onde ambos se influenciam mutuamente, constituindo uma relação trina entre artista – obra – público, no que Antonio Candido afirma ser “um vasto sistema solidário de influências recíprocas” (CANDIDO, 2000, p. 22). É possível dizer então que a Arte, além de ser uma intervenção criativa no mundo, é também uma intervenção criativa de caráter social, de modo que apresenta a potencialidade de moldar ou mesmo modificar a sociedade onde está inserida.

Portanto, numa sociedade pautada na opressão e no controle social, como a atual sociedade capitalista¹⁰, a Arte acaba por ser muitas vezes um meio de propagação de injustiças, reproduzindo a ideologia das classes dominantes através da imposição de um único modelo de arte: a arte burguesa. Com o presente termo, procuramos conceituar toda a arte dita predominante, que se apoia direta ou indiretamente no modelo opressivo imposto pela classe

¹⁰ Marx e Engels (1987) definem como sociedade capitalista o modelo de sociedade dominante no mundo ocidental a partir do final do século XVIII, como resultado direto da Revolução Industrial. Trata-se da sociedade em que vivemos, marcada pela desigualdade e os antagonismos de classe entre opressores e oprimidos (ou burgueses e proletários, na terminologia marxista), cada vez mais acirrados em decorrência da expansão e das contradições internas vividas pelo próprio sistema. Para os dois pensadores, a sociedade capitalista é essencialmente insustentável, e chegará o momento em que esses antagonismos acabarão por levá-la à ruína, através de um processo revolucionário que culminará no surgimento de uma nova sociedade – a sociedade comunista – baseada na igualdade e no poder dos trabalhadores; e sendo, portanto, livre de tais antagonismos.

burguesa capitalista; é uma arte conservadora, comercial, tanto nos temas quanto na estética; sendo a arte predominante na chamada “cultura de massa¹¹”.

Peter Brook, em sua obra *O Espaço Vazio* (2015) distingue, ao falar da arte teatral, aquilo que ele chama de teatro moribundo; um teatro puramente comercial, ausente de intensidade e ideias, que se resume a oferecer espetáculos obtusos, desprovidos de qualquer verdade e com o único objetivo de render bilheteria. (BROOK, 2015, p. 17-20). Aplicando o conceito de Brook à arte burguesa, podemos falar igualmente numa arte moribunda, uma arte morta. Um tipo de arte que, indigna até mesmo de receber tal nome, não contente em estar morta por si só, procura igualmente “matar” o espírito e a criatividade dos indivíduos, transformando-os em marionetes moribundas de um sistema opressor.

Augusto Boal, em sua obra *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1991), situa a origem do que aqui chamamos de arte burguesa no Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles, que teria sido “o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador” (BOAL, 1991, p. 18), cujo objetivo consistia na eliminação de “más tendências” no público, ou seja, expurgar através da arte o espírito revolucionário imanente nas massas oprimidas. Em linhas gerais, o sistema aristotélico consistente na utilização da tragédia como imitação das ações humanas (mimese), envolvendo o público observador através da identificação com as ações dos personagens, pois se assemelham às suas (empatia), o que gera uma ligação entre os sentimentos dos espectadores e o que está sendo encenado. Na tragédia concebida por Aristóteles, o herói trágico possui em suas ações e pensamentos (ethos e dianóia) todas as qualidades consideradas perfeitas na sociedade em que vive, como força, beleza, coragem, inteligência, etc. exceto uma: a sua falha trágica. É essa falha trágica (harmatia), essa impureza perante os olhos da sociedade, uma espécie de anomalia social que vai contra as leis e costumes dominantes, que causa a Catástrofe, o fim trágico do personagem. Sendo assim, o espectador, ao identificar na falha trágica do protagonista suas próprias falhas perante a sociedade, fica aterrorizado e decide excluí-las de sua vida, gerando a Catarse, a expurgação total de seu “defeito”, ou seja, a extinção do desejo de mudança social.

Na busca por romper com esse modelo coercitivo, artistas inovadores como Vladimir Maiakovski e o próprio Boal propõem um novo tipo de arte, capaz de despertar nos indivíduos a ação política; uma arte de caráter revolucionário. O que chamamos de Arte revolucionária é uma arte capaz de provocar mudança, ação e reação. Revolução é tudo aquilo que revolve,

¹¹ Sabemos que a discussão acerca da cultura de massa é muito mais ampla do que o exposto aqui, mas por questões de foco científico buscamos tratar o termo apenas como uma generalização do que se define como a cultura propagada pelos grandes veículos de comunicação.

transforma, rebela (HOLANDA, 2001, p. 646). Trata-se de uma transformação radical, intensa e emergente, que revolve as estruturas de tudo aquilo que estava anteriormente estabelecido. Entretanto, é importante frisar que fazer Arte revolucionária não significa apenas abordar temas importantes ou construir uma crítica social, mas construir novas formas de expressão. Nas palavras do próprio Maiakovski, “não existe arte revolucionária sem forma revolucionária” (SCHNAIDERMAN, 2003, p. 14), ou seja, sem a construção de uma nova estética. E é acerca dessa Estética revolucionária, presente tanto na poesia cubofuturista de Maiakovski quanto no Teatro do Oprimido de Augusto Boal – cada qual com suas especificidades – que discorreremos a seguir.

3 – Vladimir Maiakovski: a poesia como instrumento de revolução

Chamado de “Poeta da Revolução”, Vladimir Maiakovski (1893-1930) criou – e viveu – como um revolucionário. Sempre coerente em seus ideais, buscou através da poesia combater todos os espectros de conformismo e conservadorismo que pairavam sobre a arte e a sociedade russas antes e depois da Revolução de 1917¹². (SCHNAIDERMAN, 1984 p. 23). Pautado no cubofuturismo, movimento artístico que mescla influências do futurismo¹³ e do cubismo¹⁴, Maiakovski encontrou sua forma própria de expressão através da poesia, usando métodos radicais e pouco usuais na arte de então, como a hipérbole, as imagens inusitadas, os jogos de sonoridade, a predileção pelo verso livre e pela linguagem coloquial, a sátira e a ironia, além de recursos visuais, como as estrofes escalonadas e a fotografia (ARAGÃO, 2016, p. 2), técnicas que fizeram dele um dos poetas mais inovadores de sua geração.

¹² Movimento revolucionário iniciado em Novembro de 1917, no então Império Russo, que levou à derrubada do monarca Nicolau II, membro da poderosa Dinastia Romanov, que governava o país dentro de um modelo absolutista e semifeudal desde o início do século XVII. Foi uma Revolução de caráter socialista, pautada nos ideais defendidos por Karl Marx, nos quais se buscava a destruição do sistema econômico capitalista e sua consequente substituição pelo sistema comunista, baseado no fim da propriedade privada dos meios de produção, na construção de um Estado-Operário governado pelos trabalhadores e no fim da exploração do “homem pelo homem”. Incentivados pelo novo contexto político, muitos artistas ligados à Revolução procuraram desenvolver novas formas de expressão para além dos modelos tradicionais, buscando refletir através da Arte as transformações políticas, econômicas e sociais que ocorriam na época. Filiado ao Partido Comunista desde a juventude, Maiakovski foi um dos maiores defensores dos ideais da Revolução, dedicando sua obra à defesa de uma arte politicamente engajada, com o objetivo de provocar nas massas o impulso para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (SCHNAIDERMAN, 1984, p. 58)

¹³ Movimento artístico fundado em 1909 pelo poeta italiano Filippo Marinetti (1876-1944), que se contrapunha à arte dita clássica propondo a “destruição dos museus” e tudo aquilo que considerava como “velharias do passado”, por meio da criação de uma arte enaltecida da máquina, da velocidade e do dinamismo industrial. (HUMPHREYS, 2001, p. 11)

¹⁴ Movimento artístico iniciado por volta de 1907, cujos maiores representantes foram os artistas plásticos Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963). O Cubismo tem como principais características a geometrização das formas, a fragmentação das imagens, a utilização de jogos visuais e a ampliação das perspectivas espaciais, buscando visualizar o mesmo foco a partir de ângulos diferentes. (ARGAN, 1993)

Conforme destaca Mei (2016, p. 10), a poesia de Maiakovski apresenta características multíssimas, polifônicas, congregando tanto o aspecto político quanto o lirismo típico da literatura russa (MEI, 2016, p. 10), mas numa completa rejeição ao endeuamento dos clássicos, embora não abrisse mão da tradição popular como forma de expressão (ARAGÃO, 2016, p. 2-3). O aspecto formal, em coerência com o conteúdo transgressor, traduz o espírito revolucionário do próprio poeta, conforme expresso no poema a seguir, extraído da coletânea *Poemas* (2003), em tradução de Haroldo de Campos, onde é perceptível a ironia crítica com que o poeta trata a arte burguesa:

Ordem Número 2 ao Exército das Artes

A vós
– barítonos redondos –
cuja voz
desde Adão até a nossa era
nos atos buracos chamados teatros
estronda o rimbombo lírico de árias.

A vós
– pintores –
cavalos cevados
rumino relinchante galardão eslavo
no fundo dos estúdios, cediços como dragos
pintando anatomias e quadros de flores.

A vós
rugas na testa entre fólios de mística
– micro-futuristas
-imagistas-
- acmeístas –
emaranhados no arranhol das rimas.

[...]

Basta!
Abaixo,
cuspi
no rimário
nas árias
nos róseos açafates

[...]

Quem se interessa
por ninharias
como estas: “Ah! pobre coitado!
quanto amou sem ter sido amado...?”
Artífices,
é o que o tempo exige,
e não sermonistas de juba. [...] (MAIAKOVSKI, 2003, p. 91-92)

Já no título do poema, nota-se uma lacuna interessante que chama a atenção logo de início: se esta é a “Ordem Número 2” ao “exército das artes” – à classe artística como um todo – qual seria a ordem número 1? Se tomarmos o termo “ordem” no sentido de estrutura, de modelo a ser seguido, podemos afirmar que o poeta defende uma nova ordem no mundo das artes, que podemos entender como uma ordem revolucionária, em contraposição a uma primeira ordem, uma ordem tradicional, a ordem burguesa. É, portanto, uma convocação irônica à ruptura, à destruição da arte conservadora burguesa.

Com relação ao aspecto estrutural, é perceptível, no poema, a ruptura de alguns paradigmas básicos da arte burguesa predominante até o início do século XX, como a ausência de rimas convencionais e o desprezo pela métrica tradicional, dando destaque aos versos brancos e livres. As estrofes, também de tamanho irregular, emolduram a linguagem escrachada, irônica, evidenciando um trato apurado na construção dos versos. Quanto ao conteúdo, na primeira estrofe, há uma crítica ao teatro burguês, especialmente a ópera, com seus “atros buracos chamados teatros”, onde se apresentam “barítonos redondos”, cujo corpo arredondado evidencia a posição social privilegiada da burguesia, rica e bem alimentada, em contraste com o aspecto subnutrido do restante da população. Na segunda estrofe, ao se referir aos pintores como “cavalos cevados”, o poeta animaliza o artista burguês, mostrando-o como um bicho que se limita a “ruminar e relinchar” enquanto alguém o alimenta com galardões e honrarias. Quem? As classes dominantes. Os patrões para quem estes artistas trabalham, sendo recompensados por sua arte estéril que serve ao objetivo de manter os indivíduos numa mera contemplação passiva.

Na terceira estrofe, é a vez dos poetas, com destaque para os “micro-futuristas”, uma alusão ao “futurismo de salão” praticado por Sievieriánin¹⁵, e os imagistas¹⁶ e acmeístas¹⁷ cuja poesia, apesar de apresentar alguns aspectos inovadores, ainda se apegava às tradições e temáticas

¹⁵ Igor Sievieriánin (1887-1941). Poeta russo. Foi o principal mentor do Ego-futurismo, uma vertente do movimento futurista russo criticada por Maiakovski devido às suas tendências essencialmente subjetivas, contrapondo-se à estética radical do cubofuturismo. Segundo Schnaiderman (1984, p.23) tratava-se de uma “poesia de salão, de ritmos acariciantes e estranhas montagens de palavras”, com inclinações claramente burguesas.

¹⁶ Adeptos do Imagismo, movimento artístico do início do século XX que priorizava o uso da imagem e a utilização de uma linguagem clara e objetiva, sendo um dos movimentos de vanguarda que fizeram parte do espectro do Modernismo. Um de seus principais representantes e divulgadores foi o poeta estadunidense Ezra Pound (1885-1972). (ARGAN, 1993)

¹⁷ Adeptos do Acmeísmo, movimento modernista russo das primeiras décadas do século XX. De influência neoclássica, buscava uma linguagem clara e simples, de caráter mais racional, em contrapartida aos movimentos de vanguarda mais radicais, como o cubofuturismo de Maiakovski. Dois de seus principais representantes foram a poeta Anna Akhmátova (1889-1966) e o poeta Óssip Mandelstam (1891-1938). (ARGAN, 1993)

burguesas. A crítica também se faz presente no verso “rugas na testa entre fólhos de mística”, ironizando o hermetismo da poesia burguesa, onde os poetas se comportam como “sábios” preocupados em criar obras incompreensíveis, intrincadas e distantes da realidade, de modo a acentuarem suas diferenças em relação ao povo. Por fim, nos dois últimos versos, o poeta arremata sua crítica com um retumbante desprezo a essa arte fútil, propondo que se cuspa “no rimário/nas árias/ nos róseos açafates”, pois o tempo atual – a Revolução – já não serve para os “sermonistas de juba”, intelectuais preocupados apenas em remoer reflexões voltadas para o nada. A esses “sermonistas”, cuja “juba” pode ser uma alusão satírica à barba dos filósofos – ou mesmo às barbas de um deus, àqueles que do alto de seu conhecimento abstrato se consideram “deuses” – se contrapõe a imagem dos “artífices”, dos construtores dos novos tempos; preocupados não apenas em refletir, mas em agir. Retomando o primeiro verso, a referência “desde Adão até a nossa era” evidencia a longa tradição de conformismo e esvaziamento da arte ao longo dos séculos. O tema da gordura também pode ser apresentado como metáfora da inação dos artistas burgueses: são indivíduos que não se preocupam em agir sobre a realidade, em se mover para novos horizontes, pois já se encontram perfeitamente confortáveis em seu sedentarismo social.

No poema a seguir, intitulado “De V Internacional”, em tradução de Augusto de Campos, nota-se alguns dos objetivos estéticos almejados pelo poeta, como a busca por uma poesia intensa, precisa e expressiva:

V Internacional

Eu
à poesia
só permito uma forma:
concisão
precisão das fórmulas
matemáticas.
Às parlengas poéticas estou acostumado,
ainda falo versos e não fatos.
Porém
se eu falo
“A”
este “a”
é uma trombeta-alarma para a Humanidade.
Se eu falo
“B”
É uma nova bomba na batalha do homem. (MAIAKOVSKI, 2003, p. 94)

“V Internacional” é um poema inacabado escrito por Maiakovski em 1922. O título, curiosamente, parece se referir a um evento futuro, o V Congresso Mundial da Internacional

Comunista¹⁸, que só se realizaria dois anos depois, em 1924; portanto, uma continuação do IV Congresso Internacional Comunista, ocorrido entre Novembro e Dezembro daquele ano, 1922. Seria então o presente poema uma forma de o poeta definir seus objetivos a serem atingidos até o próximo congresso? É uma possibilidade. É evidente no poema o desejo de criar uma poesia clara, exata e concisa, com a “precisão das fórmulas matemáticas”. É interessante que, mesmo afirmando que deseja a concisão e a precisão em seus poemas, o eu-lírico ressalta que “ainda fala versos e não fatos”. Pode-se interpretar que sua ambição poética não é a de simplesmente apresentar os fatos da realidade, tal como um jornalista, por exemplo, mas sim de fazer da poesia um instrumento de impacto, uma espécie de encantamento estético capaz de produzir por si só a própria revolução. O poeta se apresenta aqui como uma espécie de bruxo, como alguém que acredita na força da Palavra como elemento transformador da realidade. A referência ao belicismo, presente nos termos “bomba” e “batalha” parece se referir à necessidade de se destruir o velho para construir o novo; de construir, através da arte e da ação desencadeada por ela, o espírito da Nova Era. Quanto à forma, percebe-se novamente o domínio dos versos brancos e livres, característicos da poesia cubofuturista, agora com o acréscimo da hipérbole, uma das figuras de linguagem mais presentes na poesia maiakovskiana, usada aqui como um recurso estilístico que potencializa a mensagem pretendida pelo poema.

Nos dois poemas analisados, nota-se o desejo de ruptura com os padrões da poesia vigente e a busca por novas formas de expressão, por uma forma tão revolucionária quanto o conteúdo, numa atitude de enfrentamento político que se estende à boa parte da obra de Maiakovski, inclusive naquela onde se abordam temas mais líricos, como a natureza e o amor.

Na transcrição a seguir, analisamos um trecho da obra *Sobre Isto* (2018), em tradução de Letícia Mei, onde se evidencia uma faceta pouco conhecida do poeta da revolução: a do utopista lírico que sonha com um futuro glorioso, onde as guerras, os conflitos de classe e a ideia de posse serão superados. Publicado originalmente em 1923, *Sobre Isto* é um longo poema cujo tema principal é o amor – o *isto* presente no título – um tema já batido, presente em praticamente toda a história da literatura, mas que adquire uma dimensão inteiramente nova pelas mãos de Maiakovski, dotando-o de um caráter político, mas sem abrir mão do lirismo.

¹⁸ Os Congressos da Internacional Comunista foram eventos políticos organizados pela Internacional Comunista (Comintern) – organização fundada por Lênin em 1919 e que se propunha a congregar os partidos comunistas de todo o mundo – com o objetivo de definir as diretrizes comuns a serem seguidas pelo movimento operário (sindicatos, partidos, organizações de trabalhadores, etc.) nas diferentes regiões do globo. Entre 1919 e 1935, foram realizados sete congressos ao todo, sempre com a predominância política do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). (SCHNAIDERMAN, 1984, p. 111).

Dedicado a sua musa e amante Lília Brik¹⁹, de quem se encontrava afastado após uma briga, o poema reflete o conflito amoroso e a busca pela superação desse conflito – uma ramificação do próprio conflito em que se encontra a História humana – através de uma solução que o eu-lírico consegue visualizar apenas em um futuro distante; quando, ressuscitado pelas mãos de um hipotético cientista, poderá finalmente viver um novo amor, livre de individualismos e ciúmes. É o que está expresso no trecho a seguir, extraído da parte final do poema, onde o eu-lírico se dirige a esse cientista do futuro:

[...]
O seu
 século XXX
 superará o bando
de bagatelas que dilaceram o coração.
Nosso amor incompleto
 preencheremos
nas noites inumeráveis com estrelas.
Ressuscite-me
 nem que seja
 porque
 sou poeta
e te esperava,
 recusando o absurdo usual.
Ressuscite-me
 que seja só por isto!
Ressuscite-me –
 quero viver a vida até o final!
Para que o amor não seja escravo
de casamento,
 luxúria,
 pão,
Maldizendo as camas,
 erguendo-se do estrado,
para que o amor preencha a imensidão.
Para que no dia,
 em que envelhecer de dor,
não suplique como mendigo.
Para que
 ao primeiro grito:

¹⁹ Lília Brik (1891-1978) foi a grande musa e amante de Vladimir Maiakovski, além de escritora e uma das figuras de maior destaque na vanguarda russa Pós-Revolução de 1917. Foi casada, durante a década de 1920, com o também poeta e crítico literário Óssip Brik (1888-1945) com quem mantinha um relacionamento aberto; sendo que Lília, Óssip e Maiakovski chegaram a viver juntos durante alguns anos. Conforme aponta Mei (2018, p. 7-10), foi durante uma pausa no seu romance com Lília – ocasionada por uma briga devido aos ciúmes por parte do poeta – que Maiakovski escreveu *Sobre Isto*, entre Dezembro de 1922 e Fevereiro de 1923, isolado em seu apartamento na Passagem Lubiánski, em Moscou, ao mesmo tempo em que escrevia cartas para Lília na tentativa de reatar o relacionamento, o que não se concretizou. Mesmo após o rompimento definitivo, os dois continuaram a manter uma relação amistosa até o suicídio do poeta em 1930. Lília viveu ainda quase cinco décadas após a morte de Maiakovski, período no qual se tornou conhecida como uma das porta-vozes da obra do poeta, tendo por fim cometido suicídio em Agosto de 1978, aos 86 anos (SCHNAIDERMAN, 2017, p. 249-250).

– Camarada! –

a terra atenda num giro.
Para não
viver pelos buracos da morada.
Para que
a família
seja,
após essa era que se encerra,
o pai,
no mínimo o mundo,
a mãe, – no mínimo a terra. (MAIAKOVSKI, 2018, p. 82-84)

As estrofes do poema são dispostas numa estrutura inusitada, em formato de escada ou espiral, onde a presença desordenada dos versos se encaixa com o ritmo e a sobreposição de ideias, demonstrando a inventividade estilística do poeta. Vemos no trecho acima o desejo de superação definitiva do conflito interno vivido pelo poeta: o contraste entre o ciúme exagerado que sentia em relação à Lília – resultado de um sentimento de posse tipicamente burguês – e os ideais revolucionários que defendia na busca por uma sociedade onde as amarras sociais fossem finalmente derrubadas, inclusive no amor. O desejo de superação do amor burguês – o sentimento de posse da pessoa amada – é evidente nos versos onde prega “que o amor não seja escravo / de casamento / luxúria / pão”; ou seja, um amor livre, que não se limite às frivolidades e aos contratos sociais, ao sentimento de propriedade, mas que seja pleno, intenso e verdadeiro.

Ao final do trecho, o poeta vai além e estende seu sonho de amor futuro a toda a humanidade, imaginando uma época onde a fraternidade reinaria; onde todos teriam como “o pai / no mínimo o mundo / a mãe, - no mínimo a terra”, como uma grande família universal. Isso é evidenciado pela curiosa e sutil simbologia presente nesse trecho, envolvendo a repetição constante do número três: contando o verso com o século XXX – três vezes dez – há ao todo treze “escadas” deste verso até o final do poema, terminando por fim com uma referência à trindade universal; o pai, como sendo o mundo, a mãe, como sendo a terra, e os filhos, por tabela, como sendo a própria humanidade; podendo-se depreender essa conclusão a partir do que nos diz Chevalier (2018, p. 899) acerca do simbolismo do número três, como sendo o número que sinaliza “o homem como filho do Céu e da Terra, completando a Grande Trindade”. E sendo filhos do céu e a terra, todos os seres humanos são irmãos, iguais e unidos num único ideal de fraternidade. É, portanto, uma alusão a um sonho de plenitude universal, o que pode ser interpretado como a realização final da grande revolução: a construção não apenas de uma nova sociedade, mas de um novo mundo.

Vemos que a revolução defendida por Maiakovski, mais do que uma poesia de combate ou engajamento político, é a busca por uma revolução estética, que transpõe através da junção forma-conteúdo o espírito de transformação social que se propõe a despertar. E essa busca, tão potente na poesia maiakovskiana, se insurge também através de outras artes – em constante diálogo com a literatura – como a música, o cinema e o teatro. Neste último, a arte revolucionária adquire suas próprias especificidades, típicas da linguagem teatral, mas que mantém o mesmo espírito de revolução social e estética, conforme perceptível na metodologia do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, cujas especificidades discutiremos a seguir.

Augusto Boal: o Teatro como um direito humano

Diretor, dramaturgo e teatrólogo, Augusto Boal (1931-2009) foi um dos nomes mais importantes do teatro mundial no século XX. Dedicando sua vida e obra à causa dos oprimidos, iniciou sua carreira no Teatro de Arena, em São Paulo, no início da década de 1960, tendo se exilado durante a Ditadura Militar (1964-1985) em vários países da América Latina, o que lhe deu a oportunidade de desenvolver seu trabalho nos mais diversos contextos. A partir de suas experiências práticas, Boal formulou o hoje mundialmente conhecido Teatro do Oprimido, um teatro voltado para a transformação social, para a conscientização política das massas.

Na busca por uma estética revolucionária, o Teatro do Oprimido procura, através de uma série de técnicas, jogos e expressões, desenvolver meios de impulsionar o espírito criativo das massas, romper com os mecanismos de opressão que condicionam os indivíduos e possibilitar a realização de espetáculos teatrais nos mais diferentes espaços, tirando a arte teatral de um distanciamento excludente criado pela lógica opressora. (BOAL, 2009, p. 32).

Esteticamente, um dos meios encontrados por Boal para instigar essa ação é a ruptura da barreira ator-público, tão presente no teatro burguês, de raiz aristotélico. No teatro burguês, a rigidez da divisão entre os atores e o público, entre a ação do palco e a inação da plateia, reproduz a própria divisão existente na sociedade. Tudo o que é posto no espetáculo é um modelo acabado – a visão de mundo da classe dominante – imposta ao espectador passivo, sentado em sua cadeira sem qualquer possibilidade de reflexão ou reação. (BOAL, 1991, p. 180). No Teatro do Oprimido, essa divisão é quebrada.

Uma das técnicas desenvolvidas por Boal para a ruptura da divisão ator-público é o Teatro Invisível.²⁰ No Teatro Invisível, os próprios espectadores se tornam atores, agindo da

²⁰ Além do Teatro Invisível – e do Sistema Coringa, destrinchado mais à frente – Boal desenvolveu uma série de outras técnicas e metodologias dentro do Teatro do Oprimido, como o Teatro-Imagem, o Teatro-Mito, o Teatro-Jornal e o Teatro-Fórum, entre outros, mas por questões de espaço, destacaremos apenas estas duas. No Teatro-

forma mais verdadeira possível, pois eles próprios não sabem que estão dentro de uma encenação. Aqui, o ambiente não é o espaço convencional de um teatro, mas qualquer lugar onde haja uma grande circulação de pessoas (uma praça, uma rua, um mercado, uma fila, etc.) Exige uma preparação minuciosa e intensa por parte dos atores, pois o objetivo é infiltrá-los dentro de uma situação real, com pessoas que não são espectadores, mas cidadãos comuns em sua vida cotidiana; assim, é preciso que os atores estejam preparados para qualquer tipo de reação. Trata-se de uma interferência direta na realidade, cujo objetivo é atingir todas as pessoas presentes. Exemplo: o ambiente é a entrada de uma casa de shows lotada para uma festa. Há uma longa fila de espera. No meio do tumulto, o protagonista (um dos atores infiltrados) tenta furar a fila. O segurança (que não é um ator, mas o próprio segurança) intervém. As outras pessoas que estão na fila (que também não são atores) reclamam. Tem início um conflito. O protagonista afirma que tem direito de furar a fila, pois é filho de um político importante da região. O segurança diz que mesmo assim não pode permitir a entrada. O protagonista reclama e ameaça o segurança, afirmando que o pai é poderoso e pode fazê-lo perder o emprego; reafirma sua posição de homem rico e privilegiado, procurando diminuir a condição dos presentes. Surge um segundo ator, um rapaz negro. O rapaz questiona o protagonista e o confronta, afirmando que não pode furar a fila apenas por possuir uma posição social elevada. O protagonista revida com expressões racistas. Surge uma terceira atriz, que através do diálogo procura expor os preconceitos e as opressões por trás do discurso do protagonista. E a ação segue. Em nenhum momento os atores se mostram como tais, pois o objetivo, como diz o próprio nome, é criar um teatro invisível, um teatro dentro da realidade (BOAL, 1991, p. 170).

A ruptura proposta por Boal se estende ainda aos atores, à própria organização dos atores em cena, buscando romper com individualismos e proporcionar uma maior ação coletiva, coerente com a proposta que o Teatro do Oprimido traz. Essa ruptura se faz presente através do *Sistema Coringa*.

O Sistema Coringa, desenvolvido por Boal ainda no Teatro de Arena, procura trazer para o palco, através da própria forma do espetáculo, a ideia de transformação, de realidade em modificação, buscando romper com certa imobilidade presente nas formas tradicionais de teatro. (BOAL, 1991, p. 199). O Sistema Coringa consiste, em linhas gerais, na desvinculação

Fórum, semelhante ao Teatro Invisível, uma situação de opressão é encenada por um grupo de atores, dentro de um espaço teatral, e em seguida o público é convidado a interferir diretamente na representação, elencando possibilidades de anular a opressão posta em cena. Com isso, busca-se oferecer ao público os instrumentos necessários para a intervenção social. (BOAL, 1991, p. 177).

do ator em relação à personagem, tornando um independente do outro. Assim, um pequeno grupo de dois ou três atores pode encenar, alternadamente, todas as personagens da peça. Rompe-se, dessa forma, com a ideia de uma propriedade do ator sobre a personagem; as personagens tornam-se coletivas, assim como a própria sociedade. Em outras palavras, busca-se esteticamente acabar com a ideia de uma construção individualista e competitiva típica do teatro burguês (“quem será o protagonista?” “quem ficará com o melhor texto?”), para uma construção onde prevalece a unidade plural entre os atores.

É perceptível no uso das técnicas destacadas a ruptura de uma série de mecanismos de opressão, tanto sociais quanto estéticos, pois ambos estão interligados. Rompe-se: a) com a barreira ator-público; b) com a ideia de submissão do público ao que é posto no palco; c) com a exclusividade da ação criativa por parte dos atores, pois dá aos espectadores a possibilidade de criar e agir; d) com a alienação dos espetáculos burgueses, que impõem uma única visão dominante desconsiderando a opinião geral; e) com a inação política das massas, que passam a experimentar a possibilidade real de transformação social, fazendo-se construtores de seus próprios destinos.

5 – Considerações Finais

No percurso estabelecido até aqui, buscamos demonstrar os caminhos que a arte revolucionária tem percorrido no teatro e na literatura, tomando como base as revoluções estéticas e políticas defendidas por Vladimir Maiakovski e Augusto Boal. Dentro da perspectiva de uma arte revolucionária, analisamos alguns dos principais aspectos presentes nas obras dos dois autores, evidenciando as características que permitem defini-las como revolucionárias.

Iniciamos nossa discussão com uma breve conceituação acerca do papel social da Arte, a partir do qual desdobramos os conceitos de Arte burguesa e Arte revolucionária, apresentando suas diferenças e perspectivas. Em seguida, demonstramos as características estéticas transgressoras presentes na poesia de Maiakovski, através da análise de alguns excertos selecionados das obras *Poemas* (2003) e *Sobre Isto* (2018), onde os ideais políticos de transformação social coadunam com a busca por novas formas de expressão, evidenciadas tanto nos aspectos estruturais quanto na linguagem dos poemas. No tópico seguinte, continuamos nossa reflexão estabelecendo um diálogo entre a poesia cubofuturista de Maiakovski e a metodologia do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, onde destacamos, dentro de uma ótica comparativa, alguns pontos de intersecção entre as obras dos dois artistas, como a construção

de uma arte politicamente engajada, capaz de impulsionar o espírito revolucionário das massas, e a busca pela ruptura dos valores tradicionais da arte burguesa.

Tanto no teatro proposto – e exposto – por Boal quanto na poesia desenvolvida por Maiakovski, é claro o desejo de construir uma arte intensa, coerente e verdadeira, desprovida das amarras coercitivas dos sistemas opressores. Uma arte expressa por meio da coerência entre o pensar, o criar, agir e o sentir. Ação – essa é a palavra de ordem desses dois gigantes da arte revolucionária. Ação contra as injustiças, ação contra as opressões, ação contra a inação. Uma ação indissociável da criação artística, que é produzida por ela e age através dela. Uma coerência que se estende do conteúdo à forma e da forma ao conteúdo, na busca constante por novas linguagens, por novas expressões que reflitam a luta pela construção de uma nova sociedade.

É a luta por uma Nova Estética, por uma estética dos oprimidos, visando à construção de um mundo onde não mais existirão opressores ou oprimidos, mas seres humanos, artistas, verdadeiros atores sociais, conscientes de sua capacidade de criar, sentir, pensar – e viver. Um processo de criação, de revolução contínua, pois como nos diz o escritor russo Yevgueni Zamiátin em sua obra *Nós* (2017, p. 116) “não existe revolução final, as Revoluções são infinitas”.

Referências

ARAGÃO, Eloísa. **A arte poética de Maiakovski: relações entre literatura e história**. XV Encontro Regional de História. UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/45/1466606545_ARQUIVO_ArtELOISAARAGAOANPUH2016.pdf> Acesso em 03 de Abril de 2019.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **O Arco-Íris do Desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BROOK, Peter. **O Espaço Vazio**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T.A. Queiroz/Publifolha, 2000.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Mini Aurélio Século XXI**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HUMPHREYS, Richard. **Futurismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

LUKÁCS, Georg. **Arte livre ou arte dirigida?** Revista Civilização Brasileira, n.13, 1967.

MAIAKOVSKI, Vladimir. **Sobre Isto**. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Perspectiva, 2018.

_____. **Poemas**. 7ª ed. Tradução de Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Regina Lúcia F. de Moraes. 6ª ed. São Paulo: Global, 1987.

MEI, Letícia Pedreira. **Sobre Isto: síntese da poética de Maiakovski**. 2015. 236f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura Russa – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHNAIDERMAN, Boris. **A poética de Maiakovski através de sua prosa**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. Maiakovski: Evolução e Unidade. In: MAIAKOVSKI, Vladimir. **Poemas**. 7ª ed. Tradução de Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva. 2003. p. 13-26.

_____. Conversa com Lília Brik. In: MAIAKOVSKI, Vladimir. **Poemas**. 7ª ed. Tradução de Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 247-251

ZAMIÁTIN, Ievguêni. **Nós**. Tradução de Gabriela Soares. São Paulo: Editora Aleph, 2017.

UMA ANÁLISE COMPARADA DOS CONTOS “AS FORMIGAS” E “O ENCONTRO”

Claudia Stephanny Mendoza Tanta - UNINTER*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo a realização de uma análise comparada de dois contos, dos quais são pertencentes aos escritores brasileiros como Lygia Fagundes Telles (1923) e Amílcar Bettega Barbosa (1964). Além disso, se mostrará a forma como se apresenta a estrutura da literatura fantástica nesses textos literários. Desse modo, foram selecionados as composições “As formigas”, de *Seminário dos ratos* (TELLES, 1977) e “O encontro” de *Deixe o quarto como está* (BARBOSA, 2002). Sobre tudo, a ideia de explorar esses textos literários surgiram quando se percebeu a existência da literatura fantástica no desenvolvimento deles, e como também, a influência das categorias narrativas fantásticas de outros autores que fizeram que os escritores selecionados neste trabalho possam realizar suas obras com caráter próprio, mas, também envolvendo as outras diversas categorias narrativas. Pelo qual, se foi descobrindo que nos contos selecionados sobressaem tales categorias como a história, as personagens, o espaço e o tempo, com fim de encontrar semelhanças ou também encontrar diferenças entre elas. Ademais, para alcançarmos os objetivos, tomamos como embasamento teórico a Tzvetan Todorov, Irène Bessière e Remo Ceserani que auxiliaram no entendimento dos procedimentos do fantástico, e, por outro lado, as posições de Jaime Alazraki e Davi Roas, que sem dúvida serão úteis para a compreensão dos componentes do fantástico contemporâneo. Dessa maneira, a análise ajudará a poder ter assim, um melhor conhecimento e entendimento a todos os textos literários e pesquisas que são relacionadas com a literatura fantástica, portanto, se percebera que essa narrativa não se limita a um só conceito em específico, devido que, depende do autor dessa categoria, dar forma de como será empregado e abordado seu texto literário, e poder assim também ir evolucionando na narrativa da história, o conceito que se tem dela e até quiças influenciar e/ou inspirar a outros diversos autores.

PALAVRAS-CHAVE: análise comparada, contos, literatura fantástica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar dois textos literários (contos) brasileiros, uma obra de Lygia Fagundes Telles, “As formigas” do livro *Seminário dos Ratos* (1977) e de Amílcar Bettega Barbosa, “O encontro” do livro *Deixa o quarto como está* (2002), tendo relação por sua narrativa.

Assim, podendo encontrar semelhanças e diferenças como o narrador, o espaço narrativo, o clímax e o tempo cronológico, entre os dois contos. Usando como base a literatura comparada e fantástica.

Desse modo, este trabalho será composto por três seções. Na primeira, se apresentará algumas noções que se tem da Literatura comparada. Na segunda seção, se introduzirá algumas definições sobre a Literatura Fantástica. Por último, na terceira seção, a breve análise das duas obras e as partes delas.

1 A LITERATURA COMPARADA

A Literatura Comparada é arte de execução de um método de análise, que permite encontrar algo comum em locais totalmente diversos, construindo significados a partir da observação de outras esferas de expressão humana (BOLZAN, 2012), porém seja atualmente assim compreendida, não foi sempre vista dessa forma abrangente.

Ela originou-se na França “para impor uma cultura dominante” (PETERLE, 2011), empregando-se a expressão de “literatura comparada” nos diversos estudos de ciências e linguística. Sendo vinculada à corrente de pensamento cosmopolita que caracterizou o século XIX, época com finalidade de extrair leis gerais comparando estruturas ou fenômenos análogos, que foi dominante nas ciências naturais. (CARVALHAL, 2006).

Devido à evolução desse campo do saber, surge o comparatista, o qual possui a tarefa de construir significado para a realidade através de comparações vistas sob o olhar de alguém que interpreta o modo pelo qual o outro, fala, pensa, vê, vive e se relaciona diante de outras culturas, e pode optar pela via da tradução literária, da estética da recepção, da intertextualidade, dos polissistemas literários, e outras mais (ALLEGRO, 2004).

2 LITERATURA FANTÁSTICA

A expressão “literatura fantástica” se refere a um gênero literário, sendo a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural, e que se define com relação ao real e imaginário (TORODOV, 1981).

Além disso, não cria mundos fabulosos, distintos do nosso e povoados por criaturas imaginárias, mas revela e problematiza a vida e o ambiente que conhecemos do dia a dia (VOLOBUEF, 2000). Ademais, o relato fantástico nos apresenta, em geral a homens que habitam o mundo real, mas que de repente, encontram-se ante o inexplicável (VAX, 1960).

Querendo dizer, que o gênero fantástico deixou de ser apenas uma narrativa de entretenimento, visto que, o insólito e o estranho ocorrem no universo familiar, e o cotidiano se caracteriza pela mistura do desconhecido com o conhecido (GOURLAT, 1995).

Como também, quando o leitor ou a personagem encontram uma explicação para os fatos inexplicáveis o efeito do fantástico desaparece, o que para o teórico sempre deve ocorrer no final da narrativa, posicionamento por vezes contestado por algumas narrativas contemporâneas que mantêm a hesitação até o final (TORODOV, 1981).

Por outro lado, o fantástico cumpre três condições:

Em primeiro lugar, [deve o texto obrigar] ao leitor a considerar o mundo dos personagens como um das pessoas reais, e vacilar entre uma explicação natural e uma sobrenatural dos acontecimentos evocados. Logo, esta vacilação pode ser também sentida por um personagem de tal modo, o papel do leitor está, por assim dizê-lo, crédulo a um personagem e, ao mesmo tempo está representada, converte-se em um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com o personagem. Finalmente, é importante que o leitor adote uma determinada atitude frente ao texto: deverá rechaçar tanto a interpretação alegórica como a ‘poética’ (TORODOV, 1980, p. 19 – 20, griffo nosso).

Em fim, a essência do fantástico não seria acessível senão a uma espécie de intuição intelectual ou mística que escaparia a qualquer controle e poderia variar de um sujeito para outro (VAX, 1960). Explicando o duplo entendimento que o fantástico proporciona, podendo ter duas explicações: uma natural e outra sobrenatural, variando em função do que cada pessoa acredita.

3 ANÁLISE DOS CONTOS “AS FORMIGAS” E “O ENCONTRO”

“As formigas”, narra a história sobre duas primas universitárias que alugam o sótão de uma pensão. Encontrado-se um caixote de ossos de anão deixados pelo antigo inquilino.

Após, elas notam a presença de formigas, que trabalham de forma militarizada e disciplinada em direção ao esqueleto. Nos dias sucessivos, as garotas percebem que os ossos estão se encaixando e sendo montados pelas formigas. Perante tais acontecimentos, as estudantes fogem da pensão à noite, antes que o anão se termine de montar-se.

Por outro lado, “O encontro”, narra a história de um casal que chega a uma cidade com o intuito de participar de um encontro. Percebendo, depois, que há uma muralha cercando o local. Algumas dificuldades impossibilitam o cumprimento da tarefa. Com o passar do tempo, a população começa a desaparecer e a muralha vai aproximando-se para a cidade reduzindo o espaço.

3.1 Espaço narrativo

No início dos dois contos, se pode perceber que a chegada dos personagens é de uma forma muito similar, também o ambiente que a pensão transmite:

Quando minha prima e eu descemos do táxi já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada (TELLES, 1977, p. 9).
Chegaram à cidade com noite e cansaço e um táxi os tirou da chuva para pousá-los num quarto de pensão desconfortável (BARBOSA, 2002, p. 58).

No conto “As formigas”, o narrador nos permite ter a descrição do interior da casa e do quarto onde se hospedaram as personagens:

A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desemparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho [...] a estreita escada de caracol que ia dar no quarto [...] o quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado [...]. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado (TELLES, 1977, p. 10 – 11).

Também, pode-se perceber que o quarto das personagens era, tanto exterior e interior da pensão, desconfortável e sinistro, por tal motivo, decidiram outorgar um ar de alegria:

[...] prenda na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. [...] a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim [...]. (TELLES, 1977, p. 11)

Por outro lado, em “O encontro”, não temos a descrição sobre o interior da pensão, visto que os personagens procuram outro quarto para ficar no dia seguinte:

[...] trataram logo de procurar um quarto onde tivessem um pouco mais de conforto e privacidade. Bem perto do centro antigo, numa rua estreita e sem calçada (como de resto quase todas as ruas da cidade), encontraram um quarto de aluguel [...]. (BARBOSA, 2002, p. 58)

Mas, se podemos ter a descrição da cidade, da casa onde acontecerá aquele encontro que os personagens tanto esperam, e das muralhas, assim, o cenário insólito é criado pela muralha que cerca a cidade:

A cidade era pequena, com duas ou três ruas principais mas várias travessas, ruelas transversais, becos e escadas. [...] havia um rio margeando a cidade (BARBOSA, 2002, p. 58 - 59).

[...] Era uma casa branca, de janelas e portas azuis, e que dava a impressão de ter passado por reformas havia pouco tempo [...] Casa está em uma esquina; no outro lado do largo há uma igreja e na rua em frente, ao fundo, vê-se a sombra escura das muralhas [...] (BARBOSA, 2002, p. 59)

Era o local mais alto da cidade, com uma ampla vista do rio [...], a ponte de ferro e a parte baixa e ribeira. [...] Eram grossas muralhas de granito bem cortado e assente com precisão matemática; estavam dispostas em níveis, em largas faixas que abraçavam a colina em diversos pontos da sua declividade.

Vistas do outro lado, lá de baixo, talvez dessem a impressão de grandes painéis engravados na encosta, [...] (BARBOSA, 2002, p. 58 - 60).

3.2 Clímax

Em “As formigas”, o aparecimento das formigas, novamente, uma das personagens descobre a verdadeira intenção das formigas, montar o esqueleto do anão, o suposto retorno à vida do esqueleto, ocorre em uma gradual e crescente construção de dúvidas. Originando assim, uma desesperação, medo e apresentando-se uma única opção, fugir:

— Elas voltaram. [...] — As formigas. [...] Estão todas aí de novo. [...] mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta. — E os ossos? [...] — Aí é que está o mistério. [...] senti que no quarto tinha *algo* mais [...] Fui ver o caixotinho, [...] os ossos estão mesmo mudando de posição, [...] Estão se organizando. [...] cada ossinho tomando o seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto [...] Estão colando o anão, é isso? (TELLES, 1977, p. 16).

Em “O encontro”, a apresentação da sombra da muralha e o movimento das mesmas, gera desconforto no personagem, presente a uma situação sem escapatória. Gerando o efeito fantástico, por meio da união desses elementos:

No dia seguinte, como de costume, [...] ele foi buscar o pão. A cidade estava mais vazia do que nunca. Não encontrou a padaria, não encontrou ninguém nas ruas. Andou muito e em todas as ruas por onde se enfiou deu sempre com a sombra da muralha. [...] Continuou por muito tempo a andar pela cidade e seria já o meio da tarde quando, [...] pensou no encontro e percebeu que intimamente já havia perdido a esperança de realizá-lo. Correu, [...] e deu de frente com a muralha quase no seu nariz. Chegou a pensar em voltar, mas desistiu e deixou-se ficar (BARBOSA, 2002, p. 64).

3.3 Narrador

Em “As formigas”, Telles faz função do narrador autodiegético, que neste caso seria à personagem principal, a estudante de direito, que relata os fatos em primeira pessoa:

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes, com liberdade de usar o fogareiro no quarto, [...]. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina (TELLES, 1977, p. 9).

Barbosa, em “O encontro”, utiliza um narrador diferente, chamado narrador heterodiegético, que tem como função contar a história sem participar dos acontecimentos: “Você acha que isso tudo vai demorar?, ela perguntou. Não sei, ele disse, mas viemos aqui para o encontro e só vamos embora depois disso” (BARBOSA, 2002, p. 59).

Apesar das escolhas diferentes, quanto ao narrador, o fantástico e o terror são suscitados pela recorrência aos sentidos dos personagens chegando a surpreender no clímax, submergindo ao leitor na história e tentando buscar resposta impossíveis.

3.4 Tempo cronológico

Em “As formigas”, os acontecimentos como o cheiro de bolor, a aparição das formigas e a montagem do esqueleto, acontece à noite, no decorrer de três dias. Sendo evidente a oposição do dia e da noite, porque o dia é narrado por meio de sumários, enquanto, na escuridão surge o sobrenatural:

[...] já era quase noite [...]. Às seis horas [...]. Quando cheguei por volta das sete da noite [...]. Só atacam de noite, antes da madrugada [...]. Voltei tarde essa noite [...] sair assim, de madrugada? [...] (TELLES, 1977, p. 9 – 16).

Porém em “O encontro” não há um tempo exato. As personagens chegam à cidade, mas não se sabe o tempo de permanência. Mas, o acontecimentos começam de tarde acabando de noite, voltando-se repetitivo:

[...] já era quase noite [...]. Às seis horas [...]. Quando cheguei por volta das sete da noite [...]. Só atacam de noite, antes da madrugada [...]. Voltei tarde essa noite [...] sair assim, de madrugada? [...] (TELLES, 1977, p. 9 - 16).
Chegaram à cidade com noite [...]. De manhã [...]. À noite [...]. Acordaram cedo [...]. No outro dia [...]. Todos os dias [...]. Na outra semana [...]. Passaram-se vários dias [...]. No dia seguinte [...]. Continuaram a sair todos os dias pela manhã, voltavam quase à noite [...] (BARBOSA, 2002, p. 58 - 63).

A maquinaria gótica está presente em ambos textos, especialmente, na construção temporal e espacial; em ambientes claustrofóbicos e em atmosferas angustiantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o fantástico tradicional quanto o contemporâneo problematizam a ordem precária da realidade, num efeito de ameaça às personagens e ao leitor” criando um mundo complexo, através da interioridade do sujeito. Inferindo-se, em especial nos contos fantásticos, oscilando as leis do mundo empírico e a possibilidade do sobrenatural distorce a percepção das personagens, gerando suspense e ambiguidade (Roas, 2014; Bessièrre, 1974).

Assim, Telles como Barbosa seguem à proposta dos elementos góticos como a construção do conto de Poe, inserindo-se em narrativas com espaços fechados, concentrando-

se na irrupção do sobrenatural perpassadas pelas dúvidas das personagens. Manifestando-se a ambiguidade e o suspense no tempo da narrativa buscando construir um efeito único nas narrativas.

Além disso, ambos escritores constroem ambientes ambíguos, sombrios e repletos de símbolos e incertezas. Portanto, as narrativas, de forma geral, são compostos por contrastes e antinomias, fundamentados em questões insolúveis.

REFERÊNCIAS

Texto de Periódico

ALLEGRO, Alzira L. V. **Das relações entre Literatura Comparada e Tradução Literária: Algumas considerações.** [s. L]: Revista Eletrônica, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.unibero.edu.br>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BOLZAN, Neides M. J. Literatura comparada: Uma leitura intersemiótica entre amar, verbo intransitivo, de Mário de Andrade e o filme Lição de Amor, de Eduardo Escorel. **Revista Travessia,**

VOLOBUEF, Karin. Uma Leitura do Fantástico: A invenção de Morel (A. B. Casares) e O processo (F. Kafka). **Revista Letras,** Curitiba, n. 53, p. 109-123, jun. 2000.

Meios Eletrônicos

BARBOSA, Amilcar Bettega. Deixe o Quarto Como Está Ou Estudos Para a Composição Do Cansaço. São Paulo: **Companhia das Letras,** 2002. Disponível em: <<https://docslide.net/documents/amilcar-bettega-deixe-o-quarto-como-esta-ou-estudos-para-a-composicao.html>>. Acesso em: 9 mai. 2019.

BESSIÈRE. Irene. Le récit fantastique: la poétique de l'incertain. Paris: Laurosse, 1974. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/5f1e/0fd77ed615d8226b01166485f3403bf29324.pdf>>, Acesso em: 10 mai. 2019.

CARVALHAL, Tania F. Literatura Comparada. 4 ed. São Paulo: **Ática,** 2006. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-6dqp14rjAhW5IrkGHbbuDrUQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D997064&usg=AOvVaw3b8wjIj6CW8dZWCSTStpa>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GOULART, Audemaro T. **O Conto Fantástico de Murilo Rubião**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/itinerarios/article/viewFile/2651/2335>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

PETERLE, Patrícia. **Questões de Literatura Comparada e Tradução**. 2011. 10f. Notas de aula.

PREGNOLATO, Mariuza. **Medo e Superação**, 2006. Disponível em: <http://www.mariuzapregnolato.com.br/pdf/entrevistas/medo_e_superacao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ROAS, David. La amenaza de lo fantástico. In: _____. ROAS, David (Org.). Teorías de lo fantástico. Madrid: Arco/Libros, 2001. Disponível em:

<<https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2016/05/roas-david-la-amenaza-de-lo-fantastico.doc>>. Acesso em: 9 mai. 2019.

TELLES, Lygia Fagundes. Seminário dos Ratos: Contos. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1977. p. 9. Disponível em:

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjfqcHLipniAhXkB9QKHbApAwcQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.companhiadasletras.com.br%2Ftrechos%2F12792.pdf&usg=AOvVaw380DhOvezl24n_3chFe2Yk>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TORODOV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Silvia Delpy. 2 ed. [S. l]: **Premia**, 1981. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjywteE2orjAhX6EbkGHTJRBb8QFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fstatic.recantodasletras.com.br%2Farquivos%2F2260559.pdf&usg=AOvVaw0gHpqo_G5pIS6lpKEq34iy>. Acesso em: 25 abr. 2019.

VAX, Louis. **L'art et la literature fantastiques**. Paris: P.U.F., 1960. Disponível em: <http://catalogue-biblio.univ-setif.dz/opac/index.php?lvl=author_see&id=34054>. Acesso em: 14 abr. 2019.

EIXO: TEORIA LITERÁRIA

CAÇADAS À INFÂNCIA: UM ENCONTRO COM A ALTERIDADE NO ESPAÇO MÁGICO DE CAÇADAS DE PEDRINHO

Nadjara Thays Teixeira Martins²¹ - UFRN

RESUMO: O espaço é um dos elementos mais importantes da poética da narrativa, pois, além de contribuir para ambientação do universo fictício, também ajuda a manifestar a atmosfera social e psicológica do texto. Na literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato, em especial nas aventuras do Sítio do Pica-pau Amarelo, a função do espaço se expande: a descrição das cenas e das ações dos personagens manifestam a fusão do real e do imaginário em um mesmo ambiente, promovendo o que Todoróv (1970) conceituou como maravilhoso. Partindo das considerações de Larrossa (2006) e Gouvêia (2007) sobre o ser infante e suas práticas, no presente trabalho analisamos como a fusão do fantástico e do real em *Caçadas de Pedrinho* (1933) contribui para o reconhecimento da alteridade infantil. O conceito de alteridade propõe o reconhecimento da criança como ser humano, não como algo moldável, a ser definido a partir do zero, que está em um estágio anterior ao desenvolvimento da racionalidade humana. Em *Caçadas de Pedrinho*, Lobato constrói um ambiente que manifesta essa alteridade infantil, retratando o ambiente da narrativa da mesma forma que a criança apreende o espaço que a rodeia. Para isso, o autor recorre a duas características da linguagem infante, a imaginação e a afetividade, que passam a fazer parte das descrições dos ambientes, das cenas e das ações das personagens. Ao utilizar essas duas características, Lobato consegue aproximar a representação literária da linguagem do brincar infantil, o que facilita ainda mais a aproximação entre texto e criança. A partir da análise desses elementos, concluímos que o espaço mágico criado na obra lobatiana e retratado nas *Caçadas* faz parte não apenas da ambientação de uma narrativa, mas de um projeto de literatura infantil, cuja representação da infância não é idealizada, mas algo que promove o reconhecimento, pelo infante, das suas práticas e formas de habitar o mundo.

Palavras-chave: Monteiro Lobato, Alteridade, Brincar, Criança, Caçadas de Pedrinho.

INTRODUÇÃO

Antropólogos, psicólogos, pedagogos e outros estudiosos da infância afirmam, categoricamente, que o brincar está morrendo²². Sufocado pelos milimétricos espaços dos apartamentos, pela falta de tempo e pela virtualização provocada por *smartphones* e videogames, uma das atividades essenciais da infância estaria deixando o mundo. O que os especialistas esquecem, porém, é que a virtualização -- ou melhor, a possibilidade de deslocamento do real para o imaginário --, gerada pelas novas tecnologias já era provocada, de um modo diferente, por um “brinquedo” muito mais antigo chamado linguagem. Mais especificamente a literária.

²¹ Graduanda do curso de licenciatura em Letras Português e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: nadtmartins@gmail.com.

²² Cf. Monteiro (2017).

A linguagem literária vai além da representação dos objetos na realidade; o jogo com o significante (a forma da palavra) promove o deslocamento de significados, substituindo os sentidos que o signo cotidianamente carrega e reforçando seu caráter plurissignificativo. Isso ocorre porque a literatura não está fundada apenas em uma racionalidade lógica, mas “na sofisticação da palavra como palco de construção de significados.” (GOUVÊA, 2007, p. 117). A palavra deixa de apenas representar para adquirir, ela mesma, um significado enquanto coisa. E é neste aspecto que a literatura pode se aproximar do brincar infantil.

Em vez de mera representação ou reprodução de algo que está no mundo, o brincar é a transmutação deste espaço pela criança. A brincadeira medeia o universo que existe e o universo possível da criança, cria regras para a submissão do real ao *logos* infantil.

A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção [...] A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de construção. (GOUVÊA, 2007, p. 120)

O brincar, portanto, faz do imaginário sua matéria-prima, assim como a literatura. Ao mesmo tempo em que o poeta usa a palavra-comum para construir a experiência poética, a criança usa o brincar para construir sua experiência no mundo. Neste aspecto, o ser infante e o ser poético se aproximam, pois ambos emprestam aos objetos, aos seres e à linguagem sentidos que ultrapassam a realidade imediata.

Essa transgressão do espaço real para o espaço da imaginação é uma forma de expressão da alteridade²³ infantil, da sua singularidade espontânea. Para Larrossa (2006), pensar a criança do ponto de vista da alteridade é pensa-la como Outro, como aquilo que escapa à nossa vontade de saber e à nossa vontade de poder.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á que pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que

²³Entendemos como alteridade o reconhecimento de um Outro totalmente diferente. Esse problema histórico remete ao racionalismo moderno, quando Descartes, no *Meditações Metafísicas* (1641), se pergunta: alguma coisa eu sou? A solução que a fenomenologia dará ao problema cartesiano é que as pessoas não são coisas, mas *alguéns*, cuja singularidade é individual e espontânea. O Outro não é um objeto, cuja finalidade é compreensível como a de uma caneta. Da mesma maneira uma criança, que não é uma coisa, mas o Outro na completa singularidade e espontaneidade. Ver a alteridade da criança é reconhecê-la como ser humano, não como algo moldável, a ser definido a partir do zero, como creem as vãs ideologias.

coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarca-la). (LARROSSA, 2006, p. 185).

Em outras palavras, a infância deve ser enxergada pela ótica da diferença, daquilo que existe e não pode ser explicado pelos nossos saberes, profissionais e instituições. Para nos aproximarmos desse Outro, é preciso falar a sua língua, habitar o seu espaço e seguir a sua lógica – e a literatura pode ser um dos caminhos para isso. Convergentes, a linguagem da poesia e a do brincar são frutos de uma mesma árvore: a da imaginação, a qual:

[...] se distingue do uso da razão na construção do conhecimento do mundo. Enquanto compreender, através do uso da razão, envolve um diálogo com o real, com as ideias socialmente construídas, a imaginação nos desliga ao mesmo tempo do passado e da realidade imediata, ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de construção. (COELHO, 2001, p. 125)

Uma prova de que a aproximação entre criança e poesia funciona é a literatura infanto-juvenil que, no Brasil, ganhou contornos mais precisos a partir das obras de Monteiro Lobato, no início da década de 1930. Lobato propõe-se a construir histórias direcionadas às crianças, mas rompendo a lógica pedagogizante da literatura infanto-juvenil que vigorava no Brasil até então, a qual considerava que os textos literários deveriam, unicamente, veicular hábitos e comportamentos recomendados para uma criança. Ao dedicar-se ao projeto de escrever “um livro onde as crianças quisessem morar, Lobato escolhe criar uma literatura não fundada na descrição da realidade, mas no uso da fantasia como crítica ao real. Ou seja, “a literatura infantil, para Lobato, deveria construir um universo diferenciado do real, com uma lógica interna própria ao mundo ficcional, mas que estabelecesse um diálogo com a lógica cotidiana” (GOUVÊA, 2001, p. 18). Esse projeto de literatura infantil irá concretizar-se na criação do universo do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Enquanto elemento da poética da narrativa, o espaço é apresentado, na obra, a partir do olhar infantil – desde a movimentação das personagens e descrição de cenários à ambientação –, promovendo uma aproximação entre o real e o imaginário. Isso ocorre de duas formas: em primeiro lugar, com a intervenção do maravilhoso sobre o espaço real. Nos episódios narrados em *Caçadas de Pedrinho*, essa manifestação não ocorre com o surgimento de um universo paralelo ou o transporte das personagens para um espaço fora do real. O Sítio do Pica Pau e as matas que o circundam se transformam em um espaço suprarreal, onde o verdadeiro e o imaginado coexistem. Em segundo lugar, essa invasão do maravilhoso é resultante de uma mudança de autoridade sobre o espaço: quem manda no sítio não são as figuras adultas -- Tia

Nastácia e Dona Benta --, o que traria uma visão mais racionalizada para o ambiente, mas sim as crianças, os brinquedos e os animais. Ou seja, o espaço transforma-se em um instrumento para a autonomia do ser infante.

Neste trabalho, nos aprofundaremos na discussão sobre como o espaço, enquanto elemento da poética da narrativa, manifesta, na obra *Caçadas de Pedrinho* (1933), os contornos da alteridade da criança.

DO AFETIVO AO MARAVILHOSO NO ESPAÇO MÁGICO DO SÍTIO DO PICA PAU AMARELO

Da infância à vida adulta, o espaço que habitamos é contornado sempre por uma carga afetiva. Atribuímos-lhe memória e significado. Para a criança, a apreensão do espaço que a circunda também é mediado pela imaginação -- em especial pelo brincar. É brincando que ela apreende e modifica esse espaço, adaptando-o à sua própria lógica.

O espaço também é uma das categorias mais importantes de uma narrativa pois, em conjunto com o tempo, é responsável por situar as personagens em sua relação física ou afetiva com os objetos do universo que está sendo construído -- o fictício --, e situar, também, o leitor dentro da história. De acordo com Reis e Lopes (2013), o espaço pode ser entendido como:

[...] domínio específico da história, o espaço integral, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objetivos, etc; em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido translativo, abarcando então tanto as atmosferas sociais (espaço social) como até as psicológicas (espaço psicológico). (REIS; LOPES, 2013, p. 284).

Esse espaço, claro, é representado a partir da linguagem. Pode ser construído a partir da perspectiva do narrador, das personagens; pode ser exaustivamente descrito ou manter-se em mistério. Em *Caçadas de Pedrinho*, porém, este espaço se revela e ganha importância não apenas para a ambientação da narrativa, mas por ser construído a partir do olhar (da alteridade) infantil.

No primeiro episódio das *Caçadas*, a turma do Sítio do Pica Pau decide caçar uma onça que fora vista pelo Marquês de Rabicó no capoeirão dos Taquaruçus -- uma das matas que circunda a fazenda de Dona Benta. As primeiras descrições deste espaço físico não o apresentam como parte de uma esfera fantástica, mas sim como um espaço bastante real, o que se percebe, principalmente, pelo uso de substantivos concretos e verbos de ação:

“[...] inclusive o capoeirão dos Taquaruçus, **mato** muito **cerrado** onde Dona Benta não deixava que os meninos fossem passear [...] Rabicó se aventurou neste mato em procura das **orelhas-de-pau** que crescem em **troncos podres** [...]” (LOBATO, 2016, p. 6, grifo nosso)

[...] **Passaram** a **porteira** do pasto, **atravessaram** a **mata** dos Tucanos Vermelhos e de lá **seguiram** rumo ao **capoeirão** da onça [...] (LOBATO, 2016, p. 9, grifo nosso).

No segundo trecho citado, a passagem da porteira é o único indicativo de que os meninos fizeram uma travessia para um ambiente desconhecido, onde tudo pode acontecer. Esse outro espaço -- longe do conhecido sítio --, porém, não manifesta o fantástico como algo fora do real; o insólito convive com o cotidiano. Isso ocorre na cena em que as crianças se encontram e enfrentam a onça, por exemplo. Elas matam o animal, mas para isso não recorrem ao uso de artefatos ou palavras mágicas: as armas empunhadas pelos meninos, como o espeto de frango da Emília e a faca de cortar pão de Narizinho, são inusitadamente cotidianas e concretas.

[...] Apanharam as armas e se arrojaram contra a fera com verdadeira fúria. Narizinho esfregou-lhe a **faca** no lombo, como se a onça fosse pão e ela quisesse tirar uma fatia [...] Emília fez o mesmo com o **espeto de assar frango**. Pedrinho macetou-lhe o crânio com a corronha da sua espingarda [...] (LOBATO, 2016, p. 13-14, grifo nosso)

Aqui o fantástico se manifesta de duas formas: na própria situação de enfrentamento (um grupo de crianças *versus* um animal selvagem) e pela presença de animais e brinquedos antropomorfizados (o que já é algo comum ao próprio sítio). O que se percebe é que Lobato não recorre a elementos usualmente fantásticos -- como artefatos mágicos ou a criação de um universo paralelo, o que justificaria os acontecimentos insólitos --, mas sim “reveste” a realidade de situações fantásticas, embora apresentadas como cotidianas. O mais curioso é que o fantástico, ao ser travestido de real, não causa estranhamento: aceitamos a situação de enfrentamento quase como um fato corriqueiro dentro da narrativa.

Segundo Gouvêa (1999), essa forma de apresentação do espaço indica que o ambiente ficcional criado por Lobato não é transmutado, mas sim submetido à lógica da imaginação infantil.

Não existe mais o espaço e o tempo reais. No universo fantástico de Lobato, as regras que regem a realidade concreta são rompidas. A única regra definidora desse universo é o ir além da realidade concreta do cotidiano infantil. (GOUVÊA, 1999, p. 20).

Diferentemente de toda uma tradição fantástica -- formada por antecessores, como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll), e sucessores, como *As Crônicas de Nárnia* (C.S. Lewis) --, na qual o espaço e o tempo são usualmente deslocados para um ambiente paralelo, com uma lógica própria e permissiva, em *Caçadas de Pedrinho* o fantástico está presente no real. Dessa forma, a narrativa lobatiana se aproxima do maravilhoso teorizado por Tzvetan Todorov em *Introduction à la littérature fantastique* (1970):

Segundo este autor, o maravilhoso é o gênero onde se incluem as obras nas quais não é possível qualquer explicação racional para os fenômenos (sobre)naturais. O herói e o leitor implícito de uma narrativa maravilhosa aceitam sem surpresa novas leis da natureza. (MASCARENHAS, 2009).

A ambientação também é outro aspecto em que Lobato não recorre ao deslocamento do real -- o que acontece quando a magia se justifica pelo onírico, por exemplo, como em *Reinações de Narizinho* (1931) -- para explicar o fantástico. Nas *Caçadas*, todos os personagens estão muito bem acordados e enfrentam as situações, por mais insólitas que soem, de forma natural. Essa lógica se aplica até mesmo às personagens adultas, que não estranham totalmente os acontecimentos. Pelo contrário, estão, de certa forma, acostumadas a essa coexistência entre fantástico e real.

Dona Benta igualmente não acreditou — no princípio. Depois, lembrando-se de outras coisas inda mais espantosas que já tinham acontecido, achou melhor acreditar. — Qual nada, Sinhá! — insistiu a negra. — Onde já se viu onça andar em bando a atacar casa de gente? Estou com setenta anos e nunca ouvi falar de semelhante coisa. — Nem eu. **Mas lembre-se, Nastácia, que também nunca vimos contar de nenhuma boneca que falasse, nem de nenhum Visconde de sabugo que agisse tal qual uma gatinha — e aí estão a Emília e o Visconde de Sabugosa.** (LOBATO, 2016, p. 39, grifo nosso).

Outro aspecto que demonstra como a alteridade da criança se manifesta no espaço do sítio é a descrição dos ambientes a partir do olhar surpreso, ou seja, do olhar da descoberta infantil. Em uma das cenas mais poéticas da narrativa, Lobato retrata a assembleia dos animais no centro da mata dos Taquaruçus, debaixo da Figueira-Brava.

No dia seguinte à tarde os animais foram chegando. Vieram as pacas, **tão medrozinhas**; vieram os veados **ariscos**; as antas **pesadonas**; os quatis sempre **alegres e brincalhões**; os cachorros-do-mato e as iraras de **olhar duro**; as jaguatiricas de **movimentos macios**. Vieram os tatus encapotados em suas cascas rijas; as lontras embrulhadas em suas **capas de pele macia como o veludo**; as preás **assustadinhas**. Também vieram cobras — as jiboias enormes que engolem um bezerro taludo; as cascavéis de guizos na ponta da

cauda; as lindas corais-vermelhas; as muçuranas que se alimentam de cobras venenosas sem que nada lhes aconteça. E sapos — desde o sapo-ferreiro, cujo **coaxo lembra marteladas em bigorna**, até a pequenina perereca, que **vive pererecando pelo mundo**. E aves, desde o negro urubu **fedorento** até essa **joia de asas que se chama beija-flor** [...] (LOBATO, 2016, p. 21, grifo nosso).

É interessante analisar o processo de caracterização dos animais. O narrador intercala adjetivos relacionados à personalidade humana – como “medrosinhas”, “assustadinhas” –, com comparações entre características do corpo animal e elementos da vida humana. Essa antropomorfização e uso de comparações não são aleatórias. Se prestarmos bem atenção, é possível perceber que essas descrições condizem muito com o processo de reconhecimento do mundo por parte da criança, que, na maior parte das vezes, absorve a novidade por meio de uma comparação com o que lhe é conhecido. É dessa forma que a pele das lontras se torna “capa de pele macia como o veludo”. Lobato representa os animais da forma como a criança os vê: absorvendo o real a partir da imaginação – e se aproximando, inclusive, da linguagem poética. Além disso, o uso do diminutivo nas descrições dos animais (“assustadinhas”) também está atrelado à afetividade, visto que esta flexão de grau está relacionada à manifestação do sentimento no Português Brasileiro.

Ao recorrer a todos esses elementos, percebe-se que Lobato rompe a divisão tradicional entre espaço/tempo real e espaço/tempo imaginário: “Não existe mais o espaço e o tempo reais. No universo fantástico de Lobato, as regras que regem a realidade concreta são rompidas. A única regra definidora desse universo é o ir além da realidade concreta do cotidiano infantil” (GOUVÊA, 2001, p. 20).

O maravilhoso é, portanto, a base do Sítio do Pica Pau Amarelo. Este espaço, em vez de ser universo especial, situado fora da realidade, é repleto de concretude, pois na verdade representa o espaço afetivo primeiro da criança: a casa. O lar, segundo Bachelard, está repleto de uma aura que evoca a infância: “[...] as lembranças do mundo exterior nunca terão a mesma tonalidade das lembranças da casa. Evocando as lembranças da casa acrescentamos valores do sonho [...]” (BACHELARD apud GOUVÊA, 2001, p. 18). Essa casa está justamente situada fora da cidade e do concreto: está próxima à natureza, à casa primitiva, assim como a fazenda de Dona Benta.

A escolha de Lobato por criar um espaço mágico não é aleatória. Com a escrita mais amadurecida em *Caçadas de Pedrinho*, o escritor já havia aprendido a lição que a criança ensina cotidianamente, mas que os adultos esquecem com frequência: real e imaginário não são universos distantes. Ou seja, que para aproximar a criança da literatura não é preciso criar

um mundo que a acolha, mas adentrar o ambiente que ela já habita. Como disse Jorge Amado, ao criticar o uso do onírico e do artefato mágico para justificar as aventuras de Narizinho no Reino das Águas Claras, em *Reinações de Narizinho*:

O pó é como uma explicação, uma separação mesma de dois planos, deixando os leitores na impossibilidade de passarem para o imaginário porque lhes falta o rapé de pirlimpimpim [...] no livro infantil a passagem da realidade para a fantasia deve se dar sem nenhum sono, sem nenhum pó, sem coisa alguma que auxilie [...]. (AMADO apud GOUVÊA, 2001, p. 25).

Em última análise, a união entre real e imaginário no espaço, promovida pela narrativa de Monteiro Lobato em *Caçadas de Pedrinho*, representa o reconhecimento da criança, do seu olhar sobre o mundo, da sua alteridade. A visão infantil sobre o espaço se torna o elemento norteador da narrativa, permitindo a manifestação do maravilhoso. Esse espaço mágico encanta a criança por, entre outros aspectos, ser um lugar de encontro com sua alteridade.

O ESPAÇO MÁGICO COMO DESCOBERTA DE SI

Já temos indícios de que a fusão do real e do maravilhoso ocorre. Mas como e por que ela manifesta a alteridade da criança?

No segundo episódio das *Caçadas*, as caçadas ao rinoceronte, as crianças do sítio decidem caçar um rinoceronte que havia fugido de um circo do Rio de Janeiro e que estava escondido nas matas ao redor do sítio. A aventura começa quando Emília descobre o paradeiro do rinoceronte – cujo desaparecimento estava movimentando autoridades de todo o país --, e sugere vendê-lo para Pedrinho em troca do seu carrinho de cabrito.

Neste episódio, as crianças estão no controle e no centro de todas as decisões e aventuras do sítio. A partir do reconhecimento e apropriação do espaço, elas passam a ganhar autonomia no mundo do adulto, podendo tomar decisões, sofrer consequências e aprender com elas.

Essa mudança de perspectiva se manifesta, de certa forma, na caracterização e na ação das personagens. Chama atenção as descrições de Pedrinho, muito próximas do comportamento de um homem adulto (o que é reforçado, inclusive, com a representação da personagem nas ilustrações de algumas edições do livro).

O menino estava espichado na cadeira preguiçosa, lendo os últimos jornais recebidos. Sem tirar os olhos da notícia que lia, respondeu: - Já vem ela com os tais negócios! (LOBATO, 2016, p. 53)

Há um jogo feito por Lobato entre a representação de um Pedrinho adulto, manifesto pela seriedade durante a leitura do jornal, e o seu discurso, que manifesta a aceitação completa

do imaginário. Pedrinho não apenas aceita a ideia de que o rinoceronte fugido do circo está habitando as matas que contornam o sítio, mas também se propõe a comprá-lo com o que, para ele, há de mais valioso: o carrinho de cabrito, um dos seus brinquedos.

Aqui vale ressaltar que, nesse universo infantil, a noção de valor também se modifica: o dinheiro não detém valor frente ao brinquedo. Enquanto o primeiro é uma abstração do mundo adulto, o segundo é a materialização, se é possível falar assim, do imaginário infantil. O desinteresse – e até crítica – aos ideais do mundo adulto estão, inclusive, expressas em algumas das falas da boneca Emília, como quando esta negocia o rinoceronte com Cléu:

- Bem – disse Emília, de volta do espelho. – Você adivinhou, Cléu. Tenho mesmo um rinoceronte para vender. Quer comprar? – Não. Mas posso associar-me a você no negócio. Arranjarei jeito de vendê-lo a Pedrinho e metade do dinheiro é meu. Serve? – **Não quero vendê-lo por dinheiro e sim trocá-lo pelo carrinho de cabrito.** (LOBATO, 2016, p. 56, grifo nosso)

O mesmo desprezo à lógica adulta se manifesta quando a boneca de pano descarta a ideia de chamar as autoridades para solucionar a situação do rinoceronte. A única adulta poupada é Dona Benta, não apenas por ser a proprietária do sítio, mas por ser alguém que escuta e dá voz às crianças.

“— Realmente! — exclamou Pedrinho lá no seu poleiro. — É rinoceronte dos legítimos. Vejam que formidável chifre tem na testa e que terrível couraça no corpo... — A onça nós matamos — disse Narizinho —, mas este bicho cascudo não há meio. Bala não entra, faca não entra. Como iremos nos arranjar? — O jeito é passarmos um telegrama para o Rio de Janeiro, contando às autoridades que o rinoceronte que elas procuram está aqui. O pessoal lá tem canhões e metralhadoras. Que acha, Emília? Emília estava de ruquinha na testa, sinal de “ideia mãe” em formação. — Acho — respondeu — que não devemos mandar telegrama nenhum nem falar nisto a ninguém. Do contrário o sítio se entope de gente grande e adeus! Gente grande estraga tudo. Eu não aturo gente grande. (LOBATO, 2016, p. 59).

Diferentemente das primeiras caçadas, quando as informações sobre a vingança das onças repassadas pelas crianças à Dona Benta e Tia Nastácia eram questionadas ou atribuídas ao excesso de imaginação, nas caçadas ao rinoceronte há movimento contrário: a palavra da criança passa a ser considerada. É assim que Pedrinho, ao dizer que deseja continuar caçando, desperta a admiração de Dona Benta e Tia Nastácia:

- Aqui nem dá gosto de morar, vovó [...] Eu queria mais era enfrentar peito a peito um rinoceronte!... Dona Benta arrepiava-se com aquilo [...] Veja, Nastácia, para que deu Pedrinho agora! – dizia ela – Quer caçar rinocerontes... (LOBATO, 2016, p. 49).

Tanto nas caçadas ao rinoceronte quanto nas caçadas da onça, são as crianças que tomam decisões, que enfrentam problemas, solucionam situações de perigo e dizem aos adultos o que fazer. No episódio do rinoceronte, são elas que lidam com a burocracia das autoridades, atendem telefonemas e é especificamente Emília quem arquiteta o plano para fazer ir embora o grupo de detetives do governo: orienta os moradores a colocarem uma casca de laranja no peito para não serem chifrados pelo rinoceronte. Tia Nastácia, a única que insiste em pedir uma razão para agir da forma recomendada, que se nega a seguir a lógica da criança, é castigada: por pouco não é arremessada pelo paquiderme. Escapa apenas por se esconder na despensa.

Esse reconhecimento da criança é mais perceptível quando vemos que as idosas – Nastácia e Benta – passam não só a compreender o fantástico que se manifesta no sítio, como também a participar dele. Já no final da aventura, Dona Benta brinca com as crianças no carrinho de cabrito, que é puxado de um lado para o outro pelo rinoceronte. Essa cena, além de toda a carga afetiva trazida pelo encontro da avó com os netos, representa algo mais: o encontro entre o ser adulto e o ser criança traduzido pelo brinquedo, instrumento de acesso à imaginação. A fusão entre real e imaginário está completa.

-- Chegou sua vez, Dona Benta. Suba! Era um despropósito aquilo, coisa para desmoralizar a boa velha para o resto da vida. Apesar disso a tentação foi forte e, como Cléu a ia empurrando, Dona Benta de súbito decidiu-se. Ajuntou a satã e, sem olhar para Tia Nastácia (de vergonha) subiu ao carrinho. – Viva! Viva vovó! [...]. (LOBATO, 2006, p. 79)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender como o espaço, enquanto elemento da narrativa, manifesta aspectos do conceito de alteridade infantil na obra *Caçadas de Pedrinho* (1933), de Monteiro Lobato. De acordo com a análise de aspectos linguísticos, presentes nas descrições e caracterizações das personagens e dos cenários, identificou-se que o espaço é representado a partir da ótica da criança, o que promove uma junção entre o espaço real e o espaço imaginário.

No espaço mágico do Sítio do Pica Pau Amarelo, onde o ser criança tem autonomia, o mundo desta e o do adulto estão em um mesmo plano. Ambos possuem elementos do real e do imaginário coexistindo. Essa equalização feita por Lobato é essencial, pois invalida o argumento de desnivelamento entre a criança e o adulto, o qual encara a infância como uma etapa anterior ao desenvolvimento pleno e racional do humano. Ao colocar Dona Benta em um carrinho de cabrito, a mensagem de Lobato é clara: o espaço imaginário existe, desde que você se permita habitá-lo. Não é preciso artefato mágico, teletransporte, nem mesmo o pó de pirlimpimpim. O único segredo é descobrir-se criança

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: teoria, análise, didática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça (Org). **Literatura: saberes em movimento**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-57.

_____. A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes et al. **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13-41.

LAJOLO, Marisa. Emília, a boneca atrevida. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin; MOTA, Lourenço Dantas. **Personae - Grandes personagens da Literatura Brasileira**. São Paulo: Senac, 2001. p. 119-137.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 183-198.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 5 ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015. *E-book*.

MASCARENHAS, Isabel. Maravilhoso. In: **E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia**, 29 dec. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/maravilhoso/>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MONTEIRO, Luiza. Para 87% dos pais brasileiros, crianças não brincam tanto quanto deveriam, aponta pesquisa. **Bebê.com.br**, São Paulo, 13 abr. 2016. Disponível em: <<https://bebe.abril.com.br/gravidez/para-87-dos-pais-brasileiros-criancas-nao-brincam-tanto-quanto-deveriam-aponta-pesquisa/>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

ROCHA, Jaqueline Negrini. Histórias de caçador, histórias de caçadas. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Org). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p. 237-251.

O TORNAR-SE VISÍVEL: A CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA EM “CAÇADAS DE PEDRINHO”, DE MONTEIRO LOBATO.

Kayanny Elidja de Lima-Universidade Federal do Rio Grande do Norte²⁴

Prof. Dr. Henrique Eduardo de Sousa - Universidade Federal do Rio Grande do Norte²⁵

RESUMO: Monteiro Lobato - estudioso, polemista e inventivo - nos faz sentir que a literatura infantil é um mundo cheio de aventuras e imaginação. Através da narrativa lobatiana, seus leitores puderam vivenciar a fantasia e serem marcados pelas histórias e personagens, compartilhando, assim, experiências com outras crianças que vivem imersas no mundo criado por ele. As obras de Monteiro Lobato são um marco na literatura infantil, pois é através delas que ocorreu o rompimento do espírito pedagógico, adulto e cívico dos textos infantis, cujo objetivo não era o envolvimento afetivo da criança, mas apenas leituras moralistas. Com isso, a era pré-Lobato é quebrada e o que passa a marcar a literatura infantil são leituras de aprendizado e diversão. A partir disso, o artigo tem como objetivo discutir a alteridade da criança por meio da obra “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, mostrando como a linguagem pode ser um fator decisivo para a alteridade infantil ser evidenciada e, conseqüentemente, como a caçada elucida essa diversão e construção do ser infantil. Para tanto, os aportes teóricos usados na discussão do referido artigo, centrou-se nos textos de Gouvêa (2007) e Larrosa (2006), os quais discutem a alteridade da criança; Coelho (1984), Lajolo (2001) e Gouvêa (1999) que também subsidiaram o estudo sobre as características das obras de Monteiro Lobato. Ao trazer, à luz da discussão, esses autores tem-se a seguinte constatação: conseguem projetar em seus textos a dimensão humanística da criança. Assim, foi possível perceber que a narrativa Lobatiana tem a seguinte função: construir um mundo que as crianças desejem morar, onde por meio da imaginação e brincar, ele auxiliará o leitor a se tornar visível para si e para o mundo. Esses aspectos são perceptíveis nas crianças do século XXI, que mesmo estando imersas nas novas tecnologias da informação e comunicação se mantêm sensíveis às leituras e adaptações Lobatiana, seja por intermédio de livros ou instrumentos midiáticos.

Palavras - chave: Criança, Monteiro Lobato, linguagem, alteridade.

1. INTRODUÇÃO

Monteiro Lobato - estudioso, polemista e inventivo - faz sentir que a literatura infantil é um mundo ainda descobrível, cheio de aventuras e imaginação. Para Larrosa (2006), todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter o que nelas ainda existe de selvagem, mas, Monteiro, através de suas obras evidencia que ainda tem muita coisa para se descobrir e construir. Através dos seus livros, os adultos puderam vivenciar a fantasia e serem marcados pelas histórias e personagens, compartilhando, assim, experiências

²⁴Graduanda em Letras - Língua portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, elidjakayanny@gmail.com.

²⁵Professor Doutor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, henriqueedu_sousa@hotmail.com.

com outras crianças que vivem imersas no mundo criado por ele. O mundo criado por Monteiro Lobato, pode ser caracterizado segundo Coelho (1984), como um mundo onde o maravilhoso se faz presente e parece ser possível de vivenciá-lo. O mundo que está em discussão aqui mistura o imaginário e o cotidiano, evidenciando, assim, aventuras que até então não poderiam existir no mundo real.

Desse modo, a leitura dos seus livros permite descobrir e construir sentidos. Para tanto, a linguagem é um fator decisivo para essas relações e efeitos, onde sua construção se dá pela forma despojada e coloquial, as quais de acordo com Coelho (1984) agarram de imediato o pequeno leitor. A literatura infantil de Monteiro Lobato, consegue dialogar com os anseios das crianças, levando-as a entrar em contato com seu interior e, por que não dizer, a entenderem melhor sobre o ser e estar no mundo. Para que essas crianças, “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2006, p.183) tenham experiência no mundo, alguns aspectos são importantes destacar: o brincar e imaginar, os quais são presentes na obra de Lobato e serão vistos nessa discussão.

A partir disso, é importante caracterizar cada elemento: o brincar proporciona à criança a dúvida do quem vem a ser o mundo no qual ela se situa estranha; e a imaginação é o mecanismo básico de apreensão do mundo. Nesse sentido, o artigo objetiva evidenciar como Monteiro Lobato constrói um mundo com esses elementos descritos e proporciona a visibilidade do ser infante, através de seu livro “*Caçadas de Pedrinho*”²⁶. Para direcionar as discussões, o artigo está dividido da seguinte maneira: introdução, embasamento teórico, resultados e discussão e considerações finais.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Para embasar o referido artigo foram necessárias leituras que se voltassem ao imaginário infantil e ao contexto sociocultural da época, desta forma, as leituras feitas proporcionaram a devida compreensão sobre a criança, a imaginação, o brincar e a linguagem. Assim, os aportes teóricos usados na discussão centrou-se em Coelho (1984), que aborda em seu texto: “A literatura infantil: história, teoria e análise”, a fusão do real com o maravilhoso, aspectos que marcam a alteridade da criança; Gouvêa (1999), a qual evidencia o percurso histórico da literatura infantil em seu texto “A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim” e afirma que a partir da década de 20 houve uma transformação no Brasil fomentada pela escrita

²⁶ Livro infantil escrito por Monteiro Lobato e publicado em 1933.

de Monteiro Lobato, ocasionando como bases constitutivas da literatura infantil um mundo onde as crianças desejam morar e que a imaginação se faz presente.

Gouvêa (2007), em seu outro texto “A criança e a linguagem”, também, traz uma reflexão sobre o ser que não sabe falar, mostrando que é através da linguagem, brincar, imitar e imaginação que a humanidade se constitui; Silva (2009), por meio do seu livro “Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura, promove reflexões acerca da era pré-lobato; e Lajolo (2001) mostra o ser infantil através da boneca Emília, protagonista das obras de Monteiro Lobato, a qual incendeia a imaginação infantil e estimula a importância da linguagem. Assim, a partir desses autores, é possível perceber que ambos conseguem projetar em seus textos a dimensão humanística da criança, promovendo, assim, uma discussão sobre a representatividade delas em nosso meio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A criança vista como um ser marginal

A era pré-Lobato foi marcada por leituras, cujo objetivo não era o envolvimento amoroso da criança com o livro, mas uma leitura de textos curtos, teor cívico e segundo Silva (2009) a voz do adulto se fazia ouvir. A literatura foi alicerçada por muito tempo por um espírito pedagógico, o qual expressava uma perspectiva adulta e moralista, deixando, assim, a leitura em um segundo plano.

Nesse sentido, a criança não possuía lugar, era posta à margem e tida como um ser inferior. A partir da década de XX, observou-se no Brasil uma transformação, pautada por um fator específico em que a leitura deixava de se voltar apenas ao aprendizado, tornando-se, também, uma leitura de diversão. Curiosamente, essa junção foi fomentada por Monteiro Lobato, pois são em seus livros que essas duas modalidades paralelas de leitura - aprendizado e diversão - aparecem e onde se podem encontrar crianças de fato.

Essa transformação revolucionou a literatura infantil, pois através de Monteiro Lobato a criança passou a ser visível. Como nos afirma Silva: “Ele constata aquilo que os demais autores ainda não tinham percebido: a criança é um ser inteligente e capaz de juízos críticos.” (SILVA, 2009, p.104). Logo, Monteiro Lobato, respeita a inteligência das crianças, já que por meio de suas narrativas o que vivia a margem, hoje, ganha voz e é visível. Essa façanha de dar voz a criança, pode ser percebida na construção do sítio do pica-pau amarelo, lugar que proporciona liberdade e imaginação ao leitor. A intenção é desconstruir o cenário escolar, marcado por professores severos, os quais denotam um peso autoritário. Para tanto, o autor

preenche esse espaço com uma avó amiga, construindo, assim, um lugar de ficção e aprendizado.

Essa inversão de realidades - escola e sítio - pode ser constatada por Silva (2009), em seu livro *“Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura”*, quando afirma que Lobato apontava as falhas das escolas e preenchia as lacunas criando ficções onde a informação se somava à aventura e em vivências concretas. Desta maneira, pode-se afirmar que Monteiro Lobato, ensinava as crianças a pensar e a questionar, o que até então não era objetivo das escolas brasileiras. Com isso, ele não só desconstrói a imagem da criança como um ser inferior, mas marca a alteridade da criança. Essa alteridade, segundo Larrosa (2006), caracteriza algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. Sendo assim, pode-se afirmar que essa alteridade infantil é tratada no livro em análise, mostrando a singularidade infantil.

3.2 O ser sem voz: Emília e a linguagem

Emília, descrita como uma boneca de pano que não fala e nem interage, cumpre no início das narrativas uma função: ser companheira de Narizinho e ouvi-la falar das suas aventuras. A boneca protagoniza as obras de Monteiro Lobato, porém as marca com sua personalidade e traços fortes, a partir da aquisição da fala: “- Mas afinal de contas, Emília, que é que você é? Emília levantou para o ar aquele implicante narizinho de retrós e respondeu: - Sou a Independência ou Morte!” (LOBATO, 1994, p.10).

A inusitada Emília começa a ganhar destaque e lugar nas obras Lobatianas, quando começa a falar de verdade. Sua aquisição da fala nos faz refletir, que é por meio da linguagem que a criança se faz sujeito e evidencia a sua alteridade. Esse fazer-se sujeito, segundo Gouvêa (1999), se dará por meio da subjetivação das experiências, as quais são significadas e compartilhadas. Essa subjetivação das experiências aparece no livro em análise, especificamente, no capítulo *“Os negócios da Emília”*. Neste capítulo, a boneca encontra um rinoceronte e tenta vendê-lo a Pedrinho. Porém, ela se frustra, pois algo que significa muito para ela, não parece ter o mesmo valor para os outros: “Emília não contara com aquela saída. Percebeu que nem Pedrinho, nem ninguém no mundo jamais acreditaria que ela realmente tivesse um rinoceronte para vender - e desse modo estava arriscada a perder um grande negócio, talvez o melhor negócio da sua vida” (LOBATO, 2015, p.99). Assim, a experiência que ela irá vivenciar se compromete, caracterizando, assim, Emília como um ser pensante, que no mais íntimo de si acredita que esse é o maior negócio da sua vida.

Portanto, a partir do momento que se intitula Emília como um ser sem voz e a relaciona com a linguagem, significa trazer à discussão o quanto a linguagem tem um caráter comunicativo e de interação social, fomentando, assim, as descobertas da criança. O primeiro diferencial das obras de Monteiro Lobato é a linguagem utilizada, a narrativa em análise possui marcas despojadas e coloquialismo dominante. Uma segunda característica perceptível é o humor, obtido pelos trocadilhos, neologismos e o mais importante, pelas brincadeiras envolvendo mais os significantes do que os significados. Afinal, a criança não está preocupada com os nomes das brincadeiras, ou ao que essas brincadeiras significam, mas estão interessadas em vivenciar o novo.

Como marca do coloquialismo e humor, se tem a boneca Emília: “[...] A primeira coisa que lá de alto viram foram as granadas de cera de Emília, arranjinhas sobre o telhado. Pedrinho quis examiná-las. Não pôde. A boneca espantou-o com um grito. - Não se aproxime! Não bula, não me estrague o capítulo!” (LOBATO, 2015, p.79). Esse direcionamento ao que de fato ocorre no capítulo aproxima o leitor da narrativa e o faz se sentir próximo dos personagens, se sentindo parte do momento em que Emília repreende Pedrinho, o qual empenhado no assalto das onças resolve afrontá-la. Assim, o humor do leitor é garantido, ficando claro, nessa ocasião, que o tratamento que o autor faz da linguagem propicia um lugar para o ser infantil.

O neologismo é outra marca na narrativa Lobatiana, esse fenômeno linguístico proporciona a criação de novas palavras, as quais aguçam a criatividade das crianças e as deixam mais empolgadas com a leitura. Como é possível constatar no seguinte fragmento:

- Fala aqui o detetive X B2, chefe do Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte respondeu uma voz grossa. - E quem está falando aí? Aqui fala Cléo, por ordem da proprietária da casa, Dona Benta Encerrabodes de Oliveira, avó de Narizinho, Pedrinho e Rabicó. Que deseja Vossa Rinocerôncia?. (LOBATO, 2015, p.59-60, grifo nosso).

Esse processo pode ser percebido em várias situações na narrativa, porém no fragmento em análise, percebe-se quando o comprometimento com a palavra parece ser maior para as crianças. No trecho acima, as palavras sublinhadas marcam o neologismo existente e quebram com a formalidade textual, tornando o texto despojado e proporcionando uma dose de humor ao pequeno leitor.

3.3 Da imaginação à alteridade

Quando se fala de imaginação algumas coisas passam na mente dos indivíduos, como por exemplo, as narrativas ficcionais, os contos de fadas e as crianças. Esses elementos formam a trindade perfeita e caracterizam a imaginação. Porém, a imaginação não deve ser lembrada ou compreendida apenas dessa forma, pois “imaginação é o mecanismo básico de apreensão do mundo” (GOUVÊA, 2007, p.125). Com isso, pensar a imaginação como parte dos seres humanos é propor uma compreensão de mundo criativa, crítica e humanizada.

Nas obras lobatianas, o autor recria esse tempo privilegiado, como Silva (2009) aponta: próximo ao “era uma vez”, em que a imaginação está em constante rotatividade e é engrenagem para as aventuras ocorrerem. Em *Caçadas de Pedrinho*, para que a imaginação seja estimulada e as aventuras ocorram, os personagens passam por algumas situações, as quais não marcam só o imaginar, mas a alteridade. Essa alteridade está na capacidade da criança brincar com o real, sabendo que as fantasias são diferentes da realidade, está contida, também, na distinção que fazem dos personagens do Sítio. Considerando os personagens do Sítio um grande grupo, onde o primeiro pertence ao domínio da realidade, pois existirão as pessoas propriamente ditas - Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho e Narizinho; e os do domínio da fantasia - Emília e Visconde - e os animais falantes Rabicó, Conselheiro e Quindim. A alteridade pode ser percebida por meio da imaginação, quando as crianças através do “imaginar” tornam-se seres indomáveis e levam o adulto a uma zona onde eles não comandam mais:

“- Como não temos armas de fogo para enfrentar as onças - disse ele - lembrei-me do seguinte. Faço uma porção de pernas de pau bem compridas; um par de pernas para cada morador do sítio, inclusive o Marquês e as galinhas. Quando as onças nos atacarem, subiremos sobre essas pernas de pau, bem lá no alto - e quero ver!” (LOBATO, 2015, p.30, grifo nosso).

O trecho acima evidencia a maneira inusitada com que Pedrinho resolveu o assalto das onças, mostrando seu espírito de aventura e marcando a diferença existente entre o adulto e a criança. Afinal, para o adulto seria loucura, mas para uma criança é a saída mais incrível possível. Outro aspecto importante, que marca a alteridade é a capacidade das crianças tornarem-se independentes e prosseguirem em suas aventuras, mesmo quando um adulto não acredita em suas histórias: “A razão de Tia Nastácia haver desistido das pernas de pau era que não acreditava muito no tal assalto das onças. “Isso há de ser imaginação dessas crianças”, refletia de si para si. (LOBATO, 2015, p.35).

A criança na presença de um adulto ela é oprimida. Nesse sentido, Monteiro Lobato, por meio da fantasia aborda esse ponto e cumpre uma função importante da literatura infantil,

que é permitir à criança esse encontro com o real e o maravilhoso, onde ela se sente parte do mundo em que vive. Assim, Emília, protagoniza os sentimentos da criança deixando claro que para ela “gente grande” só estraga tudo: “[...] - Acho - respondeu - que não devemos mandar telegrama nenhum nem falar nisto a ninguém. Do contrário o sítio se entope de gente grande e adeus! Gente grande estraga tudo. Eu não aturo gente grande.” (LOBATO, 2015, p.51, grifo nosso). A criança não se reconhece como sujeito. É a linguagem, o outro e o brincar que irão auxiliá-la nesse processo, marcando, assim, outra característica da alteridade infantil.

Em Caçadas de Pedrinho, o brincar é significado pelo imitar, quando a criança tenta pela repetição reconstruir o ato do adulto e apreender seu significado: “ - Está louco, Pedrinho? Não sabe que onça é um bicho feroz que come gente? -Sei, sim, como também sei que gente mata onça. - Isso é gente grande, bobo! - Gente grande! [...] O que vale não é ser gente grande, é ser gente de coragem, e eu ...” (LOBATO, 2015, p.12). Pelo brincar, também é possível construir um processo de ensino-aprendizagem, onde as brincadeiras são vivenciadas através do processo significativo e de maneira impetuosa, como pode-se perceber no fragmento a seguir:

“O rinoceronte vinha e dava um bufo. Emília e o visconde largavam incontinenti o que estivessem fazendo e iam na volada ao encontro dele, para ouvirem histórias da África. Depois se punham os três a brincar de esconde-esconde, de chicote-queimado, de pegador. Emília logo inventou jeito de montar a cavalo no chifre dele para passear pelo terreiro. O visconde puxava o monstruoso paquiderme por uma cordinha atada à orelha. - Que danada esta Emília! - dizia Narizinho lá da sua janela, com uma inveja louca de fazer o mesmo. - Não te medo de coisa nenhuma ... (LOBATO, 2015, p.65, grifo nosso).

A partir disso, se tem a marca da alteridade da criança, principiada no jeito da Emília ser e, também, nas brincadeiras lideradas por Pedrinho. A desnaturalização do mundo social é ocasionada por práticas, as quais para o resto do mundo não faz sentido, mas para as crianças correspondem a forma delas se reconhecerem como sujeitos. Emília traça essa desnaturalização quando fala com os animais, marcando, portanto, sua condição de criança na narrativa, concretizando a alteridade da criança e deixando claro, que só as crianças possuem essa capacidade de falar com animais: “ - Onde está o rinoceronte? - perguntou-lhes Pedrinho ao chegar. Mal acordados ainda e ignorantes do que significava a palavra “rinoceronte”, os pobres besouros olharam apatetadamente para o menino. Emília interveio explicando que só ela sabia falar com aqueles bichinhos.” (LOBATO, 2015, p.50).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prezado artigo objetivou evidenciar reflexões que Monteiro Lobato promove sobre a literatura infantil, mostrando fatos históricos, discutindo sobre o quanto a linguagem tem um caráter comunicativo e ressaltando os aspectos fundamentais do desenvolvimento da criança-imaginação, linguagem e alteridade -.

A partir do que foi desenvolvido obteve-se a seguinte constatação: a narrativa Lobatiana tem a função de construir um mundo que as crianças desejem morar, onde por meio da imaginação e brincar, ele auxilia o leitor a se tornar visível para si e para o mundo. Desta forma, os aspectos discutidos no artigo são percebidos não só nas narrativas, mas, também, nas readaptações Lobatiana, pois as crianças do século XXI, mesmo imersas nas novas tecnologias da informação e comunicação se mantêm sensíveis a essas leituras e readaptações, seja por intermédio de livros ou instrumentos midiáticos. Portanto, a partir desta discussão pode-se perceber o seguinte fato: o ser infante jamais deixará de saber tudo sobre ele, pois de acordo com Larrosa:

“A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostra uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2006, p. 195)

REFERÊNCIAS

- COELHO, Novaes Nelly. **A literatura infantil: história, teoria e análise: Lobato e a fusão do real com o maravilhoso**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984. 96 - 97p.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Lendo e escrevendo Lobato**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.13- 30.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a linguagem: Entre palavras e coisa**. In: APARECIDA, Paiva; ARACY, Martins; GRAÇA, Paulino. (Org.). **Literatura: Saberes em Movimento**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-133.
- LAJOLO, Marisa. **Emília, a boneca atrevida**. In: MOTA, Lourenço D. & JÚNIOR, Abdala (Orgs.) **Personae: grandes personagens da literatura brasileira**. São Paulo: Senac, 2001.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 208p.
- LOBATO, José Bento Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2011. 71 p.
- LOBATO, José Bento Monteiro. **Memórias da Emília**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.10.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. -2.ed. - rev.- Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

EIXO: LITERATURA, MEMÓRIA E SOCIEDADE

NÍSIA FLORESTA E OS PRINCÍPIOS DA ESCRITA FEMININA E FEMINISTA NO NORDESTE BRASILEIRO

Victhória Cristhiêne da Silva Nascimento²⁷

Resumo: Filha da terra potiguar, a escritora Nísia Floresta revolucionou a literatura brasileira do século XIX ao tratar de questões como emancipação e educação da mulher, críticas às normas machistas da fé católica e desmistificação de preconceitos da sociedade da época. Utilizando-se de uma linguagem objetiva que possui pequenas doses de sarcasmo, a escritora visava atacar diretamente os preceitos da tradição vigente, o que a tornou uma das pioneiras, juntamente com Maria Firmino dos Reis e outras escritoras do Brasil pós independência, daquilo que hoje chamamos “escrita feminista”. Ela foi a raiz para discussões sobre gênero e moralidade social, constituindo-se como um símbolo de resistência e de demarcação da constante luta das mulheres por igualdade e respeito em uma sociedade segregada a conceitos machistas e moralistas.

Palavras-chave: Educação, Feminista, Nísia Floresta, Mulher.

INTRODUÇÃO

O artigo a seguir é resultado de estudos acerca da vida da autora potiguar Nísia Floresta Brasileira Augusta, a primeira escritora norte-rio-grandense a ganhar prestígio nacional e internacional. Veremos o porquê se faz necessário enaltecer a essência que a figura de Nísia exprime por ser uma das se não a primeira autora de caráter feminista do nordeste e do Brasil, apesar de não ter sua importância reconhecida por ser mulher no contexto do século XIX e também ser do Nordeste, uma região sempre tão esquecida e marginalizada principalmente pelas regiões Sul e sudeste do país.

O texto constitui-se em três pontos de análise : o primeiro faz um apanhado do contexto histórico em que Nísia estava inserida, além de verificar fatos e aspectos da vida da escritora que contribuíram para a constituição do caráter feminista de suas obras; o segundo apresenta o livro *Opúsculo humanitário* e faz uma série de observações acerca do levante de críticas e conselhos que a autora faz ao sistema vigente de machismo e patriarcado, além da defesa de uma educação destinada às meninas e mulheres do país, explorando como a mulher pode sair de um estado de invisibilidade no contexto político-social por meio da educação e da defesa de seus direitos; o último ponto destaca como se dá a literatura de autoria feminina e como ela se estabelece no nordeste brasileiro após os escritos de Nísia terem tornado-se

²⁷ Graduanda de letras - língua portuguesa, na UFRN. vcristhiene@gmail.com

conhecidos.

NÍSIA: UMA HISTÓRIA DE OUSADIA

TEXTO E CONTEXTO: ENTENDO O SITUAÇÃO HISTÓRICA E A CONDIÇÃO DE ESCRITA DE NÍSIA FLORESTA

Compreender, em totalidade, o que a figura de Nísia Floresta representa (ou deveria, mas há em nosso país uma cultura de apagamento das produções literárias femininas, em principal as que se deram no meio nordestino, que prejudicam a valorização e até o ato de fazer-se conhecidas tais produções e suas respectivas autoras), façamos uma síntese dos principais eventos que se deram no século XIX e vejamos como funcionava a sociedade em que a escritora estava inserida.

O Brasil, país majoritariamente rural, começava no início do século um processo de desenvolvimento : com o achado de ouro e pedras preciosas, vê-se que a economia do país tomava novos ares, uma vez que o surto industrial que se deu na região sudeste acelerou o desenvolvimento do país, que passava também a principiar o processo de urbanização, uma vez que as pessoas estavam deslocando-se do meio rural em busca de empregos nas fábricas que instalaram-se nas cidades centrais, como Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Além disso, com a independência do país em 1822, houve uma maior adesão aos ideais liberais, os quais foram empregados para que o país tentasse acompanhar as vertentes política-ideológicas que se davam em outros países ocidentais. Os principais adeptos desse movimento foram homens interessados na economia de exportação e importação, muitos deles proprietários de grandes extensões de terra e escravos. No sentido sócio-político, os liberais brasileiros defendiam um sistema de educação livre do controle religioso, uma legislação favorável à quebra do monopólio da terra e a descentralização das províncias e municípios. No entanto, a corrente não obteve sucesso no Brasil, pois o país, ainda marcado pelo ideais que já trazia consigo desde suas origens, não foi capaz de pôr em prática as propostas do movimento.

Habitado com seu sistema escravocrata, patriarcal e cegamente religioso, o país não teve como atender aos princípios do liberalismo, que pregavam um desprendimento daqueles e de outro costumes conservadores. Vê-se que em principal nas regiões norte e nordeste a cultura do patriarcado e do coronelismo ainda eram fortemente presentes, de forma que princípios como a educação da mulher e a igualdade a todos os cidadãos ainda eram questões quase utópicas frente a realidade do povo. É nesse sentido que podemos perceber os muitos obstáculos que as mulheres enfrentam desde as raízes do Brasil.

Em razão de tais práticas, verificamos que no século XIX as grandes obras,

conhecidas até hoje, são todas de produção masculina : autores como José de Alencar, Machado de Assis e Álvares de Azevedo são exemplos de grandes escritores desse período; mas e as mulheres? O sistema de submissão e quase cárcere da mulher agravou essa condição de invisibilidade que o gênero sofre até hoje, como vemos em “Feminismo e política” :

“A objetificação da mulher, a negação de seu potencial de transcendência e sua fixação perene no mundo da natureza (a ser contida pela cultura), bem como o fato de que ela é permanentemente levada a se ver pelos olhos dos homens, são as constatações que orientam a crítica feminista à submissão das mulheres nas sociedades ocidentais.” (MIGUEL; BIROLI, p.27)

Essa condição de subalterna, como apresentada pelos autores, explicita a realidade de Nísia e outras autoras esquecidas do século XIX. Elas, que são exemplos de ousadia e resistência frente a esse sistema de submissão, constituem o princípio da escrita feminina e feminista no Brasil. Dessa maneira, passemos a conhecer a história de luta da autora norte-rio-grandense, a qual foi uma das maiores defensoras dos direitos das mulheres no Brasil pós- independência.

TRAMPOLIM DA VITÓRIA: A HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E ASCENSÃO DE NÍSIA FLORESTA NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Nascida em 12 de outubro de 1810, no sítio Floresta, localizado na região de Papary (onde hoje é o município chamado Nísia Floresta), Dionísia Gonçalves Pinto (nome de Nísia antes de casar-se com Manuel Augusto e antes também de entrar no “mundo das letras”) era filha do grande Dionísio Gonçalves, advogado português. Lançou-se como escritora em Pernambuco, já casada com Manuel Pinto e mãe de sua primeira filha, Lúvia Augusta, no *Espelho das Brasileiras*, um jornal de publicação bissetimanal, redigido pelo francês Adolphe Emile de Bois Garin, e no qual Nísia contribuiu com publicações em 30 números do jornal, que compreenderam de fevereiro a abril de 1831.

Em 1832 Nísia lança seu primeiro livro, *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, o qual ela afirma ser uma tradução livre do livro *Vindication of the rights of woman*, de Mary Wollstonecraft, escritora londrina e considerada a primeira escritora feminista do mundo, já com o pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta. A partir desse momento, a escritora passou a dedicar-se em suas produções e lançou *Conselhos à minha filha* (1842), *Alágrima de um Caeté* (1849), *Dedicação a uma amiga* (1850), *Opúsculo humanitário* (1853) e outras tantas obras, todas de caráter nacionalista e feminista, além de pinceladas de

liberalismo, vertente a qual a autora era adepta, pois pregava a educação feminina e igualdade de direitos entre os cidadãos.

Nesse sentido, podemos observar também que Nísia surge como uma figura forte e atrevida no espaço da educação na sociedade brasileira do século XIX, uma vez que ela promove uma defesa radical de suas perspectivas, o que a faz ser considerada um dos grandes nomes da educação brasileira em razão de seu caráter revolucionário, pois incita não só os (as) leitores (as), mas também as alunas do Colégio Augusta (colégio fundado por Nísia em 1838, no Rio de Janeiro) a aderirem à ideia de transformação geral nos quadros políticos, econômicos e sociais do país, de forma que visava a inclusão da mulher nessas esferas; no entanto, para ela, isso só iria ocorrer quando a mulher alcançasse um pensamento crítico por meio da educação.

OPÚSCULO HUMANITÁRIO: UMA PROPOSTA DE REVOLUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?” (AUGUSTA, p.2)

Altamente atrevida e até sarcástica, Nísia Floresta inicia um de seus livros mais conhecidos com claros questionamentos e reclamações ao Estado brasileiro, o qual, posicionando-se como liberalista, não atendia aos princípios dessa corrente. Como defende Flávia Biroli, “o feminismo pode ser visto como um herdeiro do liberalismo, com suas promessas de igual garantia de liberdade individual” (MIGUEL; BIROLI, p. 109); sendo assim, Nísia, como uma das defensoras do feminismo (mesmo que este conceito não fosse popular no dado período), justifica que essa liberdade deveria ser para todos, e que caso a aplicação desse princípio não se visualizasse na prática, o liberalismo brasileiro seria uma farsa.

Além de ser intelectualmente instruída, Nísia também era uma mulher cheia de esperteza: ciente de que, se fosse mais invasiva e atrevida, com certeza o grupo de editores, publicadores e leitores do público masculino iriam estraçalhá-la nos jornais e revista, então a autora trabalha suas críticas de forma ponderada, de forma que deixava clara a sua defesa pela educação das mulheres, mas sem atacar homens e o Estado, o que garantiu a ela críticas, em geral, positivas quanto ao seu texto.

Na obra datada de 1853, a autora apresenta para o público leitor seus posicionamentos e críticas sobre a antiquada educação do país em pleno século XIX, mostrando como a falta

de uma educação destinada à mulheres, de forma que ampliasse seu caráter intelectual, só representava e reforçava o atraso social do Brasil frente a outros países do mundo ocidental. Ela mostra, logo no início de sua obra, que as civilizações mais antigas já apresentavam um sistema educacional que incluíam as mulheres, e comenta que, quanto mais instrução a mulher tiver e quanto maior o espaço que ela ocupar nas discussões sociais, mais promissora é essa sociedade :

“É uma verdade incontestável que a educação da mulher muita influência teve sempre sobre a moralidade dos povos e que o lugar que ela ocupa entre eles é o barômetro que indica os progressos de sua civilização. (AUGUSTA, 1989, p. 12)”

Desse ponto em diante, Nísia dedica-se a tratar como se dá a educação das mulheres nas civilizações ocidentais consideradas por ela como as mais desenvolvidas e inovadoras daquele período, que seriam Alemanha, Grã Bretanha, França e Estados Unidos; em cada uma dessas nações, Nísia faz um apanhado geral sobre como é a educação e a posição da mulher em sociedade. Apesar de mostrar grande admiração e reconhecer que esses países são exemplos de modernidade, ela defende que ainda há muito o que se fazer para que eles alcancem o aperfeiçoamento desejado na área da educação, de maneira que estimulassem ainda mais o desenvolvimento intelectual da mulher.

Ao tratar da educação brasileira, Nísia afirma que os problemas e déficits que se apresentavam no período devem-se à colonização portuguesa, que era rica em preconceitos e extremamente conservadora, de modo a manutenção desses valores passados não permitia o progresso da sociedade brasileira. Ela provoca seus contemporâneos a se desfazerem desses valores obsoletos e porem em prática aos valores do liberalismo que tanto falavam sobre; Nísia, como uma mulher extremamente patriota (por isso vê-se “Brasileira” em seu nome; uma clara homenagem à pátria que ela tanto amava), queria ver sua nação crescer em todos os sentidos, então trazer essas críticas era, para ela, extremamente necessário, visto que seria bom para os cidadãos reconhecerem suas falhas e então procurarem maneiras de solucioná-las.

A autora também defende que a educação auxiliaria no progresso para a nação enquanto democracia:

“Quanto mais ignorante é um povo tanto mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder. É partindo deste princípio, tão

contrário à marcha progressiva da civilização, que a maior parte dos homens se opõe a que se facilite à mulher os meios de cultivar o seu espírito. Porém, é este um erro que foi e será sempre

funesto à prosperidade das nações [...]. (AUGUSTA, 1989,p. 60)”

“Educai, para isto, a mulher e com ela marchai avante, na imensa via do progresso, à glória que leva o renome dos povos à mais remota posteridade!” (AUGUSTA, p.160)

Nesse sentido, Nísia afirma também que a educação das mulheres permitiria não apenas o desenvolvimento da mulher enquanto "sapiens sapiens", mas também de toda uma nação: segundo a autora, as nações mais promissoras investiram na educação feminina, e se o Brasil quisesse alcançar esse "status", teria que abandonar princípios conservadores e começar a investir na educação da mulher, ao invés de reprimi-la.

LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO BRASIL : PASSADO E PRESENTE, UMA ÚNICA LUTA

Como é possível constatar, Nísia, na figura de escritora do século XIX, de muito lutou para conquistar seu espaço como intelectual e literata, e isso não restringe -se somente a ela: desde os princípios do feminismo (período que compreende do final do século XVIII ao início do século XIX) e até a contemporaneidade, as mulheres procuram conquistar seu espaço na sociedade, em seus papéis de cidadãs e sujeitos conscientes de seu espaço, e na literatura, na forma de intelectuais e produtoras de ótimos conteúdos.

Vê-se também que as escritoras que conseguem obter um certo reconhecimento não passam livres de temores e sacrifícios até conseguirem seu espaço: já no momento da produção e da divulgação de seus trabalhos, elas enfrentam questionamentos familiares, dificuldades para encontrar uma editora que aceite seus escritos e os publiquem, além das duras críticas que muitos dos machistas do campo literário realizam, dificultando o processo de acessibilidade e reconhecimento das obras de autoria feminina na área.

CONCLUSÃO

Dessa forma, compreende-se que o papel de Nísia Floresta para o cânone brasileiro de muito ainda há de lutar para que seja reconhecido; seus papéis de mãe, esposa, filha, mestra, escritora, e intelectual dos estudos pedagógicos e sociais brasileiros deveriam ser mais que reconhecidos nesse vasto campo que a literatura brasileira.

Vê-se também que se fazem necessários mais estudos acerca da obra dela, uma vez

que muitos de seus textos só podem ser encontrados no exterior, em países como França e Itália, de forma que também limita o acesso a obras mais específicas da autora, as quais, aqui no Brasil, ainda não foram digitalizadas. Além disso, há também o déficit, nas universidades nordestinas, nos estudos de literatura regional, fazendo com que muitos de seus discentes percam a oportunidade conhecer não só Nísia, mas outras lutadoras do campo literário nordestino.

REFERÊNCIAS

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária : abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá : Eduem, 2009.

CÂMARA, Adauto da. **História de Nísia Floresta**. Dep. Estadual de Imprensa, Natal, 1997. DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: vida e obra**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2008.

ITAQUY, Antônio Carlos de Oliveira. **Nísia Floresta: ousadia de uma feminista no Brasil do século XIX**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1ªed. São Paulo : Boitempo, 2014.

SOUSA, Maria Lidiana Dias de. **Nas sombras do feminismo: entre Nísia Floresta e Maria da Penha**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTIL

Danielle Rodrigues Alves²⁸

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

[Rubens Alves]

Introdução

Tenho sido atraída com frequência a falar da representatividade negra, como sendo uma pessoa negra, que demorou para admitir essa cor, essa descendência e me reconhecer, e que teve vários percalços para chegar até mesmo que ainda minimamente a aceitação de quem sou. Isso porque vivemos em um país racista, porque os padrões impostos pela sociedade são tingidos de branco, de uma colonização branca, de uma cultura branca, de uma história da superioridade branca. Quais as influências e representatividades eu tive na infância? A influência de alisar o cabelo, de brincar de Barbie... E na literatura, haviam personagens negros nos livros que eu li quando criança, nas inúmeras revistinhas da turma da Mônica que foram as minhas primeiras leituras? A representatividade negra na literatura tem crescido bastante, o que quero discutir nessa pesquisa é o real papel dessa representatividade, a importância disso.

Tendo dito isso, a principal dificuldade de se fazer um trabalho de representatividade negra se dá, pela falta de referências teóricas. Então nasce uma necessidade ainda mais insurgente, de discutir questões negras na comunidade acadêmica científica. Portanto, a discussão feita no texto será dada a partir da pesquisa da importância da representatividade negra na literatura infantil. Na busca de descobrir e falar um pouco sobre essa representatividade e seu papel e importância na construção da identidade e da autoestima das crianças negras.

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Ser e se sentir representado necessita de referências, referências estéticas e também de forças do colorismo negro para nos mostrar que não estamos sozinhos, para confrontar esse padrão de beleza branco na sociedade. Nossa história foi apagada, nossas vozes silenciadas.

²⁸ Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão - Estudante de graduação - danielle.r.alves@gmail.com

Estamos em busca de conquistar esse lugar de voz, e contar a nossa história. “Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também poderiam existir na literatura.” (Chimamanda Ngozi Adichie) Essa percepção dos espaços onde podemos existir, são pequenas conquistas para que nos reconheçamos como pessoas, e por meio da literatura podemos também levar o reconhecimento dessa identidade para outras pessoas.

Nós queremos bem mais do que o papel de figurantes e coadjuvantes de nossa própria história, e precisamos lutar muito para sermos atores principais de nossas vidas e contá-las a partir de nossa existência negra.

“se você encontrar uma pessoa com o tom da sua pele em um papel de destaque, que não seja figurante, que não sirva só para dizer que não há pessoas de cor em uma produção, você se sentirá motivado a assumir o que você é.” (Olivia Pilar)

Encontrar referência negra no mundo da arte, que é a expressão universal humana, também uma das conquistas e leituras de mundo onde estamos conquistando espaço aos poucos, aos poucos na música, na literatura, na dança, no cinema. O negro e a subjetividade da identidade e dessa existência expressa essa arte de diversas formas. A atriz comedianta, apresentadora e cantora Whoopi Goldberg se surpreendeu a ver a sua cor negra na televisão pela primeira vez.

“Bem, eu tinha 9 anos quando Star Trek foi ao ar. Eu olhei para a televisão e saí correndo pela casa gritando: “Vem aqui, mãe, todo mundo, depressa, vem logo! Tem uma moça negra na televisão e ela não é empregada!”. Naquele exato momento eu soube que podia ser o que eu quisesse.” – Whoopi Goldberg

A fala pertinente de Whoopi nos faz repensar nessa representação televisionada do papel do negro na sociedade, a criação de obras críticas que confrontem essa visão inferior da pessoa negra. Obras artísticas feitas por negros, que tem muita história para contar, histórias em que podemos ser atores principais de nossas vidas e narrar finalmente com as nossas vivências. Justin Simien é um ator, cineasta e escritor negro, que se colocou na cultura, e nos convida a nos colocar também.

Eu comecei a escrever esse filme há uns 10 anos como um impulso porque eu não via realmente minha história na cultura. Eu não via eu mesmo refletido

nos filmes que eu amava (...) eu tentei me colocar na cultura. Isso pode ser difícil quando não tem realmente nada aqui dizendo que você pertence a ela (...) se você não se vê na cultura, por favor, se coloque lá, porque nós precisamos de você. Nós precisamos ver o mundo pelos seus olhos” _ Justin Simien

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA LITERATURA INFANTIL, COLABORANDO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS.

Agora que conversamos um pouco sobre representatividades negras e suas falas no mundo da arte, iremos discutir a importância dessa representatividade na construção da identidade ainda na infância. O acesso das crianças as coisas do cotidiano fazem parte da construção e da visão de mundo que elas vão ter.

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (Laraia, 2001, p.68)

É importante que o mundo seja apresentado para essa criança do modo diverso, como ele é, precisamos construir o conceito de várias verdades na criança. E essa criança também precisa se enxergar no mundo real.

...Na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave... (...) A criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia (p. 9)

Se ser negro é construir uma identidade de reconhecimento e confronto de padrões e essas dimensões devem ser identificadas na infância a partir de artes representativas, e da apresentação de m mundo em sua forma plural, não uniforme e não igual, podemos pensar na ideia que não nascemos negros e sim nos tornamos, nos reconhecemos, nos desconstruímos dos padrões europeus impostos e nos reconstruímos.

“Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. (SOUZA, 1983, p77)

LITERATURA NEGRA BRASILEIRA

A existência da literatura negra brasileira existe para desafiar a identidade branca hegemônica, criando assim o nosso local de fala. um movimento de ruptura de paradigmas, ou de “erosão do sistema literário” [...]. O fenômeno estaria associado à ideia de romper com os cânones literários até então vigentes

Cânones europeus. A ideia de romper com a visão ocidental de compreender a história do Brasil, em se tratando disso é importante falar do conceito plural que a história tem e as formas de se ler essa história. A produção literária abrigava uma série de imagens distorcidas, moldadas pelo preconceito e retratando os afrodescendentes como sujeitos passivos, malandros ou criminosos. Essa visão inferior que era levada para as artes, contadas por brancos. “à literatura, como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, torna-se um *locus* propício para enunciação ou para apagamento das identidades”. [...] o apagamento da história negra e o direito negado que contássemos nossa história. A aula de história voltada para lida de documentos oficiais, que também eram escritos por brancos.

LITERATURA INFANTIL NEGRA: DISCUSSÕES EM SALA A PARTIR DE LEITURAS

- mediar a leitura de textos que tratam de tema tão sensível como o racismo, essa mediação é importante já que inúmeros gatilhos e discussões serão lançadas, e o professor precisa estar na sala como auxílio e ponte para a construção identitária da criança.
- A sala de aula não seja mais um espaço de silêncio ou omissão, em que os aprendizes são deixados à mercê de valores incorporados acriticamente. Em sala precisamos abrir espaço, para o diálogo e para ouvir e ser ouvida as muitas vozes que ecoam nesses espaços, diferentes vozes, diferentes subjetividades.
- mediar a discussão dos textos que apresentavam a cultura africana e temáticas afins, até então, pouco exploradas na escola e para a qual os professores, via de regra, têm referências mínimas. Levar esse acesso a diferentes culturas em sala, tendo em vista

que essa criança pode estar tendo a sua primeira oportunidade de contato com a cultura plural.

- promover a problematização e o avanço das ideias prévias dos aprendizes. Defendendo uma aula onde o professor não é detentor do conhecimento e promovendo discussões para preparar as crianças para os ambientes além dos muros da escola.
- A narrativa única sobre povos africanos costuma apresentá-los como pobres. A necessidade de apresentar um continente de formas mais abrangente para que não sejam reproduzidas falas de preconceitos.
- a importância da formação in loco e específica para o trabalho com a literatura infantil negra, que provoca a discussão de temas tão sensíveis. Essa sensibilidade, pode ser explorada por meio da arte, da empatia, da escuta e da sororidade tanto dos alunos quanto do professor como mediador.

LIVROS DE LITERATURA NEGRA INFANTIL

- Os tesouros de Monifa - Sonia Rosa
- Bia na Europa – Ricardo Dreguer
- Dandara e a princesa perdida - Maíra Suertegaray
- Amanhecer, Esmeralda – Ferrez
- Cadarços desamarrados – Madu Costa
- Mariana – Ana Paula De Abreu
- Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar
- O cabelo de cora – Ana Zarco Câmara
- Quando eu crescer - Anne Faundez
- A menina que bordava bilhetes – Lenice Gomes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho grande urgência em descobrir quem eu sou, para quando docente auxiliar os alunos na descoberta de quem eles são. Sou uma mulher que está se tornando mulher e negra,

a luz da necessidade dessa pesquisa surge da escassez de trabalhos científicos sobre a representatividade negra. A oportunidade de fazer pesquisa na graduação e publicar um trabalho vem também de embate com o governo e suas medidas de nos censurar e nos tirar o que é nosso por direito. Faço parte da luta pela justiça, do reconhecimento negro, da construção libertária e de uma identidade negra pela arte de nossa cultura, pela livre expressão, e pelo desejo de andar sem ser um alvo marcado, como diz a Conceição Evaristo “A gente combinamos de não morrer”.

Referências

SOUZA, Neuza Santos. Tronar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora graal. 1983.

Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-1098582 acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/papo-serio-representatividade-importa/> Acessado em: 30/07/2019

Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/vozes-negras-na-literatura-a-importancia-da-representatividade-nos-livros-infantis/> acessado em: 30/07/2019 Acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/literatura-infantil-negra-uma-discussao-necessaria/> acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>

Disponível em: acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>

Disponível em: acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/literatura-negra-brasileira/> acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <http://serenaflor1964.blogspot.com/2008/11/ser-negro-ser.html> acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/100-livros-infantis-com-meninas-negras-50100-parte-i/> acessado em: 30/07/2019

Cavalleiro, E. S. (1998). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135018> acessado em: 30/07/2019

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1> acessado em: 30/07/2019

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

A COLETIVIDADE SUBJETIVA EM "CENTRAL DO BRASIL

Igor D' Aguiar Siqueira de Lemos

Resumo: A pesquisa aborda o aspecto social descrito por Gramsci (1999), ou seja, a constituição do espaço civilizatório por intermédio da reflexão, bem como, as inserções populares transpassadas no filme “Central do Brasil” de Walter Salles. Para incursionar a simbiose entre a formação da sociedade brasileira e o interesse dos leitores ao redor do mundo se colocará as relações acerca do espírito do ser social que reconstitui continuamente sua existência, sendo que, os eventos descritos pelo filme ressignifica a contribuição ideológica do teórico italiano, isto é, as fundamentações que o ser humano entende ao participar da relação leitor-texto/mídia-leitor que faz emergir o conjunto de sentidos que o indivíduo têm e que o outro reinterpreta, tendo em vista, o intermédio da arte e suas confluências situacionais e ao mesmo tempo atemporais, o que torna a vida a mais inexpressível condição de sentidos pela forma homogênea da beleza e a heterogeneidade de interpretações subjetivas que o humano recria. Ao decorrer das leituras sobre o espaço cênico inserido no filme percebe-se a congruência com a formação cultural do país, em consonância, as existências subjetivas que a polifonia faz com o leitor, observar Bakhtin (1981). Perante as construções dessa teia social, inicia-se os pontos de confronto entre os discursos das personagens, e as acepções sógnicas que constituem a obra como forma artística de interpretação Cluver (2001), que, engendra-se no espaço cultural, social e histórico que se desenvolve os arquétipos. É notável as leituras contemporâneas que se insere na narrativa fílmica, essas contemporaneidades fomenta as resoluções a serem pensadas para reestruturação de espaços mais acolhedores, neste ponto, as conjecturas no que diz a contínua formação cultural, apresenta um embate, na atualidade, ao real sentido da vida, a poesia, que se adentra nos mais diversos corpos, leituras poéticas que se esquecem, pois, sistematicamente devido aos meandros ideológicos do Estado, porém, as reflexões sobre este espaço civilizatório continuam nos mais diversos centros de pesquisa, ecoa as vozes de diversos pensadores para estabelecer o real diálogo que vem sendo suprimido pelos instrumentos de representação social.

Palavras-chave: Cultura. Literatura. Intermidialidade. Resistência. Cinema.

Introdução

A humanidade constituiu-se de encontros, o contato entre as diversidades existências fomenta a lida de estar pelo mundo, olhar na cara do outro é a reflexão de transmutar a matéria, pois de acordo com Bakhtin (1981, p.3) “soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis.”, estes heróis estão permeando as tessituras sociais, de tal modo as pessoas no acaso encontro estabelecem ideias por meio das palavras, ao decorrer das vozes do outro a angústia habita-se no íterim do corpo que ouve, corpo que sente e fala, retribui ao contato e transpassa a dor de ser questionado, por ora acordos são instituídos em contínua exposição, até o momento de transgressão vindo do acaso reflexivo de estar participando do todo isto é, a sensibilidade subjetiva no coletivo, a obra da vida é o poder da possibilidade de subverter o ponto vago que marca a existência do humano.

O trabalho criativo coletivo desenvolve-se a partir de sua homogeneidade existencial, de acordo com Gramsci (1999, p.78) “[...] homogeneidade: o espírito popular criador, em suas diversas fases e graus de desenvolvimento, está na base deles em igual medida [...]”, o motivo de criação está na base popular, o que significa que todas as articulações sociais, culturais e históricas intervêm dos discursos subjetivos em detrimento do fato de estar em existência, aplicando as sensibilidades nas diversas contextualidades orgânicas que entranham os espaços, neste caso, o espaço cinematográfico.

Os estudos interpretativos acerca da vida agregam para buscar algum entendimento sobre as expressões que ecoam nos corpos em seus mais variados suportes de escrita e inscrita, “Central do Brasil” (1998) é um filme que propõe a vida por meio de encontros, a metáfora do título do filme é um ponto de intersecção entre tantos outros inseridos no social que articula encontros humanos, essas subjetividades que confluí permite ao leitor que assiste ao filme perceber a função de mover as estruturas e enxertar os espaços com novas significações, para Eisenstein (2002, p.95) “A arte está no fato de cada fragmento de um filme ser uma parte orgânica de um conjunto organicamente concebido.”, essa relação entre fragmentos e conjunto evidencia a temática do subjetivo no coletivo, os encontros no espaço cinematográfico do filme brasileiro demonstram as perturbações que os contatos emanam discursivamente, a expressão fílmica segundo Eisenstein (2002, p.104) “[...] domina um meio capaz de fazer [...] apresentação de todo o curso de pensamento de uma mente perturbada.”, essa perturbação perpassa os envolvidos na obra, são estes: o produto fílmico e seus participantes, leitores que assistem a obra e o espetáculo que a vida torna a ser com seu sujeitos, bem como sua importância para textualizar em arte as vivências contínuas que constituem o espaço social e cultural.

“Central do Brasil” (1998) e suas identidades subjetivas ao coletivo

No filme “Central do Brasil” (1998) essas constitutividades são trabalhadas por meio da cultura brasileira em específico o contato nordestino com o espaço da estação de trens da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, essa coletividade constitutiva proporciona a escuta de perspectivas diferentes, porém agregadores para o movimento contínuo humano.

A personagem “Dora” é uma professora aposentada que escreve cartas para analfabetos na estação de trens Central do Brasil localizada no Rio de Janeiro, “Dora” cobra um real por carta escrita, as histórias contadas são carregadas de poesia, isto é, angústias e alegrias que

apresentam-se para “Dora”, a personagem revela o bloqueio de sensibilidades que está internalizado nela, pois ao escrever as cartas as angústias e alegrias não são transmitidas à ela, depois de escritas, as cartas são guardadas em uma gaveta na casa de “Dora” e nunca são postadas, até a chegada de “Josué”, criança nordestina que é o fio condutor para que “Dora” sinta sua própria existência no mundo.

Essa relação de sentidos é perpassada pelo olhar do leitor que assiste ao filme, o belo é a irrisória contestação do que faz o homem ser humano, pois “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (CÂNDIDO, 2004, p. 172), deste modo, o filme “Central do Brasil” (1998) é a literatura midiática que perpassa ao leitor o reconhecimento existencial, em suma as sensibilidades que constituem a humanidade.

A observação dos planos identitários evidenciam a constituição do coletivo por meio dos arquétipos existências, cada apresentação nas cenas do filme envolve características que permeiam as orgânicas relações humanas, dentro dessas organicidades o ator/leitor transpassa com sua identidade os personagens.

O leitor que assiste a obra cinematográfica interpreta o conjunto dos elementos intermediários e constitui a reflexão acerca do exposto, essas reflexões constituem a organicidade da identidade coletivo, de acordo com Eisenstein (2002, p. 95) “É verdade que na plateia um filme é dividido em episódios separados. Mas todos esses episódios estão pendurados na corda de um único conjunto ideológico, composicional e estilístico.”, essa ligação entre o unitário é constituída pela conexão subjetiva e ideológica do orgânico, ao leitor e ao ator as confluências que constituíram cada identidade tem organicidade de eventos divergentes, ao passo que o filme é o contato comunicativo que estabelece troca entre as vivências da sociedade, conseqüentemente o afeto ao outro é a causa das transgressões seja no âmbito interno do leitor ou na contribuição externa em direção ao conflito social, isto é, a composição do espaço social e cultural.

A relação leitor-texto/mídia-leitor contribui para as assertivas que os Estudos Interartes têm sobre o material midiático produzido nas últimas décadas, essas influências são interessantes para reflexão da aceitabilidade do público, e de tal modo, discernir sobre as expressões que a humanidade cria nos diversos contextos sociais e culturais.

Estudos Interartes: Intermidialidade

Para Cluver (2006), as sociedades detêm formas de expressão que se constroem por meio de instituições e ideologias com o objetivo de afetar os entes que compõe a tessitura social, essas diferentes formas de expressão são trabalhadas nos Estudos Interartes e recebem a nomenclatura de Intermidialidade, o conceito de Intermidialidade traz consigo o significado de interação social da sociedade por meio dos diversos mecanismos de expressão, de acordo com Cluver (2006, p. 19):

[...] essas formas de expressão e comunicação estão institucionalizadas isoladamente; as disciplinas a elas dedicadas desenvolveram seus próprios métodos considerando os materiais (e “mídias”, num outro sentido da palavra) dos objetos dos quais elas se ocupam e as funções culturais e sociais; além disso, todas elas têm consciência de sua própria identidade.

Ao adentrar no contexto intermediário de “Central do Brasil” (1998), a confluência de identidades no filme se dá pelo encontro orgânico de todos os atores/sujeitos que dão vida ao filme, como tomada de consciência os personagens propõe a perspectiva das sensibilidades que a vida transpassa ao ser humano, essas sensibilidades pincelam as estruturas sociais e culturais não só do Brasil, como também dos outros leitores que assistem o filme nos diversos cantos do mundo, a força que o cinema têm para evidenciar as questões humanas é incontestável pois o uso das imagens e expressões dos atores/sujeitos em conjunto com as simbologias dos objetos cênicos montam o significado da expressão que a temática em questão objetiva, no caso do filme a volta de “Dora” às sensibilidades humanas.

Refletir sobre as expressões intermídias é observar a construção identitária que cada sujeito possui, isto é, “o modo como pensamos sobre as relações dos signos dentro de um texto influencia nossa construção de sentido.” (CLUVER, 2006, p. 31), embora a influência do texto intermídia ocorra sobre os indivíduos, o ponto de apoio para essa influência é o próprio sujeito e sua subjetividade identitária sobre o texto, contudo é perceptível a obra intermediária possuir características que objetivam um fim, porém é coerente inspecionar o campo de atuação que a obra deriva, pois constituir a tessitura social depende de expressões que colabore para reflexão existencial, como em “Central do Brasil” (1998), as expressões transcorridas no filme dispõe

ao leitor reflexão existencial sobre diversas transitoriedades sensitivas, de acordo com Cluver (2001, p. 336):

A formação de novos discursos disciplinares envolvendo a antropologia, a linguística, a psicologia, as ciências cognitivas, a semiótica, a informática, os estudos textuais, os estudos de comunicação, a crítica ideológica (especialmente nas variantes marxistas e feministas), e os novos estudos culturais (cultural studies) que inspiram e fornecem modelos para a transformação do tradicional estudo comparatístico das artes, ainda interdisciplinar, nos “estudos interartes” do nosso tempo, cujos interesses se interligam frequentemente com os de outros discursos transdisciplinares.

Ao inserir o filme “Central do Brasil” (1998) as transmutações existências conflui sobre as composições sociais, as ferramentas cinematográficas postulam o acesso de diversas subjetividades que se interligam por meio das temáticas expostos no filme, essas constitutividades sociais fundamentam o espaço humano e compõe as narrativas representativas e orgânicas ao passo de estabelecer as reverberações no cotidiano dos leitores como também dos autores, nessa lida conectiva os aspectos esboçados pela subjetividade enxertam os conflitos de perspectivas da sociedade tendo como fio condutor a expressão artística e seus ecos nos espaços que a arte desenvolve.

A expressividade orgânica subjetiva do leitor, autor, ator se influi na expressividade da arte, esse plano comunicativo estabelece as lacunas de ser humano, o papel da perspectiva subjetiva enxerta essas lacunas de dúvidas e proposições, ao conjunto da obra cinematográfica essas subjetividades constituem a incursão sobre os fatos inseridos no filme, em “Central do Brasil” (1998) as questões existenciais em relação aos gostos que a vida humana emana é o fio condutor para transmitir a reflexão em direção as subjetividades que perpassam o cotidiano identitário do leitor, relação leitor-texto/mídia-leitor. Para Deleuze (1985, pp. 192-193):

O todo não é mais o logos que unifica as partes, mas a embriaguez, o pathos que as banha e nelas se difunde. É desse ponto de vista que as imagens constituem uma massa plástica, uma matéria sinalética, carregada de traços de expressões, visuais, sonoros, sincronizados ou não, ziguezagues de formas, elementos de ação, gestos e silhuetas, seqüências assintáticas. É uma língua ou pensamento primitivo, ou melhor, um monólogo interior, um monólogo ébrio, operando por figuras, metonímias, sinédoques, metáforas, inversões, atrações.

Perante ao efeito que a imagem audiovisual provoca ao leitor, autor e ator, o coletivo é debatido, pois avaliando os aspectos característicos que compõe o filme é perceptível a força que as congruências dos elementos cinematográficos evocam as problemáticas sociais, em “Central do Brasil” (1998) a transgressão de sentir novamente os prazeres da vida proporcionam ao cotidiano civilizatório a lida de volta ao que faz ser humano.

Considerações Finais

Pensar acerca do que nos constitui como seres humanos individualmente e socialmente é necessário para evidenciar as diferentes perspectivas sobre o processo existencial interior ao homem, como também ao externo que o ser humano está inserido, fazer com que transpareça as expressões do coletivo de forma que cada indivíduo explane suas conjecturas de forma subjetiva é uma forma de observar os meandros existenciais, isto é, contextualizar os corpos sociais e individuais por meio da arte, ou especificamente por via dos Estudos Interartes é descrever os meios que o ser humano habita e expressa.

Os meandros existenciais que compõe a sociedade influem na troca entre as experiências humanas, o elo entre os seres humanos é a variabilidade que cada um tem dentro de si, sua possível lida entre a figuração do outro estrutura a possibilidade da arte como quadro de cores a serem pintadas pela subjetividade, cores que são escolhidas por meio da identidade subjetiva do pintor, artista que insere em sua expressão as sensibilidades que a vida emana.

A composição cinematográfica intermedia a ideologia sobre o tema escolhido, a reflexão subjetiva do mote estimula o desenvolvimento do plano social em suas diversas tessituras, tais argumentações ao coletivo circundam a efetiva colocação do homem sobre o conjunto social representativo, a subjetividade permeia os espaços sociais e culturais, o coletivo é o reflexo das perspectivas e proposições advindas das inebriantes subjetividades que fundamentam as contextualidades civilizatórias.

A reflexão em “Central do Brasil (1998) é a retomada do prazer que a lida existencial ofereceu aos personagens “Dora” e “Josué” cada prazer e gosto colocado em evidencia pelo outro é inserido pelo subjetivo de quem sofre a ação em conjunto com as perspectivas contextuais que este subjetivo está inserido, no limiar da poesia e da prosa a arte cinematográfica estimula o gosto e o prazer estético que é sentido pela identidade subjetiva que

comporta a existência do ser humano, essa subjetividade é o fio condutor que reflete e propõe ao outro a proposição constituída em seu ínterim.

Referências

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Roteiro: João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Fotografia: Walter Carvalho. Montagem: Isabelle Rathery e Felipe Lacerda. Elenco: Fernanda Montenegro, Marília Pêra, Vinícius de Oliveira, Othon Bastos, Matheus Nachtergaele. Rio de Janeiro, 1998.

CLÜVER, Claus. **Estudos Interartes: introdução crítica**. In: BUESCU, Helena Carvalho; DUARTE, João Ferreira & GUSMAO, Manuel (Orgs.). A floresta encantada: novos caminhos da literatura comparada. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001, p.333-362.

_____. **Inter textus/ Inter artes/ Inter media**. In: Revista Aletria. Belo Horizonte. Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários. v. 6, p. 1-32, jul.- dez, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 192-193

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

A REPRESENTAÇÃO DO FEMINISMO NA OBRA DE DOM CASMURRO.

Vivianne Caldas de Souza Dantas²⁹

Fernanda Kalliane Lopes Rocha³⁰

Resumo: A mulher Além do seu tempo teve sua marca no século XVIII e XIX pela obra Dom Casmurro. Capitu a cigana obliqua e dissimulada, é determinada, astuta e consegue realizar seus desejos. A mulher dos olhos de ressaca coloca todos os seus planos em ação e tem êxito em todos eles. Assim abriremos discussões sobre aspectos implícitos na obra “Dom Casmurro”, como por exemplo: “Capitu: Mulher além de seu tempo” e “Bentinho: Homem tímido, indeciso e ciumento”. Versaremos primeiramente sobre o método, o que nos orientou, norteou a nossa análise bibliográfica da obra, depois sobre o contexto literário do livro Dom Casmurro. Em seguida sobre a visão do narrador que nos apresenta Capitu e por último sobre a representação feminista na obra.

Palavras-chave: Mulher; Bentinho; Capitu; Representação feminista.

CAPITU: MULHER ALÉM DO SEU TEMPO

A obra Machadiana abre um leque de estudos e dúvidas sobre Capitu: protagonista principal e, Bento Santiago: o narrador de toda a obra. A mulher além do seu tempo: determinada, cheia de astúcia e artimanhas para conseguir o que quer ao ler a obra o leitor consegue criar e em sua mente uma variação de pensamentos e dúvidas a respeito de Bento Santiago (advogado) e de sua amada “A mulher dos olhos de ressaca”.

A cigana obliqua e dissimulada vai além do seu tempo: planeja, pratica e vive todo um projeto de vida que sonha desde a sua adolescência. Seu ideal de casar com Bentinho se realiza e quebra todos os tabus: a promessa de Dona Glória e a classe social, pois Bentinho era filho de deputado, enquanto ela era pobre.

A força de Capitu, sua autoridade e maneira de administrar sua vida é diferente das moças do século XVIII e XIX. Apesar de também se casar e ter filhos, como todas as mulheres do século, Capitu dominava todas as situações, pensava rápido e agia da mesma maneira. Pensava por ela e persuadia Bentinho para abraçar os seus pensamentos e concretizar seus planos.

²⁹ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte vivizinhadantas@hotmail.com
Assu/RN, Brasil.

³⁰ Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte fernandakalliane@yahoo.com.br
Assu/RN, Brasil.

Machado de Assis em sua obra trata de uma mulher que quebra os padrões da época em que a obra foi escrita, silenciando sua voz e sendo totalmente criada pelo narrador que a conhecia desde criança. As dúvidas dos leitores sempre gera a pergunta: Capitu traiu ou não Bentinho? A força da mulher por meio de Capitu em pleno século XIX invade a alma para a diversidade feminina e a amostra de seus vontades e desejos que na época não podia ser exposto.

Este artigo traz um pouco a força de Capitu, seus traços feministas, seu empoderamento e força de vontade de ir além do que a sociedade a oferecia no século XIX e, a importância dela para a continuidade da construção do feminismo no século XXI.

A FORÇA DA VOZ DE CAPITU NO SÉCULO XIX

A história da mulher brasileira, como a história de tantas outras mulheres, é marcada pelo estabelecimento de ordem patriarcal. A mulher no século XIX tinha que ser submissa ao marido ou pai e silenciada por ele. Desde menina, a mulher era criada para ser mãe e esposa. Aprendia a bordar, cozinhar, costurar e as demais atividades domésticas.

Capitu era diferente, administrava o dinheiro do pai e futuramente o de Bentinho, pensava por si e pelo amado, idealizou, planejou e concretizou todas as suas vontades e façanhas. Diferentemente das mulheres da época, Capitu por meio do narrador tem voz em toda a obra, é decidida e faz com que o seu futuro marido a faça multiplicar fazendo as vontades da amada.

Em toda a obra, Capitu organiza a sua vida e a de Bento Santiago, conquista a sogra, casa com aquele que era prometido para ser pobre, entra na sociedade e pede a própria separação. A protagonista, do começo ao fim não baixa a cabeça, mas mostra-se astuta, dona de suas vontades e desejos.

Ao longo da história da luta da mulher na sociedade, Capitu é a presença dessa voz quando ela não podia ser ouvida quebrando toda ordem patriarcal e vivendo do jeito que se sentia bem. Artilosa protagonizou a obra que ninguém conseguiu desvendar seus mistérios, mas deixou a marca de suas vontades e a realização dela.

A PERSUAÇÃO DO NARRADOR PARA DIFAMAR A SUA AMADA

Bento Santiago, advogado e narrador da obra dom Casmurro, narra toda sua história de vida, seu amor por Capitu: mulher que fora apaixonada desde sua adolescência e em que viveu

uma boa parte de sua vida. Como um bom advogado, Dom Casmurro tenta convencer ao leitor que Capitu é falsa, dissimulada e traidora.

Seu ciúme doentio fez com que seu projeto de vida com a cigana dos olhos de ressaca se encerrasse duvidando até da paternidade de seu filho. O narrador, cria em sua imaginação traições e mentiras e usa de artimanhas para ataca-la e culpa-la.

Bentinho, narra uma traição entre sua esposa e seu melhor amigo, traz partes do texto em que o mesmo diz ter provas da traição e um deles é a lágrima que corre nos olhos de sua amada no enterro de seu amigo. O filho começa a ficar parecido com o melhor amigo do narrador, seu jeito e modo faz com que Bento Santiago tenha cada dia a certeza da traição e planeja até a morte da criança.

A verdade sobre a obra não é sabido cem por cento, mas é de conhecimento que Bentinho usou de seus conhecimentos jurídicos para difamar e caluniar sua amada e tentar convencer o leitor a ter a mesma visão que ele. Seu amor pela cigana dos “olhos de ressaca” levou ao ódio e dúvidas na obra que só Machado de Assis saberia responder.

METODOLOGIA

O presente escrito consta de uma análise bibliográfica do livro Dom Casmurro, de Machado de Assis, na qual para produzirmos precisamos passar por alguns pontos e levar em consideração o estilo literário da época.

Primeiramente, cada grupo apresentava sua obra em sala de aula, em forma de círculo de leitura, onde ficamos em círculo e o grupo responsável pela apresentação da obra iniciava a exposição e os demais estudantes participavam, com comentários e indagações. Sabemos que não existe leitor ou texto separado, tudo depende do contexto, da percepção de mundo e a interpretação resulta desse conjunto de regras, de aspectos. Parafraseando Chartier, a concreticidade das práticas de leitura se traduzem em gestos, espaços e hábitos específicos de cada comunidade. É um espaço de transformação, de atualização e interação social. Assim podemos dizer que o círculo de leitura ou círculo de literatura, este último denominado por Harvey Daniels, trata-se de uma atividade onde alunos se reúnem em grupos para debater uma obra. Isso perpassa por alguns pontos, desde a escolha da obra, levando em consideração o nível dos alunos até uma avaliação por meio da observação.

Então a partir da leitura da obra “Dom Casmurro”, realizamos esse círculo de leitura, onde em grupo fizemos a exposição da obra, para os demais alunos, enfatizando o contexto literário em que obra se enquadra e procurando entender seus aspectos.

Em seguida, outro grupo realizou o debate da obra com o texto complementar, “A poesia envenenada de Dom Casmurro” de Roberto Schwarz, e a partir desse aporte teórico complementar, surgiram várias discussões, visões sobre a obra, os personagens, o espaço e sempre associando ao contexto em que a obra estava inserida, a sociedade e o período literário.

E através destes seminários, das pesquisas realizadas, da leitura do livro, dos aportes teóricos e das análises obtidas da obra Dom Casmurro, é que desenvolvemos os subsídios para a produção deste trabalho de pesquisa, na qual retratamos os personagens, época, contexto social, assim como o momento literário presente naquele momento histórico-social, no qual a obra foi produzida.

CONTEXTO LITERÁRIO DO LIVRO DOM CASMURRO

A obra em estudo é do Realismo, um estilo de época da segunda metade do século XIX, foi um movimento artístico e literário, onde os integrantes desse movimento sentiam a necessidade de retratar a vida, costumes, os problemas das classes sociais, média e baixa, de outra forma, com outra visão. Como o próprio nome já diz, realismo tem o sentido do real, do que é concreto, evitando fantasias.

Podemos entender que o realismo na literatura, é uma forma de escrever que tem como princípio orientador da criação artística, ou seja, como base, a realidade e é tido como um movimento organizado.

Assinado por uma objeção às idealizações românticas, a obra de Machado de Assis, é um romance realista, que procura no realismo o que é real/concreto, onde as personagens realistas, figura mais defeitos do que qualidades, destacando temas de interesse econômicos, do adultério, da dissimulação, da vaidade e da realidade social. Nesta obra existe uma preocupação com a análise profunda da personagem, onde o autor procura revelar as entranhas, o que chamamos de desnudar a personagem e a narração da estória está em segundo plano.

A CIGANA OBLIQUA E DISSIMULADA PELA VOZ DO NARRADOR.

Antes de falarmos sobre Capitu, é necessário que falemos de Bento Santiago, narrador do romance que nos apresenta Capitu. Dom Casmurro, como gosta de ser chamado, aos cinquenta e cinco anos, escreve sua história com um único olhar: o seu. Começa uma retrospectiva desde a sua infância até os seus cinquenta e cinco anos de vida persuadindo o leitor tentando fazer com que ele absolva a sua narração.

Capitu, a protagonista da história, não tem sua voz expressa ao longo do livro, sua personagem é criada, vivida e falada pelo narrador. A amada de Dom Casmurro se torna visível aos olhos do leitor por intermédio de sua linguagem.

É necessário destacar que Bentinho conhece Capitu, conviveu com ela desde a sua infância e tem autonomia e conhecimento para narrar os acontecimentos, foi o espectador de todas as suas façanhas. A personagem principal é apresentada em sua adolescência esperta, audaciosa, aquela que sabe o que falar para contornar as situações, totalmente o contrário de Bentinho: homem tímido e sem reação diante do que podia acontecer ao seu redor:

Capitu é decidida e determinada. A mesma desde a sua adolescência, via em Bentinho não apenas um amigo, mas seu futuro marido. Ardilosa, planeja e coloca em prática os planos para impedir seu amado de ir para o seminário (promessa de sua mãe caso conseguisse ter um filho) e consegue persuadir Bentinho a falar com José Dias para convencer a mãe que sua vocação não era ser padre:

Pois, sim, mas seria aparecer francamente, e o melhor é outra coisa. José Dias...

— Que tem José Dias?

— Pode ser um bom empenho.

— Mas se foi ele mesmo que falou...

— Não importa, continuou Capitu; dirá agora outra coisa. Ele gosta muito de você. Não lhe fale acanhado. Tudo é que você não tenha medo, mostre que há de vir a ser dono da casa, mostre que quer e que pode. Dê-lhe bem a entender que não é favor. Faça-lhe também elogios; ele gosta muito de ser elogiado. D. Glória prestathe atenção; mas o principal não é isso; é que ele, tendo de servir a você, falará com muito mais calor que outra pessoa.

— Não acho, não, Capitu.

— Então vá para o seminário.

— Isso não. (MACHADO DE ASSIS, 1994, p.16)

A protagonista vai além do seu tempo, não aceita a proibição, e para sua época, toma atitudes avançadas, mostra que sabe impor-se nas diversas situações e, embora não tenha voz no texto, na medida em que se torna em evidência a sua capacidade de ir além do que é permitido, o narrador usa isso para condena-la e fazer-se de inocente em toda a sua narrativa.

A amada de Bentinho, a cigana obliqua e dissimulada, não mediu esforços para se casar com o mesmo, ao ir para o seminário, aproximou-se de Dona Glória e a conquistou, tanto que aceitou o casamento entre Dom Casmurro e a mulher dos olhos de ressaca. Colocando em pratica seus planos, Capitu toma todas as decisões e consegue realiza-las e convencer Bentinho a também fazer parte dos seus planos.

A protagonista principal da história, transgride os padrões da sociedade do século XVIII e XIX, primeiramente por ser de família pobre, o oposto de Bento Santiago filho de deputado, conquista seu espaço, impõe sua opinião, suas vontades, e mesmo tendo um olhar de mundo avançado, faz parte da vontade das moças da época que era se casar e ter filhos.

Mesmo depois de casada, Capitu revela-se uma personagem que sabe fazer valer a sua voz e continua a ter atitudes surpreendentes. Mostra ser uma boa administradora do dinheiro repassado pelo seu esposo e tem autonomia de valer sua expressão e sua voz também dentro de casa e na vida do casal. A mesma, além de ter o dinheiro em mãos, tinha a autonomia de decidir o que fazer com ele, atitude que no século XVIII era do homem e não da mulher.

Ao pedir a separação, a protagonista mais uma vez vai além do seu tempo e quebra tabus, tendo sua própria opinião, não é totalmente submissa a seu esposo agindo conforme os seus desejos e anseios. Capitu transgrede as tradições e os valores do seu tempo valendo sua determinação e fazendo valer suas atitudes.

A REPRESENTAÇÃO FEMINISTA NA OBRA DE DOM CASMURRO

Entre os compêndios da literatura brasileira, uma pergunta que nos intriga até hoje está no livro de Dom Casmurro e traz a questão de Capitu ter traído ou não Bentinho. Porém para compreender todo este contexto precisamos entender primeiramente sobre Capitu.

Apesar de Capitu ter vivido no século XIX, ela era tida como uma mulher fugaz, inovadora, perspicaz, sonhadora e que sabia o que queria. E não se importava com opiniões alheias, tais como ter uma grande amizade masculina, demonstrada em sua dedicação e carinho por Escobar, que foi justamente o que acabou levando Bentinho à loucura de um ciúme exagerado e doentio.

Ainda quando criança, ela vivia intensamente, mesmo com as severas críticas impostas pela sociedade, pois para ela o que realmente importava era o amor, a amizade. Contudo,

devido a este modo de pensar pagou um alto preço, já que morreu doente, solitária e abandonada por seu marido que a abandonou por não saber lidar com sua forte personalidade. E apesar toda sua sagacidade e voracidade pela vida, Capitu, ao contrário do que se imaginava, aceitou um casamento convencional e quis viver um grande amor. Embora não tenha alcançado a plenitude de um relacionamento, que é a confiança de ambas as partes.

Na atualidade Machado de Assis nos deixa com um questionamento latente: Mas e se fosse hoje, como seria a nossa Capitu?

Ela faria a mesma coisa, porque mesmo com a modificação feminina perante a sociedade, que contempla a independência e inovação, milhares de mulheres ainda buscam um grande amor e acabam se submetendo aos caprichos de seus companheiros. Uma prova disto em nossa realidade, são as agressões pelas mulheres que acham que devem ceder a famosa frase: Desculpas, foi só está vez. Na ilusão que o cônjuge mudará e viverá um grande amor. E, assim acabam aceitando relacionamentos controladores, pagando altas contas afetivas, como a solidão e tirania de seus parceiros por não quererem ficar sozinhas.

Portanto, Capitu pode sim ser considerada o retrato da mulher moderna, uma vez que há por parte dela a constante busca interior e o inconformismo, mas que acaba indo ao encontro de um parceiro, mesmo que isso signifique anular-se e ser abandonada no seu relacionamento.

E, por incrível que pareça séculos depois a mulher atual infelizmente, ainda é vista de forma controladora e passível de comentários alheios, pois é julgada diariamente em suas ações. Isto acontece porque a independência feminina ainda assusta a sociedade e faz com que a mulher recue nos seus ideais e se agarre a ilusão e esperança da espera do príncipe encantado, que venhamos e convenhamos de encantado não tem nada, somos todos dotados de virtudes e também de defeitos. E, em devido a este “sonho” deixam de lado o seu desejo de realizar-se como ser no mundo e fica somente a sombra de seu companheiro.

Machado de Assis estava à frente de seu tempo e construiu uma personagem eterna, cheia de nuances e sensibilidade. Capitu leva a mulher moderna a questionamentos sobre sua vida, seu comportamento, suas carências e se vale a pena aniquilar-se por alguém, seja ele quem for.

Na sociedade atual, ainda repercute que ter homens como amigos revela um caráter machista e preconceituoso. Quantos maridos aceitam a grande amizade entre sua esposa e um

homem? Há sempre um tom malicioso por parte deles nas rodas de amigos e até das próprias mulheres, no qual julgam e duvidam das mulheres que as possuem. E não foi diferente com Capitu, que nos leva a refletir em como ser moderna em uma sociedade machista em que a mulher ainda é vista como um ser submisso, que deve ter amizades femininas a fim de evitar julgamentos capituenses em um mundo que pouco evoluiu desde a existência da nossa amada e eterna Capitu.

E este aspecto nós percebemos claramente na obra através do ciúme doentio de Bentinho que faz com que seu casamento se perca em julgamentos inescrupulosos, colocando os olhos de ressaca da moça em xeque como em um jogo de xadrez, no qual só um vence, e neste caso foi Bentinho, o rei, que a abandonou à própria sorte!

. Ao analisar este escrito não sabemos ao certo se Capitu traiu ou não Bentinho ou se foi só aos olhos maliciosos da sociedade. Contudo, só o que podemos saber de certeza é que o autor da obra, Machado de Assis, estava à frente de seu tempo e construiu uma personagem eterna, cheia de nuances e sensibilidade, já que, Capitu leva a mulher moderna a questionamentos sobre sua vida, seu comportamento, suas carências e sua personalidade.

CAPITU E SEU EMPODERAMENTO FEMININO

Podemos dizer que Capitu é uma personagem emblemática: representa a mulher forte. De origem humilde, consegue viver uma paixão com seu amigo e futuro esposo que tinha uma vida oposta a sua. A protagonista conseguiu o estima e o amor da família de Betinho que sonhava em vê-lo padre. Inteligente, dedicada, bela e astuta, concretizou todos os seus planos e com êxito conseguiu se casar e construir uma vida com Dom Casmurro.

O ciúme de Bentinho destruiu o casamento, tudo aquilo que lutaram para conquistar, mas Capitu mais uma vez mostrou-se determinada, amando-se primeiramente e pediu o divórcio numa época em que ela não tinha nem voz e nem vez. Nunca assumiu a traição, morreu com sua verdade e inocência. Machado de Assis, mesmo defendendo as ideias femininas, no tempo em que a obra foi inscrita não havia o questionamento da condição da mulher na sociedade.

Capitu é a metáfora da exclusão, no século em que a voz da mulher é silenciada, onde a mulher é condenada e que qualquer amostra de sua vontades é mentirosa e degradante, ela foi a construção da diversidade feminina por meio de seus atos narrados por Dom Casmurro.

Por fim, Machado de Assis perpetua a construção da mulher: lança um novo olhar para o comportamento feminino e, por meio de Capitu, traços femininas que vem sendo estudado de várias formas, por meio de sua obra como de várias outras. A mulher pensante, administradora, planejadora e cheia de autonomia e força foi bem representada pela cigana obliqua e dissimulada que sempre esteve presente na sociedade, mas que por muitas vezes foi silenciada.

REFERÊNCIAS

Cosson, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014;

De Assis, Machado. **Dom Casmurro**. *Clássicos da Literatura*. São Paulo. Gold Editora, 2004;

Estudo escrito para América Latina: *Palavra, Literatura e Cultura*, obra coletiva organizada por Ana Pizarro (“A poesia envenenada de Dom Casmurro” de Roberto Schwarz);

Revista *FronteiraZ* – nº 14 – Julho de 2015;

Sites Consultados: http://obviousmag.org/asas_e_segredos/2016/capitu-e-o-retrato-da-mulher-moderna.html - Acesso em: 14/12/18.

EIXO: ANÁLISE DO DISCURSO

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Maiara do Nascimento Araújo³¹

Sulemi Fabiano Campos³²

Resumo: Os sujeitos nunca se completam, pois estão sempre imersos em relações com um outro, sendo assim a pergunta que conduziu este trabalho foi: O que os relatórios de estágio dizem sobre as relações alteritárias na formação do futuro professor de espanhol? A concepção de estágio adotada neste estudo é a trazida por Pimenta e Lima (2005) e a noção de alteridade se fundamenta em Bakhtin (2011), Amorim(2004) e Pucci (2011). Temos por objetivos: buscar rastros de alteridade transcritos nos relatórios de estágio e analisar como algumas marcas linguísticas refletem a alteridade na escrita. O material analisado são dois relatórios de estágio da Universidade Nacional de Costa Rica – UNA. Os futuros professores ao escreverem sobre o estágio deixam rastros de alteridade em seus relatórios, essas marcas linguísticas são: verbos pronominais, verbos que indicam mudança e advérbios, que apontam alterações ocorridas no interior do sujeito, ou seja, influências na construção da sua identidade profissional docente, conforme apontam Pimenta e Lima (2005).

Palavras-chave: Alteridade. Relatórios de estágio. Identidade profissional docente.

Abstract: The persons never complete, since they are always immersed in relations from the others, so the question that led to this work was: What do the internship reports say about of alterity relations in the formation of the future Spanish teacher? The concept of stage adopted in this study is that brought by Pimenta and Lima (2005) and the notion of alterity is based on Bakhtin (2011), Amorim (2004) and Pucci (2011). We have as objectives: to look for traces of alterity transcribed in the traineeship reports and to analyze how some linguistic marks reflect the alterity in writing. The material analyzed are two internship reports from the National University of Costa Rica - UNA. Future teachers writing about the stage leave traces of alterity in their reports, these linguistic marks are: pronominal verbs, verbs that indicate change and adverbs, which point out changes within the subject, that is, influences in the construction of their teachers professional identity, according to Pimenta and Lima (2005).

Keywords: Alterity. Internship reports. Teachers professional identity.

1. Introdução

³¹ Graduanda do nono período de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bolsista de iniciação científica e integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED). E-mail: maiaraaraujo@rocketmail.com.

³² Orientadora. Professora Doutora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED/UFRN).

A concepção de estágio adotada neste estudo é a trazida por Pimenta e Lima (2005), que entendem o estágio como campo de conhecimento, produzido na relação entre os cursos de formação e o meio social onde as práticas educacionais se realizam.

O relatório de estágio, neste trabalho, não será visto apenas como uma forma de analisar o desempenho dos profissionais estagiários na sua prática, mas sim como uma forma de escrever sobre algo vivenciado, um diálogo vivido e que por ter sido dialógico ocorreram relações de alteridade. Temos por objetivos: buscar rastros de alteridade transcritos nos relatórios de estágio e analisar como algumas marcas linguísticas refletem a alteridade na escrita. Para tanto, partimos de uma concepção dialógica da linguagem, nos fundamentando em Bakhtin (2011), Amorim (2004) e Pucci (2011).

O presente artigo se agrega ao projeto aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPQ N° 14/2014: “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”. Faz parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso – GETED e foi elaborado sob orientação da professora doutora Sulemi Fabiano Campos, com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFRN - PIBIC UFRN.

Partindo do pressuposto de que o que constitui os sujeitos é a interação com o outro, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: O que os relatórios de estágio dizem sobre as relações alteritárias na formação do futuro professor de espanhol?

2. Método

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Para realizar a busca dos relatórios de estágio fizemos um levantamento no banco de dados LICENCIATURAS, criado pelo projeto³³ ao qual este estudo está associado e com acesso apenas aos membros da equipe.

O material analisado é um recorte dos dados disponibilizados pela Universidade Nacional de Costa Rica – UNA, do qual fazem parte documentos e relatórios referentes às seguintes disciplinas: “Curriculum y Planeamiento para la Enseñanza del Español” e “Desafíos

³³O projeto tem como objetivo “discutir o papel da escrita nas licenciaturas, considerando que escrever sobre as práticas, para o professor em formação, não consiste apenas em uma forma de documentar ou comprovar suas atividades, mas é um trabalho do qual pode resultar a produção de conhecimento”.

Didácticos en la Práctica Docente para la Enseñanza del Español”, ambas disciplinas pertencem ao curso “Bachillerato en la Enseñanza del Español”.

Analizamos parte do material relativo à disciplina “Desafíos Didácticos en la Práctica Docente para la Enseñanza del Español”, já que nesta disciplina os professores em formação passam a ter contato com a prática docente. Este material compila arquivos desenvolvidos entre os anos de 2013 e 2014 referentes a cinco alunos. Ao todo, é composto por: diagnósticos (da instituição na qual os alunos realizaram o estágio); avaliações (preenchidas pelo professor coordenador que irá supervisionar o aluno estagiário); minutas (contendo o plano didático semanal elaborado pelo futuro professor); palavras e imagens (relatório do estágio); propostas de pesquisa (a partir do vivenciado no estágio) e projetos de extensão (partindo do conhecimento prévio e do conhecimento das situações críticas que enfrenta a educação costarriquense).

De todo o material acima citado, nos deteremos apenas aos relatórios de estágio devido aos fins desta pesquisa. O corpus é composto por dois relatórios e os alunos que os escreveram não serão identificados por questões éticas, sendo mencionados no decorrer deste artigo por Futuro Professor de Espanhol 1 (FPE 1) e Futuro Professor de Espanhol 2 (FPE 2). Vale ressaltar que o banco de dados tem o consentimento individual dos autores, que permite o uso do material por intermédio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3. Resultados e Discussão

3.1 Estágio e construção da identidade docente

Pimenta e Lima (2004) afirmam que a identidade do professor se constrói ao longo da sua trajetória, mas é na sua formação inicial que algumas concepções se consolidam, por exemplo, é no estágio que “poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente” (p.62). Pimenta e Gonçalves (*apud* PIMENTA; LIMA) consideram ainda que a finalidade do estágio é proporcionar ao estagiário uma vivência que o aproxime da realidade no qual ele desempenhará seu papel em sociedade.

Pimenta e Lima (2004) abordam diferentes perspectivas pelas quais o estágio pode vir a se desenvolver, uma delas seria a prática como imitação de modelos, e outra pela prática como instrumentalização técnica.

De acordo com as autoras, na perspectiva da imitação o aluno aprende por meio da observação e busca imitar aqueles modelos consagrados como bons. Se conseguir realizar uma análise crítica daquilo que observou, poderá além de imitar, desenvolver sua própria forma de agir; porém nem sempre o aluno está capacitado para realizar essa análise crítica e transpor os modelos observados para os contextos em que atuarão, é nisso que se encontra um dos limites desta forma de aprendizagem. Sendo assim, a formação do professor ocorrerá:

[...] pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Na perspectiva do estágio como instrumentalização técnica, a prática é entendida como uma forma de desenvolver habilidades instrumentais fundamentais para a prática docente. Como afirmam Pimenta e Lima (2004, p.37) “o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica delas derivadas”. Mesmo essas habilidades técnicas sendo importantes, apresentam limites visíveis, já que não dão conta dos problemas a serem enfrentados pelos professores no exercício da profissão docente, pois o processo educativo é bem mais abrangente e complexo não podendo ser reduzido apenas às técnicas.

Ao abordarem a temática da superação da dicotomia entre atividade teórica e prática, Pimenta e Lima (2004) trazem ao seu texto a perspectiva do estágio enquanto pesquisa. Citando Pimenta e Gonçalves (1990), as autoras colocam a ideia de um estágio reflexivo com base na realidade, com conotação de envolvimento e afirmam que a maioria dos estágios burocratizados “[...] é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam”. E ao referir-se à Pimenta (1994, p. 121), as autoras trazem a conclusão de que o estágio não é atividade prática, mas sim teórica “instrumentalizadora da práxis docente”.

Todas estas concepções de estágio apresentadas poderão influenciar na construção da identidade docente, já que esta se constrói a partir das práticas sociais das quais o indivíduo venha a participar.

3.2 Relações alteritárias na formação do futuro professor

Para discorrer sobre as relações alteritárias, faz-se necessário primeiramente definir o que é alteridade. De acordo com o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2015) seria a “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro.”.

Os profissionais da área de Ciências Humanas e Sociais estão sempre imersos em relações com um *outro*, seja em suas investigações ou em sua prática (AMORIM, 2004), o que leva a alteridade a ser uma temática discutida de diferentes formas e com variados enfoques nesse campo.

Nesse trabalho, adotamos a noção de alteridade presente nos textos de Bakhtin, que a compreende como constitutiva do sujeito. Como afirma Bakhtin: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (2011, p. 342). É a partir das relações estabelecidas com o *outro* que vamos nos constituindo, mas essa constituição nunca se completa, pois estamos sempre imersos nessas relações.

Esse contínuo processo de formação do sujeito não ocorre de forma unilateral, mas sim dialógica, ao mesmo tempo em que o outro me constitui, eu também o constituo. É o outro que me dá acabamento, por meio do seu excedente de visão, excedente este “condicionado pela singularidade e insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 21). A partir das diversas relações estabelecidas com o outro nos mais variados contextos, vamos sempre recebendo novos acabamentos, não definitivos, mas temporários (PUCCI, 2011).

A linguagem assume papel fundamental nas relações alteritárias (PUCCI, 2011), pois é por meio dela que estas relações ocorrem, é ela o elo entre o eu e o outro, assim como afirma Bakhtin: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (2011, p.113). É por via da linguagem que ocorre a constituição recíproca entre os sujeitos, nas alternâncias contínuas da interlocução entre o eu e outro, assim as identidades sociais se constroem e são diversas (PUCCI, 2011).

Adentraremos nos dizeres destes futuros professores de espanhol, e tentaremos demonstrar como o estágio influenciou no processo de construção e reconstrução da identidade

docente desses indivíduos por meio das relações alteritárias. Iniciamos com um excerto retirado do relatório do Futuro Professor de Espanhol 1, no qual diz:

Excerto 01	FPE 1
“La experiencia de la práctica es importante, porque te enfrenta a situaciones difíciles que no serán las mismas las del día cuando uno se encuentre nombrado con sus grupos en un futuro pero si permiten cuestionarse en una serie de escenarios.”	

FPE 1 fala sobre essa imersão ao meio social no qual ele atuará futuramente e ressalta a importância do estágio pelas situações que se pode vivenciar nesta experiência. Este faz menção às situações difíceis enfrentadas, nas quais podem estar envolvidos diversos outros, pois como já mencionado, os profissionais da área de Ciências Humanas e Sociais estão sempre imersos em relações com um *outro* (AMORIM, 2004), com este estagiário não é diferente. A partir destas relações de alteridade com este outro para nós desconhecido, vemos a passagem deste estagiário a um sujeito questionador, marcada pelo uso do verbo “cuestionarse” em seu relatório.

Passamos agora para um trecho retirado do relatório do Futuro Professor de Espanhol 2, no qual o outro com quem este se relaciona não se é desconhecido:

Excerto 02	FPE 2
“El primer reto que asumí cuando inicié la práctica fue intentar revertir la indisciplina que percibí durante la observación del grupo, y a pesar de haberlo logrado la primera clase, quiero decir, la primera vez, en las siguientes lecciones fui notando como la indisciplina me ganaba la partida. <p>La situación anterior me generó un poco de frustración, pues había observado ese problema cuando realicé el diagnóstico y lo asocié, erróneamente, a la actitud que tenía la docente para manejar el grupo. Pero noté que la situación se repetía conmigo también.”</p>	

FPE 2 ao observar as aulas da professora em regência criou um excedente de visão (BAKHTIN, 2011) do lugar que ocupava, considerando a indisciplina dos alunos como resultado da postura adotada pela docente. Ao realizar sua prática, este futuro professor não tenta reproduzir o modelo observado, ou seja, não realiza a prática como imitação de modelos (PIMENTA, LIMA, 2004), mas analisa criticamente o modo de agir da docente.

Quando assumiu a turma FPE 2 só conseguiu reverter o problema encontrado em sua observação na primeira aula ministrada, posteriormente percebeu que o mesmo que havia sido observado estava ocorrendo em suas aulas também. Esta experiência, como outras vivenciadas por este futuro professor, vão construindo sua identidade. Encontramos uma relação de alteridade entre o professor em formação, o professor em regência e os alunos da turma. Podemos observar no relatório esta relação pelo uso do verbo “generarse” que marca o que a experiência deixou em FPE 2, assim como o uso do advérbio “erroneamente”, que marca uma mudança de visão com relação a forma de agir da professora observada e sobre a indisciplina dos discentes.

A alteridade tem justamente esta função de modificar o sujeito, ou seja, essas relações se encarregam de alterar a forma de agir e pensar destes futuros professores, como podemos observar adiante no relatório de FPE 1:

Excerto 03	FPE 1
<p>“El extenso período de huelga cortó el proceso de adaptación de los estudiantes al colegio y a la dinámica de clase. Fue complicado retomar los aprendizajes adquiridos sobre todo respecto a la disciplina y el trabajo.</p> <p>Sin embargo, esta experiencia deja la enseñanza de cómo es el sistema y de el tipo de dinámicas que el docente debe de enfrentar como ir siempre a la carrera con la materia y las evaluaciones.”</p>	

Este estagiário ao refletir sobre uma aula ministrada, após um período de greve, mostra como este acontecimento modificou sua forma de pensar sobre como o docente deve lidar, tanto com os conteúdos a serem ministrados, quanto com as avaliações a serem realizadas. Podemos ver uma intervenção deixada pelo estágio na construção de sua identidade docente, indicada em seu texto pelo verbo “dejar”, verbo que indica uma mudança realizada por algo que já não está mais ou por algo que ficou, neste caso o ensinamento.

Neste processo dialógico da construção da identidade profissional destes futuros professores, vemos a dependência do “eu” para com o “outro”, assim como coloca Bakhtin:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) (2011, p. 341).

Podemos constatar a importância desta relação entre o eu e o outro neste excerto retirado do relatório de FP2:

Excerto 04	FPE 2
“Cada vez que terminaba una clase, recibía los comentarios de la profesora María Lourdes Barahona, la mayoría de veces ella se mostró satisfecha con mi trabajo como prácticamente, recuerdo que también una ocasión me corrigió, esto me enseñó a ser consciente de que como humanos podemos equivocarnos, pero que es más importante corregir errores y aprender.”	

FPE 2 descreve como uma relação alteritária, marcada em seu relatório pelo verbo “enseñar”, com uma professora já atuante colaborou na sua formação profissional, ao relatar a forma como ela o corrigiu por ter se equivocado em sua prática, aprendendo assim que é mais importante corrigir o equívoco e aprender com ele. Nesse processo dialógico, de um lado temos o estagiário e do outro temos o excedente de visão da professora que já possui mais experiência em sala de aula, que vem para dar um novo acabamento à FPE 2, pois este excedente “instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o complementam justamente onde ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 44).

A partir dessas análises podemos constatar que a identidade profissional docente, que começa a se formar na formação inicial do professor e continua em processo de transformação ao decorrer de sua trajetória, é permeada por vários outros.

5. Conclusões

O professor na prática do seu ofício está sempre em contato com o *outro*, mais especificamente os seus alunos. O docente em sua formação inicial, antes do estágio, vive em constante relação com o que é *outro*, mas nesse caso este *outro* é diferente, são as teorias estudadas na universidade, os professores que ministram as disciplinas e seus colegas de classe.

É especificamente no estágio que os futuros professores entram em contato com esse *outro* que eles se relacionarão diretamente em sua profissão, esse é o momento em que

eles deixam de ocupar as carteiras para ser aqueles que sentam atrás dos birôs, deixam de ser aqueles que apenas fazem perguntas e passam a ser aqueles que as respondem. Se poderia dizer também que deixam de ser os indivíduos em formação e passam a ser aqueles que formam, mas se isso aqui fosse afirmado, estaria contradizendo o que a própria pesquisa busca em si demonstrar.

Estamos constantemente imersos em relações alteritárias, mas muitas vezes não percebemos. Quando o estagiário passa a escrever sobre sua experiência, é quando ele avalia, vê de que forma ela o marcou, o alterou e deixa rastros desta alteridade em sua escrita, como podemos observar na análise deste estudo.

Essas marcas linguísticas (verbos pronominais, verbos que indicam mudança e advérbios) refletem a alteridade nos relatórios e indicam mudanças ocorridas no interior do sujeito. Assim como a importância destas mudanças para a construção da identidade profissional docente destes futuros professores. Essas marcas ressaltam a importância da escrita sobre a prática como uma forma de refletir sobre a alteridade.

Referências

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 21-90.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 337-357.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-60.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: Diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-78.

PUCCI, Renata. Questões de Alteridade e Identidade. In: **Impulso**. Piracicaba, 2011.

ALTERIDADE. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2015. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/alteridade/>>.
Acesso em: 30 jul. 2017.

VOZES EM CONFLITO NO DESEJO FEMININO: DISCURSO RELIGIOSO E SEXUALIDADE EM “A PARANÓICA”, DE CASSANDRA RIOS.

Marina Ferreira Lopes Evangelista³⁴

William Brenno dos Santos Oliveira³⁵

Wellington Medeiros de Araújo³⁶

Resumo: *A Paranoica*, romance de Cassandra Rios, versa sobre Ariella, uma adolescente prestes a atingir a maioridade que, nesse processo, faz descobertas acerca de seu corpo e de seus desejos, e percebe-se dona de uma imensa volúpia. Notando ser cobiçada por muitos homens - e mulheres - de sua própria família e círculos sociais, utiliza-se dessa cobiça para manipular as pessoas ao seu redor. A obra, escrita em 1969 e editada apenas em 1976 (BRUM; MARQUETTI, 2018) - intervalo longo que nos faz questionar se foi, de alguma forma, ocasionado pela censura da época -, esteve entre os sucessos de vendas de Cassandra Rios. A autora destaca-se por ter sido uma das mais vendidas no Brasil - vendia 300 mil exemplares ao ano e foi a primeira do país a atingir a marca de 1 milhão de exemplares vendidos. Rios é também lembrada pela persistente censura a que seus romances eram submetidos, embora o número de obras proibidas não seja preciso. Reconhecida como autora de qualidade por nomes como Jorge Amado, a escritora foi por anos tachada de “comunista obscena”, apesar de seus livros não terem um viés explicitamente político. Suas obras tratam, principalmente, da sexualidade feminina e da liberdade sexual, incluindo, nesse eixo temático, a abordagem de uma orientação sexual que é até hoje causadora de polêmicos debates: a homossexualidade. A discussão sobre a sexualidade feminina e a representação das minorias homossexuais mantém-se atual, e essa é uma das razões pelas quais Cassandra Rios e suas obras são, ainda hoje, importantes e necessárias. Assim sendo, o objetivo dessa pesquisa é avaliar como o discurso religioso interfere na constituição da personagem Ariella, atravessando seus monólogos repletos de lubricidade e erotismo (MAINGUENEAU, 2010). Para essa pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, serão utilizados os conceitos de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017) e discurso dialogizado (FARACO, 2009) fornecidos pelo Círculo de Bakhtin. Os enunciados selecionados para a análise demonstrarão como existem, dentro da mesma personagem, vozes de diferentes direções - centrípetas e centrífugas - em conflito, representando tanto o constante desejo feminino de uma mulher que incorpora discursos reais e igualmente amordaçados sobre a sexualidade feminina, quanto as forças sociais conservadoras que muitas vezes se encontram, ainda que inconscientemente, enraizadas, mesmo nas mais liberais camadas da sociedade.

Palavras-chave: Cassandra Rios; Sexualidade feminina; Signo Ideológico; Discurso Dialogizado.

1. Introdução

³⁴ UFRN. Estudante de graduação. marina.evangelista.01@gmail.com

³⁵ UFRN. Mestre. william.oliveira@imd.ufrn.br

³⁶ UERN. Doutor. wellington.medeiros69@gmail.com

Volochinov (2017) afirma que "a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*". A escolha que fazemos dos vocábulos, seja ela consciente ou inconsciente, está diretamente relacionada à ideologia com a qual nos identificamos. Tendo isso em mente, esse artigo pretende discutir a presença do discurso religioso na constituição da personagem Ariella, da obra *A paranoica*, escrita por Cassandra Rios.

A exposição desse discurso religioso será realizada em contraponto ao discurso erótico também marcado na fala da personagem em questão. Para a realização dessa análise, será feito um mapeamento de vocábulos no monólogo de Ariella que, amparados no conceito de signo ideológico, serão interpretados como representantes dos diferentes discursos analisados.

É importante relembrar, antes de chegarmos à questão principal deste artigo, o contexto histórico e social em que a autora e a obra estavam imersas no momento de sua primeira publicação. Escrito em 1969, o livro estava rodeado por um ambiente de vigilância e controle da liberdade de expressão. A ditadura militar determinava o comportamento social a ser adotado e Cassandra Rios encontrava-se constantemente sob os olhos vigilantes da censura, carregando o estigma de "escritora pornográfica", com o qual não se identificava. Tendo a sexualidade - e muitas vezes a homossexualidade, especificamente, - como tema recorrente em suas obras, Cassandra Rios era um alvo fácil para os censores.

Nas próximas seções, serão abordados brevemente a biografia da autora, o contexto e a história/trama apresentada na obra. Posteriormente, serão apresentados os conceitos teóricos necessários para a análise e, por fim, o corpus analisado e os resultados.

2. A autora

Cassandra Rios - pseudônimo de Odete Rios -, embora hoje seja um nome não muito usual, foi uma das escritoras mais populares do Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. A autora, que começou a escrever desde jovem, era de origem espanhola e filha de pais católicos, o que, considerando a temática de suas obras, justificava o fato de ela esconder seus escritos de sua família.

Seu primeiro livro, *A volúpia do pecado* (1948), que aborda a homossexualidade de duas jovens, foi inicialmente recusado pelas editoras procuradas por Rios. As recusas a fizeram

optar por começar a trabalhar, com o intuito de juntar dinheiro para pagar pela impressão da obra sem a ajuda dos pais - que sequer poderiam ler os romances da filha.

A decisão de Odete Rios de trabalhar fora de casa não foi bem aceita por seus progenitores, e então um acordo foi feito: a escritora deixaria o trabalho e Dona Damiana, sua mãe, a ajudaria a juntar o dinheiro necessário para a publicação de sua primeira obra - sem o conhecimento de seu marido -, sob a promessa de não lê-la. Com a questão financeira resolvida, Odete conseguiu uma falsa declaração de idade no contrato com a editora - ela ainda tinha apenas 16 anos - e adotou um pseudônimo que escolhera ainda na infância: Cassandra. Com origem na mitologia grega, o nome escolhido faz referência a uma sacerdotisa do deus Apolo, que tinha o dom de prever os acontecimentos, mas que sofria da maldição de não ser acreditada por ninguém.

A obra de estreia foi um sucesso de vendas, mas foi ignorada pela crítica literária, assim como aconteceria com seus livros posteriores. Com os bons resultados de seu trabalho e com o intuito de poder escrever sem se preocupar com os questionamentos e as pressões de sua família, Cassandra casou-se com um amigo para sair de casa, o que também mascarou sua homossexualidade.

Os escritos posteriores, como *Carne em delírio* (1948), *Eudemônia* (1952) e *Sarjeta* (1976) foram confirmando cada vez mais a rentabilidade de Cassandra. Porém, com o sucesso vieram também os infortúnios. Em 1962, a autora foi processada pelo Fórum de São Paulo por ultraje público ao pudor, entre outras acusações, e no processo pedia-se a interdição de todos os seus livros - que na época eram dez. Como resultado, teve oito obras proibidas e uma multa por fazer e distribuir escritos obscenos.

Mesmo com o processo e os mitos em torno de sua vida pessoal - muitas pessoas pareciam confundir as ações da autora com as de suas personagens -, Cassandra Rios não deixou de escrever. Durante o período da ditadura, suas obras foram alvo constante de análise e proibição. Segundo Reimão (2014), 18 de seus livros, classificados como eróticos/pornográficos, foram censurados pelo Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP). Foram eles: *A borboleta branca*; *Breve história de Fábria*; *Copacabana Posto Seis*; *Georgette*; *Maçaria*; *Marcella*; *Uma mulher diferente*; *Nicoleta Ninfeta*; *A sarjeta*; *As serpentes e a flor*; *Tara*; *Tessa, a gata*; *As traças*; *Veneno*; *Volúpia do pecado*; *A paranoica*; *O prazer de pecar e Tentação sexual*.

Ao considerarmos o fato de que Cassandra Rios era uma escritora declaradamente lésbica, e que a homossexualidade é um tema reiteradamente presente nos seus livros, deve-se perguntar se os censores a queriam expurgar por tocar no assunto da sexualidade, de uma forma geral, ou se o grande problema era gerado apenas pelo tipo de sexualidade específico de que ela tratava e que se chocava com o que era estabelecido e aceito como normal pela sociedade brasileira da época.

É importante salientar que, mesmo com toda a censura sofrida por suas obras, Cassandra Rios foi, segundo matéria do jornal O Globo, de 10 de outubro de 2013, a primeira mulher a vender um milhão de exemplares no país. Nos anos 80, vendia 300 mil exemplares de cada novo livro. É curioso que uma autora de tanto sucesso seja hoje tão pouco reconhecida e estudada pelos acadêmicos da literatura brasileira. Segundo Pereira (2019), esse sucesso pode ter sido, na verdade, uma das razões pelas quais a crítica raramente comentava sobre as obras de Cassandra:

É provável que essa popularidade da autora esteja entre as razões que levaram a crítica especializada das décadas de 1960 e 1970 a se recusar a ler a sua obra. As justificativas eram que os romances de Cassandra Rios apresentavam desde problemas relacionados ao estilo, passando pelo que eles consideravam exploração demasiada de questões “menores”, pouco nobres - as relações afetivo/sexuais entre pessoas do mesmo sexo, prostituição, uso de entorpecentes, etc. -, até a estruturação pouco complexa. Em decorrência dessas considerações, seu trabalho foi classificado como subliteratura, paraliteratura, pornografia e outras categorizações similares. (p. 28)

Em seu trabalho, Pereira (2019) menciona o crítico Waldenir Caldas, mostrando-nos um exemplo da subavaliação que era feita a respeito do trabalho de Cassandra. Suas obras eram classificadas, além de pornográficas, como obras de paraliteratura, por supostamente possuir linguagem e estruturas simplórias com o intuito de atingir as massas, afastando-se de aspectos sociais e psicológicos na apresentação de suas personagens, características que deveriam ser abordadas por obras de “literatura”. Durante o desenvolvimento deste artigo poderá ser observado que, na realidade, os aspectos que, segundo a crítica, estariam afastados da literatura cassandriana, estão, na verdade, muito presentes na construção de suas narrativas.

Vítima de um câncer, Cassandra Rios faleceu em 2002. Sua vasta literatura, embora ainda pouco explorada pela crítica e pela academia, levanta questões presentes até hoje em nossa sociedade, o que justifica uma nova visita a suas obras e, por que não, um reparo a toda negligência que elas sofreram em suas épocas de popularidade.

3. A obra

Para o presente artigo, foi selecionada para análise a obra *A paranoica*. Antes de iniciarmos a análise do corpus selecionado, é necessário que se entenda o contexto histórico, social e político no qual ela está inserida.

O Brasil vivia os primeiros anos de sua ditadura militar, que se estendeu do período de 1964 a 1985. Um dos órgãos criados pelo governo a fim de cuidar da manutenção da moral e dos bons costumes, além de controlar eventuais expressões de contrariedade ao regime político vigente, foi a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), que se tornou responsável por censurar ou proibir filmes, músicas, livros e produções artísticas em geral que fossem de encontro aos valores defendidos pelo regime e/ou contra o governo.

Nesse contexto, Cassandra Rios, cujas obras orbitam em torno de temas como sexualidade feminina, drogas e homossexualidade, foi severamente vigiada. Segundo Brum e Marquetti (2018), há divergências quanto ao número de vendas e de obras censuradas pela DCDP - entre 14 e 18 títulos -, possivelmente por alguns livros examinados não terem sido registrados ou por algumas obras terem sido assinadas com outro pseudônimo que não Cassandra Rios, devido ao fato de esse nome já estar fortemente marcado pelos censores.

No que concerne à obra *A paranoica*, devemos citar o parecer da DCDP número 04/79 de 1979. Nele, o(a) censor(a), que não está identificado, declara que a obra, escrita em 1969 e editada apenas em 1976, havia passado despercebida pelo público e que, portanto, não seria interessante a sua proibição três anos depois do início de sua circulação pelas livrarias, pois essa interdição só serviria para chamar a atenção da população a respeito da obra e da autora. Mesmo que a obra não tenha sido proibida, houve recomendações específicas para que sua venda pudesse ocorrer.

Tendo em vista que há cenas eróticas cuja narração se fez de forma pouco literária, beirando a vulgaridade e que podem ser prejudiciais a pessoas ainda em formação e que não tem sua personalidade definida, recomendo que este livro passe a ser vendido com invólucro plástico e seja proibida sua venda a menores de 18 anos.

Quanto ao conteúdo do livro, trata da estória de uma adolescente chamada Ariella, membro de uma família de classe abastada, e que se sente isolada dos demais membros do seio familiar. Esse isolamento a leva a fazer leituras, pesquisas e descobertas não apenas sobre o

mundo, mas principalmente sobre si mesma. Para além de desvendar suas preferências literárias e musicais, a garota inicia uma descoberta sobre seu corpo, sua sexualidade e sobre o efeito que a combinação desses tem sobre as pessoas ao seu redor.

No desenrolar da trama, a personagem percebe que pode utilizar-se de sua beleza e erotismo para manipular os membros de seu círculo social, e durante o despertar dessa percepção, mostra-se muitas vezes em uma espécie de conflito interno, oscilando entre a fascinação pelo seu próprio poder de sedução e o espanto com seus próprios pensamentos eróticos, muitas vezes utilizando vocábulos do campo semântico religioso para expressar sua surpresa consigo mesma.

4. Aporte teórico

Para a análise proposta nesse artigo, que consiste na avaliação do dialogismo entre o discurso religioso e o discurso ideológico nas falas da personagem Ariella, precisou-se, inicialmente, estabelecer a concepção de discurso dialogizado aqui adotada. Antes de nos referirmos ao diálogo propriamente dito, deve-se lembrar o conceito de "vozes sociais". Essas seriam, segundo Faraco (2009), "complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo". Isto é, essas vozes são os conjuntos de diferentes axiologias, diferentes valorações de experiências compartilhadas por distintos grupos de pessoas.

As vozes sociais estão sempre em diálogo, e esse diálogo foi a metáfora adotada pelo Círculo de Bakhtin para caracterizar o jogo de forças, o encontro sociocultural dessas vozes. É necessário ressaltar que o conceito de diálogo aqui não significa, necessariamente, um consenso entre essas vozes, mas sim um constante processo responsivo, ao longo do qual ocorrem os mais diversos tipos de respostas, que podem ser não só concordâncias, mas também discordâncias, ironias, críticas, entre outras.

O que se pretende aqui é mostrar que em uma mesma personagem podem aparecer marcas de diferentes vozes sociais. Vozes essas que, nesse caso específico - o erótico e o religioso -, podem ser consideradas antagônicas. Para analisarmos as diferentes vozes sociais que são representadas na fala de Ariella, foram selecionados alguns vocábulos que, enquanto signos ideológicos, representam as diferentes vozes sociais observadas no monólogo da personagem. Antes de se adentrar a análise, é mister esclarecer a concepção de signo ideológico aqui adotada.

Segundo Volóchinov (2017), o signo ideológico é um produto ideológico, que é "não apenas uma parte da realidade natural e social", mas também um fenômeno que reflete e refrata a realidade ao seu redor. Esse signo representa e substitui algo encontrado fora dele, possuindo assim uma significação, uma ideologia. É possível perceber uma carga de responsabilidade importante no signo:

Os signos também são objetos únicos e materiais e, como acabamos de ver, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (p. 93)

O signo não é, então, um mero representante fiel da realidade, sem nenhuma carga ideológica, axiológica e sem uma intenção. Ele pode, portanto, preencher as significações da realidade de diferentes maneiras, que serão escolhidas e servirão aos ideais daqueles que selecionam o signo, da forma que lhes aprouver.

Volóchinov (2017) diz ainda que o signo mais representativo e puro é a palavra, e que ela é um signo neutro, no sentido de que "pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa." (p. 99). Isto é, a palavra pode ser moldada de acordo com as necessidades e desejos daquele que fala.

5. Análise

O primeiro aspecto a ser levado em consideração na análise sobre a personagem Ariella é o seu nome. Segundo Hanks, Hardcastle e Hodges (2006), Ariella é a variante do nome Arielle, uma forma feminina e de recente cunhagem para o nome bíblico Ariel, que significa, em hebreu, "leão de Deus". Veremos mais adiante que o discurso religioso permeia frequentemente os pensamentos de Ariella, representando uma voz social que reprime seus desejos carnis explícitos e contrapondo-se a um discurso erótico que também marca constantemente sua fala. Esse contraste entre o nome e a personalidade da personagem de maneira tão clara nos leva a acreditar que ela não foi batizada dessa forma por acaso.

A seguir, temos o trecho selecionado para análise. Na cena, Ariella observa seus irmãos e um amigo deles - que demonstra interesse por ela - com suas respectivas noivas e esposa [os grifos são nossos].

Comparo-me às noivas dos meus irmãos e à esposa dele: como me parecem sem graça e sem vida! Meu corpo nunca manuseado, virgem, intocado, puro, aferventados gemidos; meu sangue é vinho dos deuses, há brasas nas entranhas da minha carne ardente, quase-moça, mais-do-que-menina. Eu sou diabólica! Tenho formas que se insinuam e prometem exageros de beleza. Os meus seios, a cintura, as ancas que se pronunciam, acusando a minha feminilidade exótica, quase mórbida, meu ventre vazio, imaculado, liso, tudo tem seu traço volutuoso, insinuando alguma coisa como a pedir que seja violado. (RIOS, 1980, p. 34)

Nesse parágrafo, pode-se verificar a escolha de muitos vocábulos diretamente ligados ao discurso religioso. Inicia-se a análise pela escolha dos adjetivos “virgem” e “puro”. Sobre a virgindade, declara Santo Agostinho (1990):

A virgindade é honrada pelo fato de ser consagrada a Deus. Por conseguinte, não se pode estabelecer nenhuma comparação entre a fecundidade carnal e a virgindade, ainda que seja a do corpo. Pois não é por si mesma que a virgindade é digna de ser honrada, mas por ser consagrada a Deus. E a virgindade, ainda que conservada no corpo, o será por um espírito religioso e de piedade toda espiritual. Dessa forma, a virgindade, ainda que a corporal, torna-se espiritual porque é a piedade que a consagra a Deus, e a continência que a conserva. Assim como ninguém utiliza seu corpo para algo impuro, sem antes ter concebido a malícia em seu espírito, de igual modo, ninguém guarda a pureza do corpo a não ser quando implantou anteriormente a castidade em seu espírito.” (p. 28)

Pode-se observar então que, para Santo Agostinho, um importante representante do cristianismo, a virgindade, até hoje valorizada por praticantes de diferentes religiões, não é, por si só, sinônimo de pureza e de devoção à Deus. É necessário que o voto de castidade tenha sido dedicado, desde o princípio, a Ele. Não é esse, aparentemente, o caso de Ariella. O fato de a virgindade e a “pureza” da personagem “aferventarem gemidos” insinua que, ao invés dessa característica aproximá-la do divino, ela seria um estimulante erótico, um gatilho capaz de disparar a malícia das pessoas ao seu redor. A suposta pureza que a personagem alega ter pelo fato de ser virgem não se concretiza, quando comparada ao que é esperado da virgindade em um contexto religioso. Ariella utiliza-se dessa característica para despertar desejos carniais, impuros, contrariando completamente a ideia de virgindade pregada por Santo Agostinho.

Ao mesmo tempo em que “virgem” é um signo ideológico do campo da religião, pode-se dizer que também é um signo ideológico do campo erótico. Ao se mencionar o erotismo, deve-se lembrar que, segundo Maingueneau (2010), ele é “um modo de representação da sexualidade compatível, dentro de certos limites, com os valores reivindicados pela sociedade”.

Isto é, embora esteja tratando sobre sexualidade, o texto mantém-se dentro do “socialmente aceitável” para este tópico, sem entrar em detalhes ou utilizar vocábulos que poderiam ser considerados “agressivos” para a moral e os bons costumes.

Pode-se afirmar que a virgindade faz parte do campo erótico pelo fato de que, ainda nos dias de hoje, existe uma fantasia - especialmente masculina - ao redor da virgindade feminina. Atesta-se essa realidade ao nos depararmos em situações como, por exemplo, as cirurgias de himenoplastia. Esse procedimento, que consiste na reconstrução do hímen, vem sendo realizado não apenas por mulheres vítimas de abuso sexual - casos bastante delicados e que não serão aqui questionados -, mas é procurado também por mulheres que buscam, através dessa intervenção cirúrgica, “apimentar a relação” com seus parceiros, reconstituindo sua virgindade para entregá-la como presente para alguém. Se não houvesse um fetiche em torno da virgindade, provavelmente um procedimento como esse, sem real necessidade médica e/ou psicológica, não ocorreria.

Para a análise de um outro termo, o vocábulo “diabólica”, foi consultado o substantivo que o originou. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), o vocábulo “diabo” apresenta as seguintes acepções:

1. segundo a crença de diferentes povos antigos e modernos, espírito ou gênio do mal; anjo mau
2. segundo a religião cristã, o anjo rebelde (Satanás) que foi expulso do céu e precipitado no abismo (inferno)
3. cada um dos anjos rebeldes e malditos como Satanás [...]
5. pessoa perversa, ruim, de mau gênio.

Claramente pertencente ao campo lexical religioso, a figura diabólica representa, de um modo geral, a concentração de uma série de características e atitudes consideradas ruins. A perversidade e a tentação vêm sendo ilustradas pela imagem diabólica há vários séculos. Ariella utiliza o signo ideológico “diabólica” para caracterizar-se quando fala das formas de seu corpo e do calor de suas entranhas. Pode-se interpretar, então, que a personagem se coloca na posição de tentadora, de um diabo que causa tentação com suas carnes.

Pelo fato de estar associando a imagem de diabólica à uma imagem de sensualidade, nesse contexto, esse vocábulo também pode ser considerado um signo ideológico do campo do erotismo.

Ao nos depararmos com o vocábulo “imaculado” que, segundo o Dicionário Houaiss (2009) apresenta, entre os seus significados, algo que “que não tem pecado”, ou ainda que é “puro, isento de qualquer nódoa moral; inocente”, retornamos à ideia já referida de Agostinho

(1990) sobre a virgindade e a pureza. Ao declarar que seu ventre é vazio, imaculado e liso, Ariella parece afastar-se do discurso erótico, mas essa expectativa é quebrada quando ela diz que tudo tem seu traço “volutuoso”. É possível interpretar, então, que a personagem enxerga de forma lasciva a pureza de seu corpo e o fato de nunca ter sido tocado.

Por fim, entre as acepções de “violado”, fornecidas pelo Dicionário Houaiss (2009), diz-se de algo “que foi profanado, sofreu violação”. Profanar algo é desrespeitar ou violar algo que é santo, sagrado. Então, mais uma vez, a personagem faz a escolha por um signo ideológico do campo religioso para referir-se a um ato a ser realizado com relação ao seu corpo. É curioso observar que, enquanto se poderia imaginar que seria negativo ter algo - principalmente o corpo - violado, Ariella sugere que suas curvas pedem que essa violação aconteça, sugerindo que seu corpo seja invadido contra a sua vontade. Essa sugestão abre margem para que se interprete a profanação de seu corpo como não sendo, para ela, um problema.

6. Conclusões

Através da análise dos vocábulos utilizados pela personagem Ariella para expressar suas opiniões sobre seu próprio corpo e sobre a impressão que ele causa nas pessoas ao seu redor, observou-se que, em alguns casos, os signos ideológicos podem assumir tanto a ideologia do discurso religioso quanto a do discurso erótico. É o caso, por exemplo, das palavras “virgem” e “diabólica”.

É perceptível então que, embora a personagem utilize signos ideológicos do campo do discurso religioso, e que a voz social da religiosidade se faça presente na constituição de sua personagem, não há fortes indícios de que essa voz chegue a abafar as suas descobertas e desejos sexuais sobre si mesma e sobre os outros. A voz religiosa apresenta-se quase como uma voz alheia que apenas inflama ainda mais a lubricidade de Ariella.

Foi possível concluir, nesse momento que, embora haja a presença do discurso religioso na fala de Ariella, ela não demonstra estar se colocando em uma posição de culpa com relação aos seus atos e desejos. Ao dizer que as outras moças são “sem graça”, quando comparadas a ela, com seu corpo virgem e insinuante, a personagem coloca-se em uma posição superior com seu corpo e suas tentações diabólicas. A culpa cristã, aparentemente, não é carregada por ela.

Se o significado de Ariella - “leoa de Deus” -, era conhecido por Cassandra Rios e ela o escolheu para nomear uma personagem repleta de lubricidade e em constante diálogo com as vozes sociais contrárias aos seus desejos, talvez tenha sido intenção da autora mostrar que é possível que ideologias opostas façam parte da personalidade de cada um de nós e de nossa fala. É essa eterna batalha de vozes sociais que nos faz humanos. Eróticos e divinos.

Referências

- AGOSTINHO, Santo. *A virgindade consagrada*. Tradução do original latino De sancta virginitate, cotejado com versões em francês e espanhol, introdução, notas complementares, relação das citações bíblicas, adendos e organização geral Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- BRUM, Roberta Knapik; MARQUETTI, Délcio. *Cassandra Rios: uma voz censurada no regime militar no Brasil*. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 144 – 179, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HANKS, Patrick; HARDCASTLE, Kate; HODGES, Flavia. *Dictionary of first names*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. E-book. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=9nd05X_awIgC&pg=PT41&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 4 jun. 2019
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PARECER nº 04/79, sobre *A paranóica*, sem assinatura, 05 fev. 1979.
- PEREIRA, Ana Gabriela Pio. *Escritas excessivas: Cassandra Rios e o protagonismo excêntrico na literatura brasileira*. 2019. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.
- REIMÃO, Sandra. *Repressão e Resistência: censura a livros na ditadura militar*. 2011. 130 f. Tese (Livre Docência) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RIOS, Cassandra. *A paranóica*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- VOLÓCHINOV, Valentim. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS FEMININO NAS ELEIÇÕES DE 2018 DO RN³⁷

Ana Beatriz de Souza PEREIRA

Thayná Cristina ANANIAS³⁸

Resumo: Há menos de 30 anos, em 1995, foi proposta e assegurada a Lei n.º 9.100 que determinou uma cota mínima de 20% para as candidaturas de mulheres em cada partido ou coligação para as eleições municipais do ano subsequente. Somente dois anos após essa experiência eleitoral com cotas, surgiu uma nova lei que estendeu a medida para os demais cargos, assegurando uma cota mínima de 30% e uma cota máxima de 70% para qualquer um dos sexos. Nos obstáculos presentes no caminho de uma política igualitária, fica evidente o reflexo do machismo enraizado em nosso país, fenômeno que respinga no parlamento brasileiro desde muito tempo e reverbera até os dias atuais, com os discursos de mulheres frequentemente interrompidos e desqualificados em diferentes âmbitos, com ênfase no político. Nesse cenário, uma pergunta nos instigou a desenvolver esta pesquisa: qual a imagem construída pelas candidatas a cargos políticos eletivos para se aproximarem de seus interlocutores/eleitores? Partindo das postulações de Chareaudeau (2005) sobre os *ethé* na construção do discurso político e de Martins Ferreira (2010) sobre a bipartição do *ethos* feminino, achamos de extrema relevância identificar qual visão sobre o *ser mulher* fora adotada pelas candidatas do RN como estratégia para persuadir o eleitorado de recente campanha. A análise do *ethos* em questão se dispôs a configurar os aspectos da construção identitária da mulher mediante as categorias culturais de *feminilidade* e de *feminilidade* (MARTINS FERREIRA, 2010), e como estas se manifestam no material de campanha utilizado pelas candidatas. Este trabalho, portanto, examinou a construção do *ethos* feminino de quatro candidatas eleitas no Rio Grande do Norte durante o pleito de 2018. Para tanto, foram considerados os aspectos linguísticos e verbo-visuais de duas produções gráficas ou audiovisuais elaboradas por cada candidata durante a campanha eleitoral. Os resultados revelaram que no discurso das candidatas permeia, majoritariamente, o aspecto de *feminilidade*, cujo contraste se evidencia ao compararmos o poder e a independência de tal configuração com a antiga valorização de características tidas como próprias à *feminilidade*.

Palavras-chave: *Ethos* feminino. Feminilidade e feminilidade. Discurso político. Eleições 2018-RN.

1 INTRODUÇÃO

As eleições de 2018 trouxeram um novo cenário político para o Brasil, principalmente quanto à representatividade das mulheres no pleito. De acordo com levantamento da revista *Gênero e Número* (ASSIS; FERRARI; LEÃO, 2018), houve um aumento de 50% no número de mulheres eleitas para a Câmara dos Deputados em comparação ao das eleições de 2014.

³⁷ Artigo produzido como atividade avaliativa da disciplina *Leitura e produção de texto argumentativo*, ministrada no segundo semestre de 2018, no curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, pela profa. dra. Sylvia Coutinho Abbott Galvão, vinculada ao Departamento de Letras. Correio eletrônico: sylviabbott@gmail.com.

³⁸ Alunas do segundo período do curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Correios eletrônicos: anabeatriz81souza@gmail.com e thyncris@hotmail.com.

Com 77 deputadas federais eleitas em 2019, esta é a maior representação feminina na história da Câmara, que, ainda assim, chega a apenas 16% do número total de vagas. Quanto ao Senado, elas permaneceram com 13 das 81 vagas, mantendo a proporção dos anos anteriores, e, nos executivos estaduais, conseguiram eleger apenas uma governadora, a do Rio Grande do Norte.

Refletindo a situação nacional, o número de candidatas ao pleito de 2018 no estado do Rio Grande do Norte também cresceu. Segundo o portal de notícias G1 (2018), as mulheres representaram 30,5% das candidaturas do estado, configurando um dos índices mais altos em todo o Brasil. Uma das justificativas para esse fenômeno é a lei de cotas, que determinou o mínimo de 30% de candidatos de cada gênero nas coligações.

Aventamos, no entanto, a hipótese de que um outro elemento possa ter contribuído para esse quadro. A explicação para o crescimento no número de mulheres eleitas não poderia estar nas estratégias discursivas por elas utilizadas nas campanhas eleitorais visando à construção de um *ethos* feminino?

No capítulo intitulado *O ethos, uma estratégia do discurso político*, Charaudeau (2005) define o *ethos* como uma imagem que o locutor cria de si no discurso a fim de influenciar o seu ouvinte. Essas imagens são alimentadas por estereótipos sociais conhecidos tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor; ou seja, o *ethos* é o resultado de uma apresentação “sociolinguageira”, que depende do julgamento e do reconhecimento da plateia à qual o interlocutor se dirige. Para garantir esse reconhecimento, utiliza diversos mecanismos de linguagem verbais e não verbais para atingir os seus objetivos.

Para o político, essa construção é fundamental, pois é o *ethos* que permitirá a existência de uma identificação entre ele e o eleitor, criando uma situação favorável à persuasão para que a candidatura seja efetivada.

Tendo como embasamento teórico os estudos de Charaudeau (2005) e de Martins Ferreira (2010), este artigo analisa como as deputadas mais votadas no Rio Grande do Norte durante as eleições 2018 utilizaram o *ethos* feminino como parte de uma estratégia política. Desenvolve-se, dessa forma, um olhar crítico sobre a figura de mulher que essas candidatas apresentam no discurso político e como essa imagem pode impactar as campanhas femininas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A princípio, para sustentar a discussão do *ethos* como uma estratégia do discurso político, utilizou-se do conceito apresentado por Charaudeau, no qual o *ethos* é uma imagem que se liga àquele que fala, não como um domínio exclusivamente dele. Considerando o *ethos* como um meio discursivo influenciador vinculado à emoção, as concorrentes a cargos públicos

usam e abusam dessa estratégia pertencente ao campo da emoção, recorrendo à possibilidade de emocionar o eleitorado por meio, por exemplo, de duas categorias de *ethos*: o *ethos* de *credibilidade* e o *ethos* de *identificação*.

Para complementar essa discussão, foi necessário recorrer a outro alicerce teórico: as concepções de *feminilidade* e *feminilidade* apresentadas por Martins Ferreira (2010), que faz a distinção dessas duas categorias culturais atreladas à imagem da mulher no discurso político.

2.1 **ETHOS: UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICA**

De acordo com Charaudeau (2005), o *ethos* é a “demonstração psicológica” que um indivíduo expõe a um determinado público. Essa demonstração do orador pode ou não corresponder ao seu real estado psicológico, assim como pode não corresponder ao estado psicológico do interlocutor.

A construção desse *ethos* ocorre, paralelamente, com o conhecimento que o eleitor já tem de antemão sobre o orador, no que se refere a informações ou saberes preestabelecidos e com o que o orador pretende expor ao próprio eleitor. Nesse sentido, os dados preexistentes ao discurso e o ato da linguagem configurado e ministrado pelo orador são os dois fatores que irão garantir, ou não, a efetividade da construção da demonstração psicológica do *ethos*.

A formação propriamente dita do *ethos* ocorre a partir da atribuição de uma identidade psicológica e social ao sujeito por parte do interlocutor, da identidade que o próprio sujeito constrói de si mesmo a partir de sua estruturação linguística e de outros elementos que cerceiam a sua própria imagem. Assim, é possível dizer que o *ethos* depende dessa parceria entre orador e espectador, ou seja, é resultado dessa dupla identidade.

O linguista apresenta uma gama de *ethé* que podem ser configurados pelo orador político e que podem contribuir para a construção da imagem que por ele é intencionada. Por exemplo, os *ethé* principais postulados por Charaudeau também foram adotados pelas candidatas como estratégias para a construção do *ethos* feminino: os *ethé* de *credibilidade*, que podem ser reagrupados em subcategorias como o *ethos* de “sério”, o *ethos* de “virtude” e o *ethos* de “competência”; e os *ethé* de *identificação*, que estão ligados aos traços pessoais de caráter, como o *ethos* de “potência”, o *ethos* de “caráter”, o *ethos* de “inteligência”, o *ethos* de “humanidade”, o *ethos* de “chefe” e o *ethos* de “solidariedade”.

Para o político, é indispensável que ele tente construir esses tipos de *ethé*, uma vez que busca a adesão da opinião social. No caso de algumas candidatas, como será aprofundado mais adiante, estes *ethé* estão vinculados às características socialmente atribuídas ao feminino, como maternidade, sensibilidade, vida doméstica e vida conjugal.

2.2 A DIVISÃO DO FEMININO: FEMINILIDADE *versus* FEMINILITUDE

Martins Ferreira (2010) apresenta o *ethos* feminino como um conceito bipartido, que representa a dualidade da visão sobre o que é feminino na sociedade ocidental. Sob essa perspectiva, a ideia de *ser mulher* apresenta-se em duas imagens: a da *feminilidade*, que representa a mulher tradicional, que encarna os protótipos das valorizações instauradas pelo sistema patriarcal como maternidade, família, beleza e sensibilidade; e a da *feminilidade*, que abrange as características atribuídas ao que seria a mulher moderna, como trabalho, luta e independência. Essa construção binária da identidade feminina deve-se a uma junção de aspectos sociais, culturais e ideológicos.

É preciso, no entanto, esclarecer o significado de “feminilidade”. O termo é um neologismo criado por Martins Ferreira (2010), a partir da obra de Moi (1985), para atender à bipartição cultural dada ao feminino. Esse neologismo também carrega valores de diferentes perspectivas: por um lado, compreende a imagem da mulher independente, a mulher de negócios, a mulher politizada; por outro, representa a imagem da mulher masculinizada, radical, defensora do movimento feminista. No conjunto, ambas representam a feminilidade.

Nas palavras de Martins Ferreira (2010), toda mulher que exerce uma posição de poder abre mão da feminilidade, pois, para o parâmetro patriarcal, o exercício do poder é uma característica do gênero masculino. Isto é, para uma grande parte da nossa sociedade, sair do estereótipo esperado de mulher tradicional, que carrega características como submissão, beleza e emoção, coloca a mulher fora do espectro da feminilidade. Nesse sentido, feminilidade não é sinônimo de feminino, mas um subconjunto deste. O espectro oposto à feminilidade seria a feminilidade. Como bem explica Martins Ferreira (2010, p. 13):

Dois feixes organizaram-se culturalmente nas categorias binárias do feminino – feminilidade e “feminilidade”. O discurso preenche seu papel de representar/construir um fenômeno anatômico do sentido identitário da mulher. Revela, de um lado, o mecanismo do fazer do sujeito mulher, em papel social político e executivo, com o significado cultural “feminilidade”, recebendo valores ideológicos de uma mulher agente, moderna e atual. E, de outro, está o fazer da mulher da sedução e da dona de casa, com papel social não categorizado no mundo profissional, significando-se por seu comportamento na feminilidade, investida de valores ideológicos da mulher tradicional.

A dualidade apresentada no espectro feminino pode ser analisada de várias formas. Do ponto de vista do poder, o feminino divide-se entre a imagem politizada (moderna e independente) e a tradicional (bela, sedutora e submissa). Do ponto de vista da enunciação,

temos a mulher enunciada, aquela que é representada por estereótipos reforçados pela mídia, e a mulher enunciativa, aquela que determina a forma do seu próprio discurso.

Em síntese, tem-se a feminilidade como aquilo que relaciona o poder da mulher ao seu corpo, à submissão, à maternidade e à família, ideias que, no senso comum, estão atreladas à visão global do que é feminino –, mas que, na verdade, não a esgotam. Já a feminilidade representa o oposto: o poder político e a ação, características relacionadas à imagem da mulher moderna, capaz, gerenciadora de seu tempo e espaço; uma mulher que, muitas vezes, no exercício do poder, abre mão da feminilidade, pois apodera-se de atributos do sistema patriarcal.

Dessa forma, ambas as categorias culturais compõem o espectro do feminino na sociedade e se apresentam, mescladas ou não, nas posturas e nas estratégias de todas as candidatas analisadas neste estudo, como será evidenciado no próximo tópico.

3 ANÁLISE

A análise do *ethos* em questão dispõe-se a configurar os aspectos da construção identitária da mulher mediante as categorias culturais de *feminilidade* e de *feminilidade* (MARTINS FERREIRA, 2010), e como estas se manifestam no material de campanha utilizado pelas candidatas. Este trabalho, portanto, examina a construção do *ethos* feminino de quatro candidatas eleitas no Rio Grande do Norte durante o pleito de 2018. Para tanto, são considerados os aspectos linguísticos e verbo-visuais de duas produções gráficas ou audiovisuais elaboradas por cada candidata durante a campanha eleitoral.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para compor o *corpus* desta pesquisa, foram selecionadas peças de campanha das candidatas mais votadas, no Rio Grande do Norte, para o cargo de deputada das eleições 2018, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Sujeitos e *corpus* de análise

Cargo	Candidata	Partido	Total de votos	Mídia
Deputada Federal	Natália Bonavides	PT	112.998	Vídeo

Deputada Estadual	Cristiane Dantas	PPL	33.880	Instagram
Deputada Estadual	Eudiane Macedo	PTC	32.963	Instagram
Deputada Estadual	Isolda Dantas	PT	22.333	Vídeo

Fonte: As autoras.

Cada uma das candidatas teve duas peças de campanha analisadas. Como critério de escolha, adotamos as peças que se dirigiam explicitamente ao eleitorado feminino. No entanto, os tipos de mídia analisada variaram, pois nem todas as candidatas produziram vídeos para o horário eleitoral. No caso das candidatas Cristiane Dantas, Eudiane Macedo e Manuela D'Ávila, foram analisados dois *posts* da rede social Instagram; no caso da candidata Isolda Dantas, um vídeo. Foram considerados os materiais de campanha produzidos somente durante a campanha eleitoral: de 31 de agosto a 4 de outubro de 2018 (primeiro turno) e de 8 a 26 de outubro de 2018 (segundo turno).

Para a avaliação do *ethos* construído pelas candidatas, foram consideradas tanto as marcas do discurso – escolhas lexicais e figuras de linguagem –, quanto as escolhas visuais, como cores e elementos de composição das imagens e vídeos escolhidos.

3.2 CRISTIANE DANTAS

Cristiane Bezerra de Souza Dantas, 45 anos, é advogada e filiada ao Partido Pátria Livre. Nas eleições 2018, foi reeleita para o terceiro mandato como deputada estadual do Rio Grande do Norte. Antes de exercer cargo político, foi diretora geral do Instituto Técnico-Científico de Perícia do Rio Grande do Norte (ITEP-RN). Para esta análise, foram considerados um vídeo do jingle de campanha da candidata, bem como uma postagem na rede social Instagram, em outubro de 2018.

No caso de Cristiane Dantas, percebe-se que a candidata divide o uso do *ethos* feminino entre a feminilidade e a feminilidade. Na sua bio do Instagram, a candidata apresenta-se como “Casada, mãe de dois filhos e bacharel em Direito. Deputada Estadual pelo PPL e Presidente da Frente Parlamentar da Mulher. Sou apaixonada pelo RN!”. A escolha dos termos lexicais é bem equilibrada: enquanto os termos “casada” e “mãe” remetem ao universo da feminilidade, o indicativo da profissão “advogada”, “deputada estadual” e “presidente da Frente Parlamentar da Mulher” remete às ações do mandato e à ideia de mulher moderna, que trabalha, características ligadas à feminilidade. As ações de proteção à mulher, realizadas no exercício do mandato, são retomadas em *posts* nas redes sociais, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Postagem no Instagram de Cristiane Dantas



Fonte: DANTAS, 2018.

Na legenda da postagem *on-line*, a candidata afirma: “Criei a Frente Parlamentar da Mulher, sou autora das leis Agosto Lilás, da Patrulha Maria da Penha e do Programa Maria da Penha Vai às Escolas. A voz em defesa das mulheres potiguaras deve continuar na Assembleia. Conto com o seu apoio!”. Percebe-se que, ao afirmar as ações realizadas em favor das mulheres, a candidata não somente cria um *ethos* de competência como também recorre à ideia de sororidade, ou seja, remete ao *ethos* de feminilidade. Outro ponto interessante é que as cores utilizadas pela candidata antes da campanha, rosa e roxo, ligadas à feminilidade, são substituídas por tons mais quentes, como amarelo, laranja e vermelho. A escolha não é à toa: retoma a ideia de luta que está sendo descrita na legenda da imagem.

Já no vídeo do jingle de campanha, intitulado *Cristiane Dantas – 54444*, a candidata não fala diretamente com o público. O vídeo todo é narrado por um locutor, que canta a música da campanha enquanto surgem imagens da candidata em contato com os eleitores ou nas ações do mandato.

Figura 2 – Vídeo de campanha de Cristiane Dantas.



Cristiane Dantas - 54444

Fonte: AGÊNCIA 10TACK, 2018.

Nesta peça, percebe-se que há uma aproximação com o *ethos* de feminilidade, principalmente porque as imagens remetem às ideias de cuidado, sensibilidade, virtude e

solidariedade, complementadas por trechos da narração, que inicia dizendo: “Nosso estado e nossa cidade tem mais uma vez a oportunidade de conduzir à Assembleia Legislativa um representante combativo, cuja ética seja o primeiro valor e a decência a principal bandeira. Amor, com amor se paga!”. Essa narração é complementada pelo jingle: “[...] Vamos com Cristiane Dantas outra vez, que já mostrou pra gente o que ela fez. Na defesa das mulheres e das crianças, dos jovens e de todo o RN, escolhida a parlamentar do ano, provando o quanto ela é competente” (AGÊNCIA 10TACK, 2018).

O uso de termos como “amor”, “decência”, “mulheres”, “crianças” e “jovens” remete à ideia de mulher-mãe, mulher-esposa, representação de um ideal familiar que compõe o *ethos* da feminilidade. Além disso, as características de cuidado com os menos favorecidos remetem ao *ethos* de solidariedade.

Podemos concluir, portanto, que a candidata tenta construir uma imagem de mulher moderna – ou seja, utilizando características do *ethos* de feminilidade, mas sem romper completamente com características do *ethos* de feminilidade.

3.3 EUDIANE MACEDO

Eudiane Janaina de Macedo Silva tem 38 anos, é filiada ao Partido Trabalhista Cristão (PTC) e, quando eleita, exercia o segundo mandato de vereadora em Natal. O material escolhido para a análise foi um vídeo produzido durante sua pré-candidatura e divulgado em fragmentos, no Instagram, durante a campanha eleitoral.

O vídeo, intitulado *Eudiane Macedo – Mulher*, permite depreender sua intenção comunicativa e o público-alvo que deseja atingir. Destacamos três trechos do vídeo que remetem à construção de um *ethos* de feminilidade.

No primeiro trecho, “Não basta ser mulher, é preciso transformar o mandato em um instrumento de transformação de realidade” (MACEDO, 2018), Eudiane adota um *ethos* de competência, uma vez que demonstra proatividade ao falar de “transformação” e de redefinir o conceito de “mandato” como um “instrumento de transformação”. É possível perceber que existem ações que a candidata diz ser capaz de realizar e que isso só se torna realidade a partir de um indivíduo competente e capaz.

No segundo trecho, a candidata diz: “Pensamos a mulher nos mais diversos aspectos, criamos a frente parlamentar da mulher [...] e levamos o debate entre os adolescentes sobre a lei Maria da Penha, a lei do feminicídio e a desconstrução da cultura machista” (MACEDO, 2018). Talvez esse seja o trecho que mais traga à tona o *ethos* de feminilidade, uma vez que aborda diretamente questões relacionadas ao feminismo e à luta pela igualdade de gênero.

Pode-se afirmar que Eudiane Macedo busca argumentar para o público feminino expondo sua perspectiva acerca do que é ser mulher. Ao dizer que pensa a mulher em diversos aspectos, ela demonstra respeito à diversidade; em seguida, ao utilizar o verbo “criar” na primeira pessoa do plural, ela demonstra atitude e identificação com o público, além de revelar, novamente, a característica de proatividade no exercício do mandato, mostrando que já se preocupava com temáticas que fazem parte do universo feminista e contribuem para a construção do *ethos* de femilidade.

Por fim, no trecho final do vídeo, a candidata diz: “Mulher, na Câmara de Natal a sua voz também é a minha. Estamos juntas, e quem faz por Natal pode fazer muito mais pelo Rio Grande do Norte” (MACEDO, 2018). É possível perceber que, ao longo do vídeo, a palavra “mulher” é empregada, o que, em conjunto com a expressão “estamos juntas”, busca gerar identificação com o público feminino. Além disso, a candidata usa como argumento a sua experiência no cargo anterior para justificar a sua eleição ao cargo de deputada estadual. Em outras palavras, ela parte de um princípio da lógica, segundo o qual um indivíduo que atuou efetivamente em um determinado cargo pode ser mais eficiente ainda em um cargo que lhe garanta um domínio mais amplo no quesito administrativo e, nesse caso, político.

Além do vídeo, também foi analisada uma postagem no Instagram da candidata.

Figura 6 – Postagem com contagem regressiva no Instagram de Eudiane Macedo



Fonte: MACEDO, 2018.

A candidata estruturou uma “contagem regressiva” para o dia da votação em sua rede social; além disso, fica claro que a escolha das cores para o design da postagem não foi algo aleatória, visto que o roxo é uma cor ligada ao movimento feminista. Nessa postagem, o *ethos* de femilidade aparece mais fortemente na legenda direcionada ao público feminino: “A conquista de direitos e a construção de uma sociedade mais justa por uma maior presença da mulher na política”.

Esta análise permite afirmar que Eudiane Macedo se enquadra no espectro de candidatas que adotam o *ethos* de feminilidade, pois busca demonstrar que é ativa e que procura um cenário de mudança para a conjuntura política brasileira no que diz respeito, principalmente, à participação da mulher nesse âmbito.

3.5 NATÁLIA BONAVIDES

Natália Bastos Bonavides tem apenas 30 anos, é advogada e casada e, além disso, foi eleita a vereadora mais jovem e mais votada pelo Partido dos Trabalhadores no Rio Grande do Norte. A candidata assumiu ser participante ativa do movimento feminista desde o lançamento da campanha eleitoral. Sendo assim, identificamos no vídeo analisado que ela assume o *ethos* de feminilidade, juntamente com os *ethé* de credibilidade e de competência definidos por Chareadeau (2005).

Figura 7 – Trecho do programa eleitoral de Natália Bonavides



Fonte: BONAVIDES, 2018.

No vídeo *Programa Eleitoral | Natália Federal 1311*, a candidata se apresenta dizendo: “Eu sou Natália Bonavides, **jovem, mulher e estou preparada para o desafio.**” Percebe-se que, por ser advogada, Natália explora a formação acadêmica para mostrar que conhece todas as engrenagens da vida política e, ainda, que consegue agir de maneira eficiente. A candidata também se utiliza do fato de ser jovem como provocação aos candidatos mais velhos, conhecidos por serem os caciques do Rio Grande do Norte, uma vez que ela busca representar a juventude do estado. Nos primeiros segundos do vídeo, Natália canta os versos iniciais da música de Belchior, *Velha Roupas Coloridas*, que aborda o tema da mudança, coerente com o slogan de sua campanha, “a cara da mudança”:

Você nem sente nem vê

Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma **nova mudança em breve vai acontecer**
E o que **há algo tempo era jovem e novo, hoje é antigo** / **E precisamos**



todos rejuvenescer (BELCHIOR, 1976, grifos nossos).

O segundo vídeo escolhido para a análise é intitulado *Campanha de Mulher | Natália Bonavides – 1311*.

O vídeo é uma entrevista concedida pela candidata ao site *campanhademulher.org* e focaliza a temática da mulher no âmbito político. Natália inicia falando um pouco sobre si mesma: cita a prática do box chinês e *kung fu* e fala um pouco de sua infância, talvez com o objetivo de criar um clima mais íntimo na entrevista, buscando se aproximar do espectador. Em seguida, conta que tem uma formação na área de Direito e essa informação, por mais que rápida e curta, demonstra que a candidata possui certo conhecimento na área legislativa, algo que pode ser considerado de grande valia para um candidato a um cargo público no legislativo, isto é, esse “argumento” sobre sua formação como advogada pode auxiliar na construção da credibilidade junto ao público.

Figura 8 – Entrevista de Natália Bonavides

Fonte: Bonavides (2018).

Dois trechos deste vídeo indicam que Natália se alinha ao *ethos* de feminilidade. No primeiro trecho, a candidata diz: “Eu acho que nós mulheres, desde pequenas, começamos a entender que ser mulher é diferente de ser homem [...] a sociedade vai nos ensinando isso muito cedo, desde as brincadeiras e os brinquedos que dão pra gente, sempre brinquedos relacionados ao cuidado e maternidade” (BONAVIDES, 2018). O uso da primeira pessoa do plural busca criar proximidade e identificação com as mulheres que estão assistindo ao vídeo. Ela também apresenta argumentos gerais, como “nós mulheres, desde pequenas, começamos a entender que ser mulher é diferente de ser homem” para levantar sutilmente a temática da desigualdade entre gêneros. Em seguida, para confirmar a existência dessa diferença entre homens e mulheres, ela

utiliza como argumento o “costume” de dar brinquedos relacionados à maternidade às meninas, desconstruindo uma prática normalizada como algo que é condizente com a condição feminina.

Em outro trecho importante, ela diz: “Eu sou feminista, eu luto pelo direito das mulheres, eu luto pela igualdade de gênero, eu luto por uma sociedade sem opressão de gênero [...] isso é muito importante, ter alguém no espaço institucional que afirme essa pauta” (BONAVIDES, 2018). Poucas são as candidatas que declaram abertamente que são feministas e, nesse caso, fica mais fácil situar os ideais que serão defendidos e focalizados pela candidata. Além disso, ela também anuncia que a presença dela em espaços institucionais, como a Câmara dos Deputados, é de suma importância e, com essa declaração, ela busca ser digna de crédito para com o eleitor, ou seja, busca construir um *ethos* de credibilidade.

É plausível concluir, portanto, que Natália Bonavides se encaixa no *ethos* de feminilidade, uma vez que expõe abertamente características que denotam proximidade com as questões que cerceiam as causas de luta feminista, como a inclusão da mulher em diferentes setores da sociedade.

3.6 ISOLDA DANTAS

Isolda Dantas, 42 anos, é assistente social, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), militante e feminista. Eleita deputada estadual em 2018, exercia, até então, seu primeiro mandato como vereadora na Câmara Municipal de Mossoró. Antes disso, atuara como Secretária de Cultura no mesmo município. Para esta análise, foram considerados o perfil da candidata no Instagram e o vídeo *Vote em uma mulher, vote em quem luta!*

A candidata é, assim como Natália Bonavides, uma das poucas a se assumir como feminista. Por essa declaração, já possui um *ethos* pré-construído de luta e militância em favor das mulheres, imagem que foi reafirmada durante a campanha eleitoral.

No seu perfil na rede social Instagram (Figura 9), a candidata já utiliza termos que se aproximam da imagem de feminilidade: apresenta-se por sua profissão e pela militância em defesa das mulheres. Outro elemento importante é que a candidata se autodeclara “youtuber”, uma profissão comumente relacionada com a juventude e a modernidade. Sua imagem de perfil também referenda a ideia de luta: não é uma foto posada; pelo contrário, é extremamente expressiva, mostrando alguém que “grita”, ou seja, que não se cala, que luta pelos seus direitos. Na imagem, a candidata também está em meio à multidão, desconstruindo a imagem tradicional do político como aquele que está distante do povo.

Figura 9 – Perfil de Isolda Dantas no Instagram



Fonte: DANTAS, 2018.

Outro ponto característico da campanha de Isolda Dantas foi o uso de vídeos nas redes sociais para falar com o eleitorado, principalmente com as minorias sociais. No vídeo *Vote em uma mulher, vote em quem luta*, há predomínio do discurso direto. A candidata fala diretamente com o público feminino. Há uso da primeira pessoa do plural, como no trecho “Nós, mulheres, demonstramos que somos protagonistas” (DANTAS, 2018), como uma forma de gerar identificação com as interlocutoras. Além dessa tentativa de gerar engajamento, há também o uso da palavra “mulher” sempre associada às palavras que denotam poder ou que chamam para ação. É o caso do trecho “Contribua com o seu voto, sua convicção e sua certeza de que as mulheres são protagonistas desta história” (DANTAS, 2018).

Figura 10 – Vídeo da campanha de Isolda Dantas



Fonte: DANTAS, 2018.

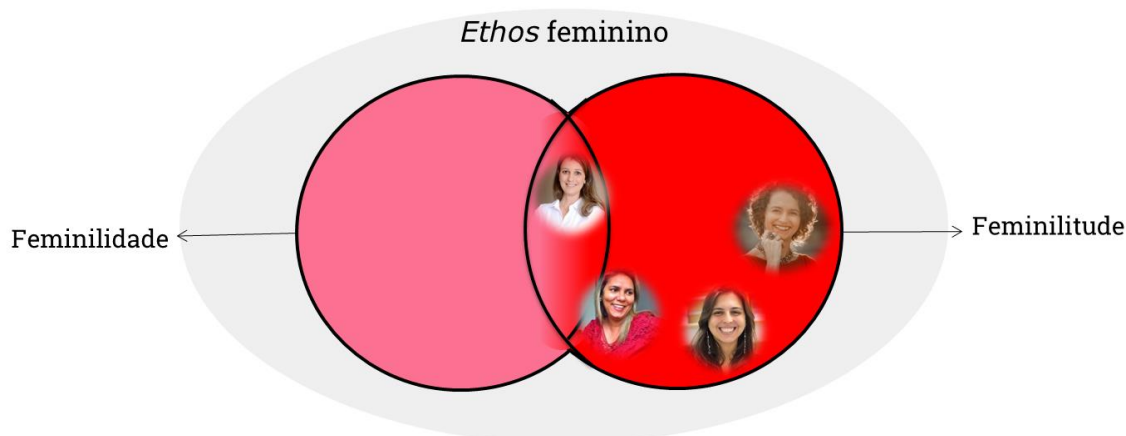
Há, ainda, um reforço na construção de um *ethos* de caráter da candidata, criado a partir da ideia de coragem, quando Isolda Dantas afirma: “Nós somos a única candidatura mulher, feminista, combativa e de esquerda”. É curioso que os termos “mulher” e “feminista” estão sequenciados, mas não vinculados, como se a candidata afirmasse que estas são características distintas e que ela atende a ambas: é mulher, uma identidade de gênero, e feminista, ou seja,

representa um movimento político. Para reforçar ainda mais a ideia de luta, que denota o *ethos* de feminilidade da candidata, a narração de Isolda Dantas é alternada com imagens da campanha e da candidata em manifestações públicas, reuniões com outras mulheres e visitas à comunidade. Essas características são reforçadas pelo uso dos tons de roxo e vermelho no vídeo, cores vinculadas às ideias de feminismo e de luta.

Percebe-se, portanto, que Isolda Dantas é a candidata que mais abertamente adotou o *ethos* de feminilidade como estratégia política durante a campanha, empregando o discurso feminista para alcançar não só o eleitorado feminino mas também o de outras minorias sociais que buscam representatividade, como o movimento LGBTQ+.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem de mulher vinculada estritamente ao trabalho doméstico, à maternidade e à família está sendo cada vez mais deixada de lado nos discursos políticos de candidatas a cargos eletivos. Se, antes, a candidata mulher precisava provar ser, primeiramente, boa dona de casa e esposa antes de candidatar-se a um cargo político, as candidaturas potiguares eleitas em 2018 mostraram que essa imagem está mudando. Agora, as candidatas tentam provar sua credibilidade não mais por sua vida privada, mas por seus atos na vida social: na profissão, no exercício de cargos públicos ou na realidade de ações em prol da defesa de outras mulheres.



O presente estudo evidenciou que as quatro chapas femininas eleitas no Rio Grande do Norte adotaram como estratégia política um discurso mais alinhado à visão de mulher moderna, aquela que trabalha e luta por causas relacionadas ao direito das mulheres. Mesmo as candidatas que não romperam totalmente com o *ethos* de feminilidade adotaram esse tipo e postura. Conforme mostra a Figura 11, a maior parte das candidatas está no espectro entre o *ethos* de feminilidade e o de feminilidade.

Figura 11 – Diagrama do *ethos* feminino

Fonte: As autoras.

É possível concluir que, com o aumento da importância do papel da mulher nas eleições – elas não só compõem a maior parcela da população economicamente ativa mas também representam 52% do eleitorado em 2018 –, o *ethos* de feminilidade não mais encontra reverberação no público feminino e, por isso, venha perdendo força como estratégia política. O eleitorado não mais se identifica com a feminilidade tradicional, segundo a qual a maternidade, a submissão e a beleza são as principais características do *ser mulher*. Por outro lado, a inclusão de pautas como a defesa da mulher e a luta contra a desigualdade de gênero no discurso político tende a atrair cada vez mais o eleitorado feminino, que vê, no *ethos* da feminilidade, um reflexo dos anseios e das características da mulher moderna.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA 10tack. Cristiane Dantas – 54444, 3 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Ye6AOYI7SY>. Acesso em: 28 out. 2018.

ASSIS, Carolina de; FERRARI, Marília.; LEÃO, Natália. Câmara dos Deputados terá menos homens brancos e mais mulheres brancas, negras e a 1ª indígena em 2019. **Gênero e Número**, 8 out. 2018. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:N-J_skbQ_rsJ:www.generonumero.media/camara-dos-deputados-tera-mais-mulheres-brancas-negras-e-indigena-e-menos-homens-brancos-em-2019/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 nov. 2018.

BONAVIDES, Natália. **Programa Eleitoral | Natália Bonavides** 1311, 1 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7dTKRnIBwGQ&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 out. 2018.

BONAVIDES, Natália. Altura: 1080 pixels. Largura: 864 pixels. 148 kB. 24 set. 2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BoNG5xVndup/?taken-by=nataliabonavides>. Acesso em: 23 out. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DANTAS, Isolda. Vote em uma mulher. Vote em quem luta!, 3 out. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/isoldadantaspt/videos/553308958456434/>. Acesso em: 28 out. 2018.

GROSSI, MÍRIAM PILLAR; MIGUEL, SÔNIA MALHEIROS. Transformando a diferença: as mulheres na política. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 167-206, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2018.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença**. Blog da Boitempo, 2 mar. 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/03/02/maria-rita-kehl-a-minima-diferenca/> Acesso em: 20 de out. de 2018.

KEHL, Maria Rita. Feminismo, feminilidade e a "mínima diferença". [s.i.]: Tv Boitempo, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9zvtW4UTz8>. Acesso em: 20 out. 2018.

JÁCOME, Igor. **Mulheres representam 30,5% das candidaturas no RN**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/eleicoes/2018/noticia/2018/08/21/mulheres-representam-305-das-candidaturas-no-rn.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MACEDO, Eudiane. **Eudiane Macedo – MULHER**, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S6LiDyFpq4A>. Acesso em: 28 out. 2018.

MARTINS FERREIRA, Dina Maria. Feminilidade e “Feminilidade”: identidades femininas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXI, p. 1-16, 2010.

**O FOGO QUE NASCE DE DENTRO DELAS: UM OLHAR SOBRE A VOZ DO
DESEJO FEMININO EM “FOGO (SÓ PARA HOMENS)”, DE ADELAIDE
CARRARO**

Matheus Silva de Souza (UFRN)³⁹

Prof. Orientador: Dr. Gilvando Alves de Oliveira (UFRN)

Prof. Orientador Mes. William Brenno Dos Santos Oliveira (UFRN)

Resumo: *Fogo (Só Para Homens)* é um romance da década 80 que narra a história de três mulheres (mãe e duas filhas), pertencentes a uma família tradicional da elite paulistana carregada de mistérios e devassidão, que partilham da mesma cobiça sexual: um motorista. A narrativa foi escrita pela autora brasileira Adelaide Carraro, conhecida, taxativamente, como a “*escritora maldita*”, que, no seu contexto de produção literária, isto é, entre as décadas de 60 e 90, escreveu diversas histórias e vendeu milhares de exemplares. Em contrapartida, sua literatura não era legitimada, pois os órgãos controladores do Estado, em meio ao regime militar, a consideravam pornográfica, e censuraram, por diversas vezes, os seus escritos, os quais eram vistos, pelos censores da ditadura, como produtos subversivos e atuantes contra a moral e os bons costumes. Dessa maneira, o objetivo dessa pesquisa⁴⁰, de natureza qualitativa-interpretativista, é analisar “*Fogo*”, a partir das contribuições a respeito do signo ideológico e da concepção dialógica da linguagem do *Círculo de Bakhtin* (2010, 2011, 2012, 2017), aliando-se às considerações de Dominique Maingueneau (2010) em relação ao *Discurso Pornográfico*, e construir inteligibilidade a respeito das significações do furor erótico das protagonistas que rompe com discursos repressivos emergentes da ideologia de classe e gênero. Será demonstrado, então, que as vozes femininas são marcadas por posicionamentos axiológicos que refratam as convicções acerca da mulher e da representação do desejo sexual feminino por parte da sociedade. Pretende-se, também, apontar que o objeto analisado transcende qualquer classificação e valoração desqualificadora que possa ser-lhe atribuído pelos defensores e legitimadores do discurso conservador. Portanto, os enunciados selecionados para essa investigação revelam a coragem de uma escritora marginal em maximizar a voz reprimida da mulher, quebrando os padrões hegemônicos que determinam o silenciamento do ser feminino potencializado pelo sistema monológico e opressor vigente em dado espaço e tempo.

Palavras-chave: Adelaide Carraro; Desejo Feminino; Repressão; Signo Ideológico; Relações Dialógicas.

³⁹ Discente do curso de Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (matheusrn@hotmail.com).

⁴⁰ Desenvolvida no grupo de pesquisa “O Discurso Erótico na Literatura e no Cinema” na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ADELAIDE CARRARO: “A ESCRITORA MALDITA?”⁴¹

Adelaide Carraro, escritora brasileira nascida na década de 30, viveu o auge de sua produção literária entre as décadas de 60 e 90, tendo o seu nome lançado no rol dos autores mais vendidos do Brasil, publicando dezenas de livros em toda sua carreira. Um fenômeno nacional partindo da capital paulista, lida de norte a sul do país, Carraro foi uma autora consagrada com milhares de cópias comercializadas⁴². Atualmente, Adelaide é reconhecida unicamente por seus textos de caráter educativo. A trilogia “*O estudante*” (1975, 1988, 1991), firmada na abordagem de problemáticas do universo juvenil, como a realidade do consumo de drogas, das práticas de *bullying* e do racismo entre jovens, é a sua mais vendida e facilmente encontrada nas livrarias brasileiras. Por outro lado, a parte escusa de sua arte literária é caracterizada por um arcabouço repleto de obras consideradas subversivas aos valores defendidos pelos conservadores e defensores da “moral e dos bons costumes”.

Taxada pelos controladores da normalidade social e legitimadores da “boa literatura” como “*a escritora maldita*”, “*a pornográfica*”, “*a controvertida*”⁴³, era, em contrapartida, considerada por seus leitores como a autora que assumia um compromisso com a exposição da realidade do país, como aquela que só escrevia “*a verdade que muita gente gostaria de ver sepultada*”⁴⁴. Nesse sentido, Carraro, com sua escrita contagiante e visceral, buscava quebrar os padrões hegemônicos oriundos do discurso oficial vigente numa conjuntura obscura, altamente repressiva e repleta de privações de liberdade. No espaço e tempo característicos de um governo militar e ditatorial, a escritora nos afirma que seus escritos “*são reais, verdadeiros*”⁴⁵ e que, em função disso, traduzem a verdade “nua e crua” da sociedade. Declara, ainda, que seus livros nem poderiam ser considerados “literatura”, visto que sua preocupação precípua é relatar problemas sociais, e com essa razão, a autora escracha a “*podridão da*

⁴¹ Referência ao livro de Adelaide Carraro, lançado em 1976 pela editora Lauren, que conta com a reunião de diversas cartas de leitores assíduos dessa escritora, taxada como maldita pelos conservadores da época, e que mostra, por meio de depoimentos e agradecimentos pela leitura, como a sua literatura foi lida e aceita por diversas pessoas ao redor de todo Brasil.

⁴² Estima-se que foram mais de dois milhões de livros comercializados.

⁴³ Termos muito usuais utilizados pela crítica dos jornais e revistas em seu contexto de produção.

⁴⁴ Citação retirada da carta de um leitor publicada no prefácio da segunda edição do livro “Submundo da Sociedade”, lançado pela Global Editora em 1974, em referência à sua leitura do livro “Os Padres Também Amam”, também de Adelaide Carraro.

⁴⁵ Bordas (Revista do Centro de Estudos da Oralidade, n.1, p. 4-16,2014)

sociedade”⁴⁶. Assim, pelo notório compromisso de revelar as dificuldades das camadas sociais menos favorecidas, Carraro desconstrói em seus textos imagens cristalizadas e superestimadas dos governantes e da elite brasileira.

Além de problemáticas político-sociais, Adelaide também abordou, de forma contínua, temáticas de natureza sexual. As relações entre a sexualidade, a erotização, o corpo feminino e o valor dos impulsos carnais foram matérias abundantes de sua expressão artística, de tal modo que a linguagem corporal também agiu como um catalisador do rompimento efetivo de moralismos excessivos. Isso, de alguma maneira, reflete na alta identificação dos leitores com seus textos pela sua atuação rigorosa com as questões circundadas no “Submundo da Sociedade” bem como pelo reconhecimento do valor daquela que lutou pela manutenção e garantia da livre expressão do pensamento.

Por isso, o triunfo popular da autora gerou um incessante incômodo por parte do governo militar, pois o caráter subversivo de seus escritos, certamente, ocasionaria a perturbação da normatividade defendida pelos opressores. As instâncias governamentais, a partir dos anos 60, criaram órgãos censórios e decretos, como o AI-5 (1968), que atuaram de maneira reguladora frente a todas as manifestações artísticas e culturais da época, censurando tudo que fosse considerado como forma de infringir o exercício pleno do poder oficial (REIMÃO, 2011). No período da ditadura militar (1964-1985), escritores, cantores, compositores e jornalistas foram perseguidos e tiveram suas produções afetadas por esse sistema autoritário, estando fadados à interdição sob pena de reclusão, ou em casos mais extremos, a danos irreparáveis contra sua integridade física.

Nesse panorama, não menos diferente, “a escritora maldita” foi sucessivamente censurada⁴⁷, tendo seus livros incinerados pelo Estado na tentativa insaciável de silenciá-la. Além dela, Cassandra Rios, outra campeã em vendagens de livros no Brasil, também sofreu represálias por parte dos controladores do Estado. Juntas e destemidas, não pararam de escrever e publicar seus textos, mesmo tendo muitos de seus livros incinerados, sendo constantemente intimadas a depor a respeito de suas criações e passando por muitas maleficências proporcionadas pela propagação da arte que ambas defendiam com muito esmero.

⁴⁶ Referência ao livro “Podridão”, de Carraro, publicado nos anos 70.

⁴⁷ “[...]já fui tachada de esquerdista, de comunista, já fui presa muitas vezes, já fiquei no DOPS, sentada, esquentando cadeira horas e horas, sofri pressões, revistaram meus apartamentos pra ver se tinha panfleto comunista.” - diz Carraro ao entrevistador Wladyr Nader, em entrevista publicada na revista Bordas (2014).

Infelizmente, em consequência disso, a cultura literária também se ancorou em valores excludentes e impositivos, determinando quais aspectos analítico-literários são legitimadores e, fundamentalmente, aceitos como pertencentes à literatura. Como resultado, a história da literatura apagou de seus manuais e compêndios qualquer resquício do trabalho de Adelaide Carraro com o desnudamento da “verdade” por meio das palavras. Por tal escolha composicional, a romancista se tornou consagrada, detentora de uma obra consumida por muitos, mas, algum tempo depois, esquecida e silenciada em vários cantos do país.

NOS MEANDROS DESSE FOGO - ASPECTOS METODOLÓGICOS E OBJETIVOS DA PESQUISA

O título do livro, "Fogo (Só Para Homens)", pode sugerir uma porção de significados e criar múltiplas hipóteses de leitura. Trata-se de um romance erótico, ambientado em Campos do Jordão (SP), que narra a história de três mulheres (mãe e suas duas filhas) oriundas de uma família da elite em busca da concretização de seus desejos sexuais com o motorista da família, um jovem rapaz, humilde, bastante atraente, chamado Teodoro (Ted). O livro, então, circula em torno da atmosfera da devassidão dessas mulheres em confronto direto com o chofer, e nas inúmeras tentativas de convencê-lo a satisfazer os seus impulsos carniais.

Como estamos historicamente situados num mundo globalizado, para construir a análise de "Fogo", é de suma importância inserir a nossa pesquisa no campo de conhecimento da Linguística Aplicada, que se trata de um fazer científico inter(trans)(pluri)disciplinar e que estuda as práticas de linguagem em situações reais de comunicação. Assim, a Linguística Aplicada preocupa-se com as problemáticas do uso da língua nos mais diversos contextos socioculturais de produção, posto que, como indicado por Moita Lopes (2006), "em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, [...] **é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos.**" (LOPES, 2006, p. 18, grifo nosso).

Diante disso, o paradigma metodológico escolhido para essa investigação está ancorado nos princípios da pesquisa "qualitativa-interpretativista". Essa abordagem reflexiva sobre o objeto analisado é substancial, pois considera-se que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 32). Além disso, esse método não está preocupado com a quantificação e operacionalização

dos dados, mas sim com "o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes" (MINAYO, 2002, p.22), que podem dar sentido à descrição e a formulação de interpretações plausíveis à nossa observação do corpus em análise.

Isso posto, o objetivo deste trabalho é analisar o romance supracitado por intermédio das concepções teóricas acerca do método sociológico da ciência da linguagem do Círculo de Bakhtin (2010, 2011, 2012, 2017), que visa construir inteligibilidade a respeito de práticas de linguagem histórica e socialmente situadas no mundo, com a finalidade de compreender os processos em torno da construção da identidade individual e social dos sujeitos. Ademais, iremos evidenciar como as três protagonistas da narrativa (Ana Luiza, Marina e Ana Paula), por meio da manifestação da voz do "desejo que nasce de dentro delas", produzem enunciados opinativos e significativos no que concerne às convicções em torno da mulher pertencente à elite, de modo a refratar, ou seja, de ir contra a qualquer ideologia firmada em padrões hegemônicos que reprimem a satisfação do desejo sexual feminino.

É DE UMA “LÍNGUA VIVA” QUE FALAMOS...

Bakhtin (1985-1975) e seu Círculo (grupo de pensadores de diversas áreas do conhecimento), contrariando os pressupostos linguístico-filosóficos vigentes em sua época, formulam uma nova concepção em torno da língua e dos processos que se constituem na sua materialização na comunicação verbal entre os falantes, rompendo com ideias que se firmavam em correntes de pensamento empíricas chamadas de “Objetivismo Abstrato” e “Subjetivismo Individual” (FARACO, 2009). O primeiro conceito é baseado nos pressupostos saussurianos e alicerçado no ideal de que há um domínio do sistema da língua em face do sujeito, concentrando-se no âmago de abstrações em torno da “homogeneidade” da estrutura linguística. O segundo conceito diz respeito à crença de que a linguagem se constitui como uma transposição das idealizações formadas, individualmente, na mente humana, desconsiderando aspectos interacionais na completude comunicativa dos indivíduos.

Em detrimento disso, o círculo de Bakhtin propõe-se ao fundamento de uma “Translinguística” (FARACO, 2009), com o intuito de observar a linguagem como sendo uma atividade constitutiva de todos os sujeitos, um processo histórico-social no qual os participantes, em contato com mundo, se afirmam como sujeitos responsivos e responsáveis no

compartilhamento dos seus mais diversos dizeres (BAKHTIN, 2010). Assim, a língua é percebida, não como um fenômeno essencialmente sistemático e inalcançável, mas como um meio potencializador das práticas de linguagem concretizadas na produção de enunciados que possibilitam a comunicação entre os indivíduos e os diálogos infinitos que subjazem da interação social (BAKHTIN, 2011). Esses enunciados, construídos socialmente, podem ser definidos como unidades linguístico-discursivas, fundamentalmente valorativas, expressas pelos sujeitos quando se posicionam ideologicamente/axiologicamente, sinalizando em seu ato de fala uma pluralidade de reações, posicionamentos, compreensões e expressões avaliativas que se relacionam com outros enunciados no diálogo infindo dos sujeitos consigo e com o outro (FIORIN, 2018).

Nessa perspectiva, em continuidade com as ideias do Círculo de Bakhtin, podemos perceber que a comunicação humana se estabelece por meio de práticas discursivas situadas no nosso cotidiano. Assim, os seres humanos, no uso da linguagem, materializam uma gama de signos ideológicos, materiais linguísticos, puramente sociais, construídos coletivamente, que, em sua inteireza, refletem e refratam a realidade em si, apontando, também, para a constituição de outras realidades para além deles. Dessa forma, um determinado discurso pode, simplesmente, refletir ideologicamente a realidade que está posta, como também pode apontar para uma outra realidade ideológica e evocar a refração do signo no enfrentamento de visões de mundo e de interesses sociais distintos (VOLÓSHINOV, 2017).

Isso corrobora para defendermos, segundo o pensamento bakhtiniano, que a linguagem é dialógica e que, na manifestação dela, haja vista a nossa constante produção de enunciados, há um atravessamento de vozes sociais que, internamente ao nosso pensamento, dialogam não só com as palavras do outro mas também com outras formas de ser, pensar, e agir, na heterogeneidade do mundo em que vivemos (FIORIN, 2018). Essas relações estabelecidas na cadeia discursiva afetam diretamente na formação dos sujeitos e as suas escolhas que são marcadas pela atuação de forças centrípetas e centrífugas, respectivamente, aquelas que atuam contra o plurilinguismo em favor da centralização de um sentido único à nossa realidade, e as que pretendem quebrar, descentralizar, e contrariar, posições favoráveis ao enquadramento dos indivíduos em uso da língua (BAKHTIN, 2010).

Nessa assertiva, na intenção de compreender e dissertar sobre as diversas visões e embates existentes entre os participantes da comunidade linguística, podemos pensar que a matriz ideológica dos diversos discursos existentes na coletividade implica diretamente na

maneira como as individualidades se constroem na sociedade. Por isso, é importante analisar a construção da linguagem e seu poder na disseminação dos processos comunicativos dos indivíduos (STAM, 2000) e as diferentes ordens sociais que constituem a eventicidade do ser perante o universo, para que possamos construir conhecimento quanto à organização das múltiplas vozes sociais existentes e a infinidade de posicionamentos axiológicos que essas carregam consigo.

O DISCURSO ERÓTICO

A atividade sexual, quando transposta nas mais diversas manifestações artísticas, seja em livros, filmes, revistas, ou em outros suportes, sempre foi matéria de muitos questionamentos e indagações no que se refere a sua exposição ao grande público. Isso acontece porque a nossa civilização, com preceitos e valores bem definidos, crê no sexo como meio único da reprodução humana, e age em favor do domínio das pulsões sexuais dos indivíduos em referência ao desejo carnal, acabando por reprimir e subjugar a linguagem do prazer. Essa problemática, também, está muito ligada à linha tênue existente entre a pornografia e o erotismo, que, conseqüentemente, pode causar alguns desencontros conceituais gerados por julgamentos depreciativos e contrários a essas produções.

Nessa perspectiva, quando levamos em consideração a produção literária erótico-pornográfica, Dominique Maingueneau (2010) nos revela que nunca houve uma precisão absoluta baseada em critérios seguros para a análise desse segmento, o que faz sujeitos desinformados utilizarem, categoricamente, o rótulo “pornográfico” sem ancoragem, numa minuciosa investigação dos aspectos característicos do tipo de discurso existente nessas obras. À vista disso, vale salientar que o discurso erótico, diferentemente da pornografia que “se situa como um discurso de verdade que se recusa hipocritamente a ‘tapar o sol com a peneira’, que pretende não esconder nada” (MAINGUENEAU, 2010, p. 31), diz respeito a um *modus operandi* tomado por construções mais poéticas, pela composição de cenas rigorosamente estéticas, num jogo com efeitos de sentido que possam estimular o leitor à leitura contínua do texto. É coerente afirmar, ainda, que o discurso erótico, assim apontado por Maingueneau (2010) como sendo um “espetáculo estetizante” (p.37), exala o desejo nas minúcias de descrições e relatos que estimulam e exaltam a paixão carnal e o sexo, sem que se crie uma imagem, em torno da libido e da relação sexual, apoiada no aspecto ridicularizado e desmoralizante reconhecido pela crítica advinda do texto pornográfico.

Entretanto, embora haja a sinalização explícita do traço distintivo entre o erótico e o pornográfico, não se pode negar que, mesmo havendo diferença na construção dessas narrativas entre si, uma determinada obra pode ser classificada como erótica, mas, simultaneamente, pode conter traços característicos da pornografia, para que o texto se torne mais atrativo aos leitores em busca do tempero exótico do pornô. Esse traço pode ser evidente por meio de sequências pornográficas, que, de acordo com Dominique Maingueneau (2010), são momentos nos quais o texto adquire a singularidade da cena pornográfica, de um discurso, muitas vezes, interdito e transgressor às regras sociais que definem as práticas sexuais "normais" e "aceitáveis" pela ideologia hegemônica defendida pela civilidade.

Em decorrência dessa discussão, como já apontado, podemos indicar que Adelaide Carraro, se atendo às nuances do discurso erótico e das sequências pornográficas, constrói grande parte de sua obra literária na junção, bem sucedida, entre temáticas bastante polêmicas: a sexualidade e as questões político-sociais do contexto brasileiro de sua época. Num lócus de alta repressão e busca incessante pela normatividade dos indivíduos na coletividade, o texto adelaídiano acaba adquirindo uma condição desmistificadora perante o mundo, com o desígnio de se apropriar do sexo como matéria libertadora do furor erótico que existe em cada um de nós. A autora, devido aos problemas que teve com suas publicações, revela: "*a censura acha que os meus livros são problemas, são contra os bons costumes do Brasil, né, eróticos, mas eu acho que é uma fase que depois vai ser superada, porque eles vão ver que é a época, você não pode esconder o sexo*"⁴⁸. Essa fala comprova a sua coragem em acreditar que seus textos poderiam atuar como uma arma para o embate direto contra a repressão dos censores, em busca da valorização do desejo sexual.

Levando em consideração o romance em análise - "Fogo (Só Para Homens)" - e retomando o elemento primordial do seu enredo (mulheres da elite em polvorosa pela satisfação dos impulsos do corpo, favoráveis ao engrandecimento da sexualidade feminina), inferimos que, nesse sentido, o discurso erótico é significativo e autoriza Adelaide a dar voz às mulheres, potencializando as sensações e as vontades inerentes ao eminente "fogo que nasce de dentro delas". Prontamente, com o propósito de romper a valorização em torno da produção erótica de Carraro, propomo-nos, agora, analisar como essa voz do desejo feminino, evidentemente

⁴⁸ Bordas (Revista do Centro de Estudos da Oralidade, n.1, p. 4-16,2014) - grifos nossos.

marcada por meio da projeção de enunciados, manifesta múltiplos significados envoltos no empoderamento feminino das protagonistas da obra em questão.

FOGO (SÓ PARA HOMENS): UM OBJETO QUE TRANSCENDE O ERÓTICO

Para possibilitar a análise, nos deteremos em três enunciados⁴⁹, produzidos pelas protagonistas (Ana Luiza, Marina e Ana Paula), resultantes do embate dialógico com o motorista Ted. Buscamos, assim, evidenciar como essas vozes femininas refratam certos discursos que incitam a repressão do desejo sexual das mulheres e as impedem de concretizá-lo e, simultaneamente, exprimem a vontade de vivenciar o sexo com maior liberdade. Com a determinação de situar esses sujeitos que enunciam no texto de Carraro, antes de cada enunciado selecionado para a investigação, faremos uma rápida caracterização do perfil⁵⁰ das personagens, a fim de justificar, além do papel social que ocupam, o sentido dessa voz que exala e exalta o desejo sexual feminino em prol da persuasão do chofer aos prazeres da carne.

Enunciado I - A voz de Ana Luiza

Uma garota de 15 anos, que, inicialmente, se mostra tímida para o motorista. Está firmada entre nuances do romantismo e do erotismo e cumpre um papel determinado ao jogo dos caprichos, insistindo num comportamento sedutor, tentando, a todo modo, ser a primeira da família a ter relações sexuais com Ted.

— **“Você está me rejeitando? Rejeitando uma Alcântara Alves de Macedo! Você pensou bem o que está fazendo? Você deveria se ajoelhar e beijar os meus pés pela confiança que estou lhe dando.**

— Mas quem não está compreendendo é você, Luizinha, justamente por você pertencer a uma família de linhagem é que não quero nada com você. Se você fosse uma jovem de outro nível...”
[...]

⁴⁹ Os enunciados foram transcritos exatamente como estão escritos no livro, considerando, fielmente, até os possíveis erros ortográficos e de concordância que possam ser notados.

⁵⁰ Justificado pelas características encontradas no livro, dadas pela visão do narrador onisciente que está envolvido na construção do enredo como também pela percepção do motorista (Ted) dessas três mulheres.

— **Ted, desculpe-me, nem sei porque fala sobre diferença social, mas entenda, para o desejo da carne não existe diferença de classe. Somos, você e eu, os dois feitos pela mesma natureza.** Tudo o que existe sobre a camada terrestre, pratica esse ato sublime que é o sexo, flores, animais, insetos, pássaros, abelhas, enfim tudo. Fomos feitos por um ato sexual, somos jovens, belos e inteligentes. [...] Ted, o desejo carnal é coisa natural, é próprio da natureza de todo ser humano de todo animal. [...] . **O desejo sexual é lindo, Ted, por favor, não o suje , não o emporcalhe com esses pensamentos antiquados. [...] preciso de você, preciso do homem que a natureza colocou na terra para que possa curar esta mulher que está doente de amor.** (CARRARO, 1981, p.21-23, grifos nossos)

A voz de Ana Luiza é, axiologicamente, marcada pela inversão dos papéis sociais em detrimento da quebra da oposição existente na relação patroa-empregado, ao clamar pela satisfação do seu desejo sexual pelo chofer da família. Ted, por sua vez, age de forma contrária às proposições de Ana Luiza, apontando para um evidente conservadorismo carregado pelo receio de ser homem, cortejado por uma mulher que inverte os papéis sociais e os padrões do cortejo existente entre homens e mulheres e por pertencer a uma classe social “baixa”, estando diante de uma mulher da “alta sociedade” declarando, sem pudores, o seu ímpeto por ele.

Ana, ao se sentir ignorada, evidencia em sua fala o caráter crítico e repressor da classe dominante que exerce poder ante a classe dominada. Ao declarar: “[...] Você deveria se ajoelhar e beijar os meus pés pela confiança que estou lhe dando”, a personagem se mostra inconformada com o desprezo de um subalterno, apontando para a sua linhagem familiar (Alcântara Alves de Macedo) como forma de justificar a concretização do seu desejo sexual na persuasão sustentada em seu “status social”. Desse modo, Ana Luiza engrandece o sexo e naturaliza as relações sexuais entre corpos de diferentes classes sociais, abrindo margem para o “fogo” que descristaliza a tensão entre o desejo e a sua realização, já que, segundo ela, “para o desejo da carne, não existe diferença de classe”. Assim, a garota rompe qualquer barreira social e quebra os padrões hegemônicos das relações sexuais, determinados pelo discurso oficial, que delibera que os menos favorecidos não devem partilhar dos mesmos direitos e prazeres da elite.

Sucessivamente, Ana Luiza, apropriando-se do erotismo, naturaliza o desejo sexual, apelando para o argumento biológico por refutar que sexo se trata de algo “próprio da natureza de todo ser humano”. Por meio da sua voz de súplica, como mulher que defende a satisfação de suas vontades próprias, tenta persuadir a personagem Ted por meio da incitação do reconhecimento do desejo em si mesmo, justificando que todos os seres praticam sexo (“flores, animais, insetos, pássaros, abelhas, enfim tudo”), com disposição de convencê-lo à via crucis

do prazer carnal. Além disso, Ana refrata em sua fala os discursos repressivos à sexualidade, que, segundo ela, “emporalha” o desejo mediante “pensamentos antiquados” que inibem o ser de aceitar os instintos naturais de uma mulher ansiando um homem para curar-se da “doença de amar”.

Enunciado II - A voz de Marina

Mulher da alta sociedade e mãe de família. Vive um casamento infeliz com um esposo de grandes posses e muito ocupado com viagens internacionais. Marina está “na flor da idade” e luta, incessantemente, pelo prazer, se caracterizando como uma verdadeira defensora do desejo sexual feminino.

— “[...] e você sabe, caro Ted, que não declino. **Meus cinquenta anos, são cheios de um crescente sacudir de nervos e esquentar de sangue e que não aceita derrota em relação ao amor. Não sou mesmo, como certas mulheres, que acham que depois da maternidade, o único divertimento, o único lenitivo para os seus dias é cuidar da casa, do marido, dos filhos.** Oh! Deus Meu! como é desagradável essa eterna luta com os filhos e como é triste ter que falar neles para mostrar que ainda sou e me sinto jovem e ardente. Também é horrível, **sempre que desejamos fazer amor, encontrar pela frente a barreira dos filhos, do lar, do marido. É horrível e simplesmente enfadonho. Quero ser mulher, Ted, quero me sentir viva, alegre, participar do mundo e principalmente da vida.** Por isso aceite, por favor a minha sugestão sem mencionar as minhas filhas. Eu sou eu, Marina. Este é o meu corpo e nele existe um local que abrasa e dói e que precisa ser acariciado. **Essa é a natureza, caro Ted, e não fui eu quem a criou. Não tenho culpa de ser um ser de carne e osso e que gosta de viver.**” (CARRARO, p.62, grifos nossos)

Num tom confessional e de clamor, Marina se posiciona diante de Ted, objetivada em demonstrar que a idade (seus cinquenta anos) não é um fator que possa atenuar o furor do seu desejo sexual “que não aceita derrota em relação ao amor”. Dessa forma, a personagem, que

não se considera “como certas mulheres”, dialoga e refrata o discurso contrário ao seus próprios ideais de mulher em alusão à repressão do prazer. Muitas vezes, essa coibição, em consonância à fala da personagem, parte das próprias mulheres que, entregando-se ao casamento e a vida matrimonial, se esquecem de si, numa relação lenitiva e acomodada em afazeres domésticos.

A personagem parece se incomodar com as dificuldades provocadas pela vida de casada, num discurso notoriamente marcado pelo uso dos adjetivos “horível”, “desagradável” e “enfadonho” para declarar que a sua luta em favor do prazer sempre encontra “pela frente a barreira dos filhos, do lar, do marido”. A mulher, conforme ela defende, para se sentir “viva, alegre, [...] “participar do mundo e principalmente da vida”, precisa romper com as forças centrípetas (casamento, família, mulheres que reprimem o sexo) que regulam e reprimem a sexualidade feminina. Para exaltar o poder do corpo e viver de sua natureza, Marina se valida da metáfora erótica do fogo simbólico, direcionada ao seu órgão genital "que abrasa e dói", para convencer Ted a cessar, sem culpabilidade, as suas pulsões sexuais que, como ela diz, lhe faz, naturalmente, um ser de “carne e osso”.

Enunciado III - A voz de Ana Paula

Jovem de 13 anos, atirada, rebelde, desbocada e contestadora. Afirma e insiste em dizer para o chofer que é virgem, usando esse argumento para aguçar o desejo de Ted e assim conquistá-lo.

— **“Não sei porque todo mundo fica admirado quando se fala em sexo. Eu, principalmente, em pleno século vinte não sei onde ir buscar dados a respeito da iniciação sexual. Papai e mamãe nunca falam a respeito. Meus professores falam superficialmente, nunca tratando a questão a fundo. Vou nas livrarias à procura de livros que possam abordar esse problema e eles são proibidos a menores ou apreendidos pela Censura Federal. Pouco a pouco, os adultos com cultura, formam uma teia fortíssima de mistérios em torno do ato sexual que para nós meninas de oito a quatorze anos parece uma coisa monstruosa. Ter relações sexuais é uma coisa horrível, Ted?”** (CARRARO, p.89, grifos nossos)

Ana Paula, a filha mais nova (13 anos), em plenos sinais do ápice de sua puberdade, já entende o propósito do sexo e se posiciona com um discurso contrário a algumas formas de repressão e tabus (“todo mundo fica admirado quando se fala em sexo”) ao desejo da mulher. Segundo ela, “em pleno século vinte”, não há meios informativos e efetivos para que se possa entender sobre a iniciação sexual. Além disso, os principais atores sociais (professores e pais), atuantes em seu processo de educação, também não resolvem o seu problema “nunca tratando a questão a fundo”. Em sua fala, a garota afirma que, dado o tempo histórico que se fundamenta a narrativa, órgãos oficiais, como a Censura Federal, agem no controle das abordagens de informações a respeito da sexualidade. Ademais, em conformidade com a voz da personagem, a força centrípeta e altamente controladora dos adultos e da cultura, que formam “uma teia fortíssima de mistérios em torno do ato sexual”, atua de maneira a demonizar e reprimir o desejo, pois consideram que meninas de oito a quatorze anos não podem ter acesso a essa dita “coisa monstruosa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo de *Fogo (Só Para Homens)* e dos aspectos acerca do discurso erótico e do método sociológico da ciência da linguagem, compreendemos a maestria de Adelaide Carraro na composição das vozes femininas num texto notoriamente marcado pelo atravessamento de questões envoltas na sexualidade, firmado como um grito de luta em prol da libertação do “fogo que nasce de dentro delas”. Além de desnudar a aparente polidez da elite, as personagens rompem com a imagem, axiologicamente, construída da mulher pertencente a “alta sociedade”, subvertendo a voz machista e opressora que impera sobre o controle da satisfação sexual.

As protagonistas da trama em questão, por meio de enunciados concretos e situados no seu contexto social, exalam e defendem o desejo de maneira relevante, e isso motivou a nossa análise a considerar que o discurso erótico é uma matéria viva que detém do poder de nos dizer muito além da incitação ao prazer.

Concluimos o artigo e percebemos, então, com o olhar de hoje e a forte disseminação dos estudos linguísticos e culturais, o ressurgir dessa voz de resistência pelo resgate de suas

histórias que resultam na compreensão das nossas lutas, dos nossos dias. Vemos na leitura de Carraro, pela grandeza de significações das suas histórias, a representação de uma época, dos tempos vindouros de sua produção literária, observando o que estava no passado em busca de uma melhor compreensão do nosso presente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRAIT, Beth; **MELO**, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARRARO, Adelaide. **Fogo (Só Para Homens)**. São Paulo: Global Editora, 1981

_____. **A Escritora Maldita?**. São Paulo: L.Oren, 1976.

_____. **Submundo da Sociedade**. São Paulo: Global Editora, 1974.

_____. **Podridão**. São Paulo: L.Oren, 1970.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN: José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REIMÃO, Sandra. **Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar**. São Paulo: USP, 2011.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo.

São Paulo: Editora 34, 2017.

NADER, Wladyr. Adelaide Carraro: uma mulher de dois milhões de exemplares vendidos. São Paulo: Bordas. Revista do Centro de Estudos da Oralidade (PUC-SP), 2014.

O ASSUJEITAMENTO FEMININO CINGIDO NO DISCURSO IDEOLÓGICO NA CRÔNICA DA REVISTA BULA E EM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Arley Beatriz Lopes Vieira⁵¹

Resumo: A crônica é um relevante gênero de entretenimento informacional, sendo importante para a comunicação entre falantes de forma atemporal, isto é, ao passar do tempo, ela continua ativa no meio social como forma de manifestar aspectos característicos ao meio vigente. É a partir dessa visão de atemporalidade que o presente trabalho pretende manifestar os aspectos dialógicos dentro da crônica de entretenimento jornalístico da revista Bula com uma visão comparativa. Deste modo, é necessário primeiramente refletir sobre o conceito de dialogismo, para posteriormente ser aplicado na crônica. Para isso, temos como questão de pesquisa estabelecer de acordo com o dialogismo, quais diálogos são possíveis de estabelecer entre a crônica da revista Bula e o anúncio publicitário do site “Propagandas Históricas”? Ainda como auxílio para a modalidade discursiva do texto, se tem como maiores objetivos, identificar as perspectivas dialógicas na crônica da revista Bula e na campanha de anúncio publicitário, visto que, todo o discurso tem um conjunto de representações que se sobressaem e estão relacionados sobre uma determinada classe social, assim, temos como objetivo mais específico, explicar as possibilidades dos aspectos discursivos expostos na crônica e no anúncio e, por fim, analisar a ideologia em torno da concepção de desenvolvimento linguístico. Deste modo, o *corpus* da pesquisa foi extraído da Revista Bula e do site Propagandas históricas, sendo a Bula de teor jornalístico e cultural, enquanto revista, é um dos mais famosos sites online que disponibilizam de conteúdos envolvendo a literatura, o cinema, a poesia e a música propiciando reflexões dentro do campo da leitura e interpretação das crônicas já o site que aborda propagandas históricas tem um caráter de manutenção de anúncios antigos que vem a nos envolver em torno de momentos únicos a qual foram registrados e disponibilizados pela internet. Para a fundamentação Teórica, foi utilizado o livro, *Ler e compreender o sentido do texto* (2008) de Koch e Elias, e por fim, o livro *Gêneros textuais & ensino* (2010) de Dionísio, Machado e Bezerra como meio de acréscimo informacional a respeito do gênero e a bases dialógicas presentes no texto, Gregolin (1995), Fiorin (2006), Lima (2008). Além de ter nos proporcionado uma visão ampla a respeito dos diálogos entre as vozes que são emergentes nos discursos e o ideológico machista como uma sobreposição nos dialógicos do anúncio e crônica.

Palavras-chave: Discurso. Crônica. Anúncio. Revista Bula. Propagandas Históricas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta refletir sobre o conceito de dialogismo segundo Bakhtin e, aplicar a sua teoria nas crônicas que se encontram na revista de entretenimento Bula, mostrando uma comparação do discurso em campanhas publicitárias da década de 50 e 80. É importante salientar que essa revista trata de conteúdo cronista, trabalhando também com ensaios, listas que englobam filmes e livros, ou seja, uma gama de diversidades. De acordo com o Mikhail Bakhtin (1953) o campo dialógico é a base para tratar da linguagem como

⁵¹ Graduanda do curso de Letras- Português pela Universidade Federal do Maranhão(UFMA). Campus III-Bacabal- MA. arleybeatriz@gmail.com.

discurso dos falantes, pois é a partir desse conceito de discurso que a língua se mostra como algo imparcial e inevitável no uso da linguagem.

Assim, é de extrema importância tratar dos gêneros que incluem o discurso, que tem uma proposta interativa, entretanto os textos que aqui serão desencadeados não se limitam a trazer uma verdade absoluta, mas comungar com um teor poético dentro da narrativa, pois tratamos de crônica e anúncio publicitário que abordam temas cotidianos. De acordo com a concepção Bakhtiniana, a linguagem sempre será um meio de diálogo entre falantes, pois:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua-recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais- mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1953, p.179, grifo nosso)

A partir desses argumentos é que se torna imprescindível colocar a crônica e o anúncio em um patamar plausível dentro do gênero discursivo, pois é através deles que o discurso de outros vão alastrando-se em vários meios comunicacionais, partindo do ponto de que todo texto tem caráter ideológico, sendo a crônica e as propagandas um gênero que abrange muitos teores ideológicos.

Visando que o nosso objetivo é identificar as perspectivas dialógicas nas crônicas da revista Bula e na campanha de anúncios publicitários, explicar as possibilidades dos aspectos discursivos expostos nas crônicas e, por fim, analisar a ideologia em torno da concepção de desenvolvimento linguístico. Para isso, temos como questão de pesquisa: Quais diálogos são possíveis estabelecer entre a crônica da revista Bula e o anúncio publicitário do site Propagandas Históricas? Já que conseguimos perceber o viés discursivo e socio comunicativo nas crônicas, como também nos anúncios publicitários.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi necessária uma pesquisa no site da revista Bula com o intuito de identificar a crônica para análise, assim como no site Propagandas Históricas para o estabelecimento do viés comparativo proposto pelo presente trabalho, selecionando a princípio uma crônica para a identificação do discurso ideológico presente nelas.

Será inclusa uma perspectiva Bakhtiniana que possam representar as formas de dialogismo, pois, sabe-se que o dialogismo é um discurso que contém vários enunciados já

mencionados. E ainda trazer um discurso que provoca uma abordagem diferenciada para assim envolver um viés comparativo entre ambos os discursos. A partir disso, nossos objetivos são analisar o dialógico na crônica da revista Bula comparado ao anúncio e visualizar as possibilidades dos aspectos discursivos expostos nos dois gêneros.

Para uma maior visualização do gênero, foram traçados recortes essenciais para a identificação da problemática e a imagem do anúncio que possam ser passíveis de análise. Estes recortes foram feitos a partir da percepção da problemática estudada, para isso, foram utilizados duas estruturas dialógicas de gêneros diferentes, sendo a crônicas da revista Bula, que é um gênero que tem uma relação de temporalidade, além de retratar fatos cotidianos através de uma linguagem mais específica, isto é, a linguagem literária, e a partir dessa perspectiva, traçar uma comparação com o anúncio publicitário, que é um gênero que tem por intuito a promoção de uma ideia para determinados fins. Por fim, as análises foram feitas através da leitura interpretativa dos textos e utilizados de dois recursos linguísticos (verbal e não verbal), para que auxiliassem na percepção de características que propiciam a análise.

Nesta perspectiva, foram utilizados os livros, *Ler e compreender o sentido do texto* (2015) de Koch e Elias, *Gêneros textuais & ensino* (2010) de Dionisio, Machado e Bezerra, além de Gregolin (1995), Fiorin (2006), Lima (2008) Quanto aos procedimentos técnicos adotados, trata-se de uma pesquisa pautada em crônica e anúncio publicitário e de cunho qualitativo visando à descrição e análise dos dados coletados.

3 REVISTA BULA E O SITE PROPAGANDAS HISTÓRICAS

Os gêneros textuais estão presentes no nosso dia a dia, através de livros, revistas, jornais, televisão e nos próprios discursos dos indivíduos, possuindo assim uma forma, conteúdo e um estilo característico da sua composição, sendo esses os elementos indissociáveis do gênero.

Ainda através da visualização dos gêneros, vemos as duas formas de concepção, o discursivo e o textual, a partir da abordagem de gênero textual pode-se perceber que se constituem como uma modalidade sócio-discursiva como modo de interação sobre as condições para a vivência diária, e que são definidas através de um estilo desenvolvido a partir de peculiaridades como as propriedades funcionais. Já o gênero discursivo está mais pautado no funcionamento da língua em práticas comunicativas, que são construídas a partir das interações humanas e da comunicação.

De acordo com Koch e Elias (2015, p. 107) “Todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de cominar, indissolavelmente, conteúdo temática, propósito comunicativo, estilo e composição”, desse modo, a revista Bula traz todas essas peculiaridades em suas crônicas, ensaios dentre outras abordagens.

Acresce que a revista Bula teve seu início no dia 17 de março de 2003, tendo mais de 15 mil acessos nos textos publicados que variam entre os gêneros resenha; listas; crônicas; ensaios; estudos críticos e entrevistas. Tratando de assuntos que possibilitam a informação ao seu leitor havendo ou não em evidência. Deste modo, torna-se perceptível o grande leque de informações e a necessária importância da revista para a nossa abordagem.

Já com relação ao site que será aqui passível para análise, ele surgiu com o intuito de agrupar anúncios publicitário mundiais que vão de seus primórdios até a atualidade, sendo os materiais disponibilizados pelo site, que são resultados de pesquisas em meios diversos, revistas, e colaboração de pessoas externas a ele, isto é, quem acessa a página. As publicações são feitas pelo publicitário, Dalmir Reis Júnior, que é pós-graduado em gestão e marketing atualizando a página diariamente

4 UMA PERSPECTIVA DA NATUREZA DIALÓGICA

Sabendo que todo gênero é característico e apresenta-se em modalidades orais e escritas, além de ter uma base de enunciado e discurso, o presente trabalho aborda a concepção do gênero crônica em um aspecto dialógico. Assim, tendo como pressupostos teóricos o livro, *Ler e compreender o sentido do texto* de Ingedore Koch e Elias onde aborda uma concepção dos tipos de gênero, o livro *Gêneros textuais & ensino* de Dionisio, Machado e Bezerra (2010).

Os processos de constituição de gênero, como por exemplo, a crônica e o marketing publicitário, parte de uma abordagem interativa entre leitor, para a constituição de sentido e para a própria determinação e ideológica. Para isso, segundo Dionisio, Machado e Bezerra (2010, pág. 181)

Bakhtin assinala duas características do enunciado – a dialogia e a polifonia. A percepção da dialogia levou-nos a ver o texto, não como um produto fechado, em si mesmo e único, porém em suas relações como o contexto com o contexto social, com os textos já lidos pelo leitor e suas experiências de vida, com as ligações feitas com as diversas áreas de conhecimento. A dialogia está também diretamente relacionada ao processo de leitura e produção de texto, visto que o leitor ou escritor estabelece um diálogo com o texto, nesses dois processos.

Assim, torna-se visível que o texto não é um enunciado fechado, mas um enunciado que vai partir de acordo com o outro enunciado já dito, sendo um texto repleto de outras vozes já expressas. Ainda fazendo uma relação entre leitor e texto, visto que no ato da concepção da leitura, estabelece um diálogo que será utilizado para a manutenção ou permanência de uma concepção de leitura.

Já como viés ideológico a respeito do discurso, que possibilita as modificações e renovações de sentido aos que se deseja expor, como o que é proposto que caracteriza o discurso como sendo

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. Foucault (2007, p.137, apud WITZEL, 2014, p. 526, grifo nosso)

Deste modo, a crônica trata-se de um gênero que traz uma visão diversificada pautada em aspectos informacional e cunho histórico, a qual propõe uma visão do cotidiano, social e política, não se limitando apenas a esse enfoque, mas trazendo também uma perspectiva de entretenimento, como é uma das vertentes expressas na revista Bula.

Com o texto publicitário segundo Koch e Elias (2015, p. 116) “É interessante a mescla de gênero como um recurso de que dispões o produtor de texto para alcançar o seu propósito comunicacional e a que deve estar atento o leitor para a construção de sentido.” Assim ocorre com o gênero propaganda, que traz uma mescla de discursos ideológicos, além de usufruir de recursos como visuais e verbais, isto é, as modalidades multimodais para adquirir a atenção do outro para o seu interesse.

5 DIALOGISMO

Mikhail Mikhailovich Bakhtin é atualmente, um dos autores que mais contribuíram nos estudos sobre o diálogo e que se baseia no universo cultural e histórico.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 117)

Nessa definição, podemos compreender que o diálogo não é apenas uma comunicação entre emissor e receptor, porém é uma interação constante do discurso do outro. Assim, como foi referido por Fiorin (2006), isso quer dizer que o enunciador, para constituir o discurso, leva

em conta o discurso do outrem, que está presente no seu. Então, o que caracteriza o conceito dialogismo, é a presença dos discursos do outro no discurso do eu. Desse modo, poder-se-ia dizer que a orientação dialógica é um fenômeno natural próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo (LIMA, 2008). Logo, podemos afirmar que em qualquer texto, sempre haverá uma relação de sentido, ou seja, um diálogo, assim como uma vertente ideológica.

Cabe ressaltar que a noção de dialogismo aparece por diversas formas. De acordo com (FIORIN, 2006), na primeira forma, o dialogismo é como o real funcionamento da língua sendo o princípio interno das palavras. Outra forma de dialogismo são as maneiras externas utilizadas para a construção do enunciado. Trata-se da incorporação pelo o enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado.

A terceira forma de dialogismo refere-se ao emissor, que ao constituir o discurso acaba o inserindo de várias vozes. Logo, como afirma Fiorin (2006) seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relação de discordância e concordância, ou seja, o sujeito é constitutivamente dialógico.

6 ANÁLISE

Como já exposto, o texto não é uma composição de letras que expõe apenas um estilo ou conteúdo que traz uma única visão/versão ao texto, mas há uma abertura que proporciona uma interação entre o texto e o leitor, além de carregar consigo uma ideologia que o autor se dispõe a defender.

Assim, como já mencionado, a proposta do trabalho é trazer uma comparação entre os discurso publicitário que circularam na década de 50, 80 e uma crônica presente no site da revista Bula do ano de 2018, para a visualização e análise do texto, faz-se necessário um recorte transcrito da crônica que tem por titulação “Mulheres, estudem! É libertador não depender de um homem” escrito por: Rebeca Bedone, onde traz um relato de uma médica e sua paciente que não conseguia engravidar, e a imagem da propaganda publicitária da Gravatas Van Heusen, como podemos ver a seguir:

“Doutora, saí de casa com 13 anos. Fugi. Meu padrasto abusava de mim e da minha irmã mais nova. Minha mãe sabia. Então fui morar com uma tia. Mas minha tia brigava demais comigo. Com 15 anos, conheci meu namorado e ele me chamou para morar com ele. Faz 3 anos que estamos juntos e ele quer ter um filho.”, “Ah doutora, ele não quer que eu trabalhe. Ele cuida de mim. Meu sonho é realizar o sonho dele que é ser pai”.



- “Mostre para ela que o mundo é dos homens”
- “Dê para o seu namorado. Não deixe de dar para ele: temos mais de 500 artigos diferentes com etiquetas famosas e preços apaixonantes. Casa das cuecas”. “Dia 12 de Junho é o dia do seu namorado.”

Neste pequeno recorte, é possível a observação da mulher como um sujeito passivo que está alienada para as problemáticas, desde a mãe que se calou perante a violência que as filhas estavam sofrendo, a própria mulher que a garota se transformou para a aceitação das vontades do outro “**Ele quer ter um filho**”, não impondo o seu querer, assim como a imagem da propaganda das gravatas Van Heusen, em que utiliza dos recursos visuais e verbais, para o diálogo de que o homem é dono do mundo, deste modo, é possível notar o diálogo entre uma propaganda de 1950 e a crônica de 2018, pois ambas tem o mesmo viés ideológico, ou seja, a ideologia que o homem tem, os valores como possuidor do querer, enquanto que a mulher acata suas vontades. Mostrando a própria incorporação de um discurso ao discurso do outro, isto nos dois argumentos

De acordo com Dionisio, Machado e Bezerra (2010) o dialogismo é constitutivo pela forma de construção da argumentação do discurso através da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ser ou não percebido pelo sujeito que fala, ou pelo que ouve.

Já no segundo recorte da crônica e o anúncio, é perceptível uma submissão e a própria objetificação, pois a visão de que ela se ausenta para a realização dos desejos de outrem, como conjuntamente aparece nos discursos. E isso pode ser representado pela mesma ideologia que Perrot faz a interpretação dos estudos sociológicos da Grécia antiga que fazia associações do corpo feminino como pode ser visto:

[...] uma terra fria, seca, a uma zona passiva, que se submete, reproduz, mas não cria; que não produz nem acontecimento nem história e do qual, conseqüentemente, nada há a dizer. O princípio da vida, da ação, é o corpo masculino, o falo, o esperma que gera, o pneuma, o sopro criador. Cavernoso, oculto, matricial, o útero se subtrai. É um abismo sem fundo no qual o homem se esgota, deixa sua força e sua vida. Entre os medos que o homem tem da mulher e que lhe alimentam a ginecofobia, figura o do insaciável desejo feminino que o conduz à impotência. (PERROT, 2003, p. 20-21, apud WITZEL, 2014, p. 531, grifo nosso).

Aqui trazendo o discurso de que a mulher é o sexo frágil e que o homem é o provedor da família, discurso esse que é visivelmente aceitado e reproduzido pela mulher na crônica e no anúncio publicitário. Dentre a análise comparativa, e através dos recursos de linguagem verbal e não verbal, foram percebidos uma ideologia machista que está pautada na inferiorização feminina, isto é, o assujeitamento que é decorrente de sua figura está intimamente ligada a outra, de forma em que uma traz uma visão negativa para a figura feminina, enquanto que para o homem, nota-se uma superioridade.

Assim, torna-se relevante constatar que todo discurso tem a sua materialidade ideológica, estando expressa de forma implícita ou explícita, assim como pode ser notada na análise, e de acordo com Gregolin (1995, p. 18, apud Althusser (s.d.)).

Segundo Althusser (s.d.), a ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a "ilusão" de liberdade do sujeito. A reprodução da ideologia é assegurada por "aparelhos ideológicos" (religioso, político, escolar etc.) em cujo interior as classes sociais se organizam em formações ideológicas ("conjunto complexo de atitudes e representações").

Deste modo, pode-se notar que durante as perspectivas dialógicas, houve essa representação da ideologia, em que houve o assujeitamento da figura do sexo feminino, que se desenvolvem a partir da representação e concretização do discurso social nos determinados gêneros abordados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante associar os campos literários a outros onde percebe-se o mesmo conteúdo, que é o caso da crônica e a qual se intercalam e se relacionam com imagens de cunho submisso a figura da mulher atual e na década de 50, entretanto as diferenças de construção é que um está totalmente voltado a crítica do que ocorre na figura feminina atual nas músicas e jornais com a submissão e uso da figura feminina em propagandas jornalísticas. É interessante pensar nas complexidades que existem entre um teor e o outro, pois ambos são voltados ao jornalismo

e a momentos que falam sobre o papel feminino, ainda numa sociedade machista e conservadora.

As perspectivas utilizadas aqui elevam os estudos dialógicos e a sua importância dentro do ambiente de análise discursiva por tratar de ideais que estão relacionados a ideologias veladas durante séculos na humanidade, por trazer à tona as problemáticas que incidem gerações de desrespeito a mulher e sua relevância para o desenvolvimento do pensamento humano.

Assim, pode-se notar que ao traçar uma comparação entre os dois gêneros, foi possível visualizar uma representação de uma ideologia vigente, que foram representadas através de discursos, pois trata-se de uma crônica mais atual, enquanto que os anúncios estão demarcados por um espaço de tempo. Deste modo, pode considerar que foram possíveis identificar as perspectivas dialógicas em ambos os gêneros, ainda pode ser considerado as ideologias em torno do desenvolvimento linguístico.

REFERÊNCIAS

- WITZEL, D. G. Discurso, História e Corpo Feminino em artigos anúncios publicitários. **Alfa Revista de Linguística**, vol:58, n:03-São Paulo 2014.
- GREGOLIN, M. R. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo 1995, A análise do discurso: conceitos e aplicações.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH. I. V; ELIAS. V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LIMA, Paulo Silva. **O diálogo entre os sonetos “Ouvir estrelas”**: de Olavo Bilac e “Ouvir estrelas” de Bastos Tigre. Revista: Travessias, 2008
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo:Parábola editorial,2003

EIXO: TEXTO, GÊNERO E ENSINO

EDGAR ALLAN POE E MACHADO DE ASSIS EM SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata da Silva Santos - UFRN*

Resumo: Este artigo apresenta resultados dos estudos desenvolvidos na disciplina Literatura Infantojuvenil II, semestre 2019.1, graduação em Letras-Português, na UFRN. Em linhas gerais, a disciplina investigou o ensino de literatura na Educação Básica, com foco no Ensino Médio, considerando as práticas de leitura do gênero conto fantástico a partir da obra do escritor norte-americano Edgar Allan Poe (1809-1849). Nessa perspectiva, a formação do leitor foi objeto de reflexão a partir dos seguintes encaminhamentos teórico-metodológicos: a) os modelos consagrados de ensino do texto literário e a constituição do aluno sujeito leitor; b) a narrativa fantástica e as culturas juvenis; e c) a proposição de atividades didático-pedagógicas para o trabalho efetivo com o texto em sala de aula. Nesses termos, este trabalho objetiva desenvolver uma atividade de ensino de literatura a partir da leitura do conto fantástico *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena* (1845), de Edgar Allan Poe (1809-1849), dialogando com o conto *O Alienista* (1881-1882), de Machado de Assis (1839-1908), uma vez que ambos os contos têm em comum o tema da loucura e apresentam a temática do duplo. Tomando como suporte o conceito de inquietante – *Unheimlich*, de Freud (1919), analisa-se a confluência entre essas duas narrativas do século XIX. Sobre o gênero conto, fundamenta-se na teoria do conto, desenvolvida por Nádya Battella Gotlib (1987). Além disso, para caracterizar o conto fantástico de Poe, ampara-se na definição de fantástico, proposta por Tzvetan Todorov (1992) e na crítica literária de Julio Cortázar (2013) sobre o contista. Utiliza-se sobre a didática da literatura as concepções de ensino desenvolvidas por Todorov (2009), Annie Rouxel (2013; 2014) e Neide Luzia de Rezende (2014). A fim de refletir sobre o letramento literário na escola e as culturas juvenis, enseja-se a concepção de literatura juvenil proposta por Gregorin Filho (2011). Na elaboração da atividade, apoia-se na sequência básica proposta por Rildon Cosson (2018), com alterações que se adéquem à prática. Visando contribuir para o ensino de literatura, este estudo desenvolve uma proposta de ensino dialógica entre as obras propostas.

Palavras-chave: formação do leitor; conto fantástico; Ensino Médio.

1. Introdução

O ensino de literatura na Educação Básica brasileira, especificamente no ensino médio, etapa para a qual a prática pedagógica aqui proposta se aplica, não está desenvolvendo direcionamentos teórico-metodológicos os quais promovem, de fato, a formação do leitor literário. Ao contrário, o ensino historiográfico, isto é, passeios diacrônicos pelas escolas literárias, e estruturalista, que preconiza o estudo do estilo, da composição, das formas narrativas e a teoria literária, têm sobressaído em detrimento da leitura e do estudo do texto

* Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: renataggop@hotmail.com.

literário propriamente dito. Assim, segundo Todorov (2009), a literatura está em perigo porque está perdendo o seu poder de formar leitores para a vida:

Os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais os servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 27)

O ensino de literatura, nessa perspectiva, consiste em primeiro classificar elementos da narrativa (por exemplo, o narrador) para depois atribuir sentido ao texto, quando deveria ser ao contrário, pois a materialidade do texto não deve prescindir o sentido da obra. Uma vez que há o estudo da disciplina em detrimento do estudo do objeto, o foco da crítica de Todorov, portanto, é a análise estrutural centralizada no ensino de literatura que marginaliza o texto literário. Nesse sentido, vale ressaltar que o autor não desqualifica a análise estrutural, mas critica a total relevância desta teoria em sala de aula.

Por outro lado, o ensino de literatura na escola é reflexo do ensino de literatura na universidade. O professor formado sai do ensino superior sem a consciência de que na escola não terá grande utilidade ensinar análise literária, porque ele não tem que formar críticos literários. Primeiro, o professor precisa aproximar o leitor da obra, assim sendo, os meios de acesso não podem substituir ou prescindir o sentido da obra.

Esta é, igualmente, a perspectiva que adotamos como ideal para a formação de um leitor na escola: que, para conseguir uma interpretação, ou seja, um conhecimento mais aprofundado de uma obra, em qualquer etapa da escolaridade que for, seria preciso, antes de tudo *ler*, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir. (REZENDE, 2014, p. 38)

“Ler para si” e “ler uma variedade de gêneros” refere-se a possuir um repertório de leituras literárias que o nosso aluno real não tem. Por isso, ao selecionar os textos, o professor precisa ter em mente que “essas obras devem expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética apropriada à experiência de vida e um tipo de linguagem específica de seu público alvo” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 65), nesse caso dos adolescentes. Foi pensando nisso que se escolheu elaborar uma atividade de ensino que partisse da leitura de uma obra poeana que está ligada às culturas juvenis por causa do mistério.

Neste artigo, propõe-se o trabalho com o gênero conto, fazendo um estudo comparativo entre elementos comuns nos contos *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena*, de Edgar Allan Poe, e *O Alienista*, de Machado de Assis, pois ambos abordam a temática da

loucura. Para tanto, o trabalho com esse gênero fundamenta-se na Teoria do conto, de Nádya Battella Gotlib (1987); na definição de fantástico, de estranho e de maravilhoso proposta por Tzvetan Todorov (1992); na crítica literária sobre o contista Edgar Allan Poe que faz Julio Cortázar (2013); e no conceito de inquietante – *Unheimlich*, de Freud (1919). Além disso, uma vez que o público alvo são estudantes do ensino médio, adolescentes, para o trabalho com a formação de leitores dessa faixa etária apóia-se na concepção de literatura juvenil proposta por Gregorin Filho (2011).

Vale salientar também que o objeto de ensino da Literatura é o texto literário e que, segundo Annie Rouxel (2013, p. 20), a finalidade do ensino de Literatura é a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentos a respeito.” Então, o letramento literário atinge seu objetivo quando o aluno tem uma opinião sobre aquilo que leu. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didático-metodológica para a formação do sujeito leitor na sala de aula que transforme a experiência estética em prática educativa e que possibilite o aluno perceber como o texto atua na sua vida. Assim, a leitura das obras propostas permite o surgimento do leitor de literatura(s) “que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura” (ROUXEL, p. 20, 2014), ou seja, ao contrário do leitor escolar, que lê o texto como pretexto para comprovar alguma teoria, ele lê para, além de conhecer o gênero, expressar seus pensamentos, julgamentos e interpretações.

Para o ensino de literatura fundamenta-se na proposta de Annie Rouxiel (2014) sobre a importância da experiência estética na formação do leitor; nos aspectos metodológicos do ensino de literatura, também propostos por Rouxiel (2013); e na perspectiva de formação do leitor na escola pública brasileira apontada por Rezende (2014). Já a atividade de ensino aqui proposta, que visa estabelecer relações dialógicas entre os contos *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena*, de Edgar Allan Poe, e *O Alienista*, de Machado de Assis, está embasada na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2018) – com alterações.

2. O ensino de literatura

Todorov (2009), em seu livro “A literatura em Perigo”, critica a análise estrutural centralizada no ensino de literatura na França, ou seja, o foco em estudar elementos constitutivos da narrativa; realizar leitura fragmentada; fazer passeios cronológicos pelas escolas literárias; estudar a teoria literária, ou seja, os aspectos metalinguísticos, os conceitos e as abordagens. Assim, a literatura está em perigo porque não está formando leitores literários e, em última instância, não está formando culturalmente cidadãos. Transplantando essa

problemática para a realidade do ensino brasileiro, percebe-se que a situação não é muito diferente:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas. (COSSON, 2018, p. 21)

No contexto educacional brasileiro, na disciplina de Literatura, os alunos decoram o nome das escolas literárias, os principais autores de cada época, os nomes das principais obras daquele período e leem fragmentos de obras que servem apenas para comprovar alguma característica do estilo de época estudado; além dessa leitura descontextualizada, há também o uso do texto como pretexto para atividades gramaticais que refletem também as orientações dos documentos oficiais, como os PCNs, “[...] de que ao ensino fundamental caberia a ‘formação do leitor’ e, ao ensino médio, a sistematização dos conhecimentos sobre literatura” (REZENDE, 2014, p. 41). Porém, além de não haver essa formação do leitor no ensino fundamental, essas orientações direcionam e, de certa forma, legitimam a prática docente focalizada apenas na materialidade do texto que marginaliza a leitura e o estudo do texto literário.

Assim, o que se propõe neste trabalho é a elaboração de uma atividade de ensino que descentralize a análise formal dos textos literários e preconize uma leitura que dê voz ao aluno, ou seja, um ensino de literatura que permita a experiência estética e que forme leitores literários (ROUXIEL, 2014). Para isso, é preciso “[...] construir e desenvolver a competência estética do leitor, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e exprimi-las” (ROUXIEL, 2014, p. 26), em outras palavras, é importante abrir espaço para as emoções, memórias, afetos, identificações e atitudes que a obra provoca no aluno. A formação de um leitor sensível e envolvido enseja a leitura subjetiva, isto é, dar voz, seja de forma oral ou escrita, para “experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação” (ROUXIEL, 2014, p. 21).

Porém, antes de pensar no desenvolvimento da atividade é preciso discorrer acerca das finalidades do ensino da literatura. Para Todorov (2009, p. 23), a literatura é aquilo que o ajuda a viver e “ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” O ser humano é um ser melancólico, portanto “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão

quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (2009, p. 76).

Nesse sentido, a finalidade do ensino de literatura é a formação de um leitor sensível, isto é, atento as nuances daquilo que lê, e que se envolva com o texto com uma “distância participativa” (ROUXIEL, 2013). Em seguida, faz-se necessário refletir sobre que literatura ensinar (literatura clássica ou contemporânea). Seguindo o raciocínio de Rildo Cosson (2018), é preciso combinar três critérios para a seleção dos textos: não desprezar o cânone; optar pela diversidade do literário, isto é, obras com mais de uma perspectiva sobre determinado assunto; e se apoiar na atualidade. Logo, é preciso distinguir contemporaneidade de atualidade:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a vida. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos. (COSSON, 2018, p. 34)

Dessa forma, a concepção de literatura aqui adotada é aquela que não se restringe ao cânone, mas que o reconhece como representação da cultura que a produziu e, por isso, considera-se importante que o aluno também leia essas obras, para que se entenda como sujeito histórico, mas sem se limitar a isso.

Em seguida, é preciso instituir o aluno sujeito leitor (ROUXIEL, 2013), a partir dos saberes sobre os textos (gêneros), os saberes sobre si (experiência estética), e os saberes metaléxicos (equilíbrio entre as interpretações do aluno e o que a obra de fato enseja). Assim, o professor deve fomentar o compartilhamento da experiência estética (ROUXIEL, 2014) do aluno na sala de aula, ou seja, aquilo que torna a obra marcante, as mudanças que ela causa no leitor, a intertextualidade que ela suscita com outras leituras, com o cinema e com a arte no geral, e a partir disso procurar entender porque a obra produz tal efeito, mas sempre tomando cuidado para evitar “delírios interpretativos” (ROUXIEL, 2014, p. 27).

Por causa do envolvimento com o texto que a leitura subjetiva provoca, é importante promovê-la para formação do leitor literário, entretanto essa atividade “[...] encontrará, decerto, resistência da escola, uma vez que sua natureza é inteiramente avessa ao pretensão cientificismo e cientificidade do ensino formal” (REZENDE, 2014, p. 52). Contudo, é uma maneira de fazer com que o texto seja conhecido pelo leitor e não chegue sem sentido ao aluno.

3. Apresentação do(s) conto(s) escolhido(s)

No que diz respeito à escolha das obras, em um primeiro momento optou-se por adotar como objeto de ensino um conto de Edgar Allan Poe (1809-1849), *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena* (1845). O conto, narrado na primeira pessoa do discurso, relata a viagem de um estudante de medicina psiquiátrica pelo sul da França com um companheiro de viagem. O protagonista narra que certo caminho do percurso levava para muito perto de um manicômio que ouvira falar por médicos de Paris, famoso pelo seu “sistema de brandura”. Imediatamente desperta nele o interesse de conhecer o hospício, mas, como seu companheiro de viagem tem aversão à ideia de ter contato com alienados, este apenas apresenta o protagonista ao dr. Maillard, diretor da casa de saúde. Logo na entrada do parlatório, o narrador conversa com uma jovem que estava a tocar piano, sempre tomando cuidado com o que fala, pois suspeitava que ela fosse louca e estranhava o seu comportamento. No entanto, o dr. Maillard nega e diz que ela é sua sobrinha. Além disso, ele revela que o método para o tratamento de loucura baseado na anuência foi extinto, e que agora ele adotou o sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena. Mas antes de explicar como funciona esse sistema, o dr. Maillard convida o protagonista para jantar com os demais empregados da casa de saúde. Durante o jantar, o narrador estranha as esquisitices das demais personagens e questiona ao diretor do hospício várias vezes se algumas dessas pessoas não estão apresentando demência, mas o diretor sempre negava. Até que no final da narrativa ele conta que há um tempo os loucos conseguiram assumir o controle do manicômio e prenderam os guardas nas celas, que eram alimentados apenas com uma ração de alcatrão e penas. É nesse ponto da narrativa que os guardas conseguem escapar e reassumem o controle do hospício, e então o protagonista descobre que três anos antes o dr. Maillard foi de fato o diretor da casa de saúde, mas ficara enfermo e fora internado no hospício.

Após, esse resumo é possível notar porque não dá para ler esse conto sem remeter a *O Alienista* (1881-1882), de Machado de Assis (1839-1908), pois ambos abordam a temática da loucura e ensinam o conceito de duplo, proposto por Freud (1919) – conceitos que serão explicitados na próxima seção. Esse conto, narrado na terceira pessoa do discurso, relata as crônicas da vila Itaguaí, quando o Dr. Simão Bacamarte resolve abrir uma casa de saúde no local, pois para ele “a saúde da alma” era “a ocupação mais digna do médico” (ASSIS, 2009, p. 8). No entanto, a situação toma tal proporção, que Simão Bacamarte começa a internar pessoas que nunca demonstraram qualquer sinal de loucura, até o ponto de internar a própria esposa. Após internar praticamente a cidade inteira no manicômio, Simão Bacamarte faz novos progressos nos seus estudos e conclui que o único louco em Itaguaí era ele próprio, uma vez

que encontrava nele “os característicos do perfeito equilíbrio mental e moral” (ASSIS, 2009, p. 56), e assim ele liberara todas as pessoas e se tranca no manicômio.

Dessa forma, a escolha desses contos se justifica porque, além de ambos estarem relacionados pela temática da loucura, a obra de Poe exerce influência – explícita ou implicitamente – sobre a obra machadiana:

Em “O Alienista”, interpretado na maioria das vezes como uma alegoria política, Machado alude a um conto de Poe que não recebe a devida atenção da crítica especializada, trata-se de “O Sistema do Doutor Alcatrão e do Professor Pena” (“The system of doctor Tarrand professor Fether”). O que os contos de Poe e de Machado têm em comum é o tema da loucura, além, é claro, de possibilitar observar nuances da temática do duplo – pelo menos no que concerne à forma –, tema que se faz presente ao longo da obra dos dois contistas.⁵²

4. O gênero conto – justificativa e definição

A escolha do gênero conto se justifica por essa ser uma narrativa curta em comparação ao romance, possibilitando sua leitura na sala, o que também permite rodas de leitura compartilhada, para que todos possam expressar suas interpretações e experiências estéticas, além de evitar que alguns alunos não leiam as obras. Já ao que se refere à escolha das obras de Edgar Allan Poe e Machado de Assis, ela se justifica porque permite a diversidade do literário, a diversidade histórica; além disso, com a intersecção de ambas, há a diversidade geográfica (literatura estrangeira e literatura nacional). Esse mecanismo de relacionar e dialogar os contos são uma ferramenta que o professor pode utilizar para despertar o interesse do aluno.

Uma vez esclarecida a escolha das obras, torna-se necessário esclarecer com qual objetivo o professor vai trazer esses clássicos para os alunos. Para tanto, recorre-se a uma citação de Gregorin Filho (2011, p. 61), ele diz que:

A literatura representa a sociedade da óptica de uma cultura por meio de determinada estética, por isso é importante ler os clássicos na formação do indivíduo. Significa que a obra transcende as fronteiras culturais na qual foi concebida e atravessa várias épocas mantendo a atualidade, quer em sua temática, quer como produto artístico.

Prova disso é que a obra de Edgar Allan Poe é um cânone da literatura universal, no entanto ela é muito lida/consumida atualmente pelos jovens. Ultrapassando o espaço e o tempo, sua obra também exerce influência sobre a obra machadiana, fato que podemos notar na relação

⁵²SOUZA; CEZAR, A. C. . O Estranho e o Familiar em "O Sistema do doutor Alcatrão e do Professor Pena", de Edgar Allan Poe, e de "O Alienista", de Machado de Assis. In: VIII SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010, Londrina. Anais do VIII SEPECH, 2010.

entre o conto *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena*, de Poe, e o conto *O Alienista*, de Machado de Assis, o que também evidencia atualidade da temática. Além disso, “a escola é transmissora de cultura e deve incentivar a leitura dessas obras. A compreensão delas é um exercício da compreensão de si mesmos como indivíduos históricos” (GREGORIN FILHO, 2011 p. 62).

Além disso, trabalhar com uma relação dialógica entre as obras, no ensino médio, atende a uma das habilidades e competências exigidas pela BNCC, que é “analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2017, p. 525)⁵³.

Quanto à definição do gênero, Nadia Battella Gotlib (p. 11, 1987) apresenta três acepções da palavra conto segundo Julio Casares: “1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las.” E na teoria desenvolvida por Poe e apresentada por Julio Cortázar (2013), percebe-se que o contista une essas três acepções da palavra em sua teoria do conto: um relato de um acontecimento extraordinário e falso que tem por finalidade causar um efeito no leitor, um estado de “exaltação da alma” (GOTLIB, 1987, p. 32). Para conseguir esse efeito, o conto não pode ser nem muito breve nem muito longo, o tempo da leitura deve ser de meia a uma ou duas horas, do contrário, o propósito pretendido e a unidade de impressão se perdem.

Seja qual for o efeito que o autor deseja provocar no leitor, “o conto [para O’ Frank Connor] visa satisfazer o leitor solitário, individual, crítico, porque nele não há heróis com os quais este possa se identificar, tal como acontece no romance” (GOTLIB, 1987, p. 57). No conto escolhido, *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena*, percebe-se o solipsismo no narrador-protagonista, pois não se pode conhecer nada a não ser os próprios conteúdos mentais da personagem, além disso não sabemos nada sobre a vida íntima da personagem, nem seu nome. E isso, segundo Cortázar (2013), é um dos traços característicos da prosa de Edgar Allan Poe:

A consequência inevitável de todo orgulho e de todo egotismo é a incapacidade de compreender o humano, de se aproximar dos outros, de medir a dimensão alheia. Por isso, Poe não conseguirá criar nunca

⁵³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, abr. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 24 jun 2018.

uma só personagem com vida interior, o chamado romance psicológico o teria desconcertado. (CORTÁZAR, 2013, p. 109)

Como não há adolescentes nas obras, o aluno vai se identificar com a solidão da personagem, com situações inusitadas, com elementos fantásticos e com a quebra do mundo referencial. Quanto à definição de fantástico, para Todorov (1992) isso ocorre quando há um momento de hesitação ou incerteza na narrativa, que faz com que a personagem e o leitor ponderem se aquilo de fato aconteceu ou não, tendo em vista a natureza inadmissível que aquele acontecimento representa quando analisado sob a ótica das leis naturais do mundo real. Nesse sentido, o fantástico é um gênero efêmero, tendo em vista que o momento de incerteza é de curta duração, e vai findar em um subgênero: o *estranho*, quando o fenômeno pode ser explicado pelas leis do mundo real, ou o *maravilhoso*, quando o fenômeno não pode ser explicado pelas leis existentes.

Essa definição de fantástico, proposta por Todorov (1992), ainda comporta subdivisões, uma delas é a “estranho puro”, na qual o conto escolhido, *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena*, se encaixa:

[...] acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar. (TODOROV, 1992, p. 53)

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se que o conto de Poe enseja o conceito de *Unheimlich* (inquietante) proposto por Freud (1919, p. 331) que se opõe ao conceito de *Heimisch* (familiar), isto é, “[...] algo que é assustador justamente por *não* ser conhecido e familiar”. No caso das obras mencionadas, percebe-se que o estado de inquietação se faz presente:

“Um dos mais seguros artifícios para criar efeitos inquietantes ao contar uma história”, escreve Jentsch, “consiste em deixar o leitor na incerteza de que determinada figura seja uma pessoa ou um autômato, e isso de modo que tal incerteza não ocupe o centro da sua atenção, para que ele não seja induzido a investigar a questão e esclarecê-la, pois assim desapareceria o peculiar efeito emocional, como foi dito.” (FREUD, 1919, p. 341)

Esse efeito inquietante é o que gera um estado de dúvida no leitor, o leitor hesita por um momento em decorrência da estranheza daquele evento. Essa inquietação acontece no conto de Poe, quando o leitor juntamente com o narrador-personagem se questiona a partir da “extravagância na roupa” (POE, 2017, p.123) e das atitudes esquisitas das personagens se elas não estariam levemente enfermas. Porém essa hesitação não dura muito, porque sempre o

narrador ou o dr. Maillard replica com argumentos como: “provincianos meridionais” são “gente singularmente excêntrica e encasquetada de ideias velhas” (POE, 2017, p.123), “havia muitas esquisitices naquilo [...]”, mas “o mundo comporta gente de toda laia, cuja mentalidade é a mais diversa” (POE, 2017, p.124), “[...] não somos pudicos no sul” (POE, 2017, p.134). Já na narrativa de *O Alienista* o leitor hesita quando Dr. Bacamarte começa a internar pessoas que ninguém nunca desconfiou serem dementes, até chegar o ponto de internar sua própria esposa, D. Evarista, pois, segundo ele, ela era de “mania santuária” (ASSIS, 2009, p. 45). Essas atitudes levam o leitor a questionar, juntamente com o vereador, se não seria o próprio médico o doente – “[...] quem nos afirma que o alienado não é o alienista?” (ASSIS, 2009, p. 31). Porém, quando Dr. Simão Bacamarte reuniu quatro quintos da população na Casa Verde, ele verificou que sua teoria das moléstias cerebrais, “teoria que excluía da razão todos os casos em que o equilíbrio das faculdades não fosse perfeito e absoluto” (ASSIS, 2009, p. 46,), estava errada, e que, na verdade, o desequilíbrio das faculdades mentais é normal. A patologia, portanto, estaria no indivíduo que concentrasse em si “o perfeito equilíbrio mental e moral” (ASSIS, 2009, p. 56), qualidade que o Dr. Bacamarte encontrou apenas em si.

Com isso, verifica-se que ambas as obras recuperam o tema do duplo, ou seja, “[...] fase de indiscriminação entre eu e o outro. A mesma indiscriminação retorna em certas patologias mentais [...]” (RODRIGUES, 1988, p. 47), quando as personagens que apresentam um “eu” interior que deveria permanecer recalcado (reprimido), mas que retorna e ocupa o lugar do “eu” exterior. No conto de Poe, dr. Maillard e as demais personagens da casa de saúde externalizam o “eu” interior, responsável pelas suas atitudes estranhas; na obra de Machado, o Dr. Bacamarte se descobre louco, externalizando também seu “eu” interior e se tranca na Casa Verde. Assim, para Freud (1919, p. 338), “*Unheimlich* seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu”, nesse caso, o “eu” interno das personagens das obras estudadas não ficou oculto e veio à tona sob a forma de patologias mentais.

5. Apresentação da atividade de ensino

Para nortear o trabalho do professor, é necessário que haja uma didática. A metodologia para o ensino de literatura que é proposta a seguir baseou-se na sequência básica do letramento literário na escola, desenvolvida por Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2006). Ela é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. No entanto, vale salientar que essa é uma proposta inicialmente voltada para o ensino fundamental, portanto ela sofreu algumas alterações e foi estendida para que melhor se adequasse ao ensino médio.

5.1 Proposta de aplicação da sequência básica para o 1º ano do Ensino Médio

1ª etapa – Motivação: nesse momento é importante preparar o aluno para a leitura do conto. Portanto, essa etapa é uma antecipação do tema e da obra a serem trabalhadas, e nela deve-se incentivar a leitura com elementos lúdicos, que vão desde a escrita e oralidade até as representações artísticas. A fim de motivar a leitura do conto, a sugestão é a exibição do curta-metragem “O método”⁵⁴ inspirado no conto *O Sistema do Doutor Alcatrão e Professor Pena*, de Edgar Allan Poe. A partir daí, é interessante que o professor suscite uma discussão sobre a temática da loucura, como, por exemplo, o que determina se uma pessoa está louca ou não; que características/atitudes das personagens fizeram os alunos pensarem que elas estavam loucas etc. Duração: uma aula.

2ª Etapa – Introdução: consiste na apresentação do autor e da obra. É necessário apenas trazer informações básicas e relevantes para o trabalho que se propõe, não devendo o professor se estender muito. Assim, o professor precisa falar sobre a importância da obra e justificar sua escolha. Em seguida, pode fazer uma síntese da narrativa para aguçar a curiosidade dos alunos. Também é importante deixar circular a obra física entre os alunos para que realizem a leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais. Duração: uma aula.

3ª Etapa – Leitura: acompanhamento da leitura. No caso do conto, texto curto, a leitura pode ser realizada em sala ou na biblioteca. Após a leitura, o professor deve suscitar a competência estética (ROUXIEL, 2014), fazendo com que os alunos exponham qual o significado do texto para eles, quais os efeitos a leitura gerou neles, quais sensações a obra provocou neles de sua leitura etc. Nesse momento, portanto, entra a experiência estética, é preciso dar voz ao aluno, mas sempre questionando em que parte do texto seu pensamento se estrutura ou se baseia. Duração: duas aulas a três aulas.

4ª Etapa – Interpretação: inferências. A interpretação é dividida em dois momentos: o interior e o externo. O momento interior é a apreensão do sentido geral da obra, após sua leitura. O momento externo é a materialização da interpretação, seja por meio da leitura subjetiva ou outra atividade, que não precisa ser necessariamente escrita. Duração: O suficiente para o término da etapa.

5ª Etapa – Introdução da segunda obra: deve-se aproveitar a leitura do conto de Poe para motivar a leitura de *O Alienista*, de Machado de Assis, condensando a motivação e a introdução em uma única etapa. É importante também deixar claro a influência poeana na obra machadiana. Duração: 2 aulas.

⁵⁴ O MÉTODO. Produção de Abel Freitas. Roteiro: Gabriel Lisboa. São Paulo: Curta O método, 2013, vídeo (19m12s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zy0ZiSDGCAs>> Acesso em: 14 mai 2019.

6ª Etapa – Leitura: acompanhar o processo de leitura. Como o conto de Machado é consideravelmente extenso para o gênero (13 capítulos), o ideal é que a leitura seja realizada em casa ou na biblioteca. Caso seja realizada em casa, combinar um período para o término da leitura. Caso seja realizada na biblioteca, dividir as seções de leituras por capítulos (4 a 5 capítulos por vez). Entre essas seções, ou seja, intervalos de leitura, o professor deve suscitar questões sobre o texto e a experiência dos alunos, por exemplo, quais personagens apareceram, quais características marcam essas personagens, o que os alunos sentiram ao ler aqueles capítulos etc. Duração: O suficiente para o término da etapa.

7ª Etapa – Intersecção: criar um diálogo entre as obras. Nesse momento o professor precisa escolher um ponto de intersecção entre os textos, seja por temas (loucura), por gêneros (conto), por tradição ou projeto estético (estrutura dos textos e a relação com a época e cultura que a produziu) etc. Aqui se escolheu o tema da loucura, ponto no qual as obras convergem, a partir desse recorte, os alunos podem analisar quais características tornam as personagens das obras semelhantes (por exemplo, dr. Maillard vs. dr. Bacamarte). Outra sugestão é alguns alunos se fantasiarem de alguns desses personagens e o restante da turma julgar, com base em passagens dos textos, quais personagens seriam julgadas como loucas ou não. Duração: O suficiente para o término da etapa.

8ª Etapa – Interpretação: Após a externalização da experiência estética, o ideal é aproveitar para solicitar a escrita de uma resenha, gênero textual no qual os alunos precisam argumentar, mas também podem colocar suas impressões e dizer se recomendam ou não o livro. E para criar uma situação autêntica da escrita como prática social, publicar a resenha no jornal da escola, possibilitando sua circulação. Outra alternativa, caso a escola não tenha jornal, é solicitar uma resenha áudio-visual, como fazem os *booktubers*, pessoas que divulgam as resenhas de suas leituras por meio de vídeos nas redes sociais. Aqui a vantagem é que o alcance da publicação das resenhas será maior. Duração: O suficiente para o término da etapa.

6. Considerações finais

O presente trabalho objetivou a elaboração de uma proposta de para o ensino de literatura no ensino médio, a fim da formação do leitor literário. A partir do modelo de sequência básica proposto por Rildo Cosson (2018), desenvolveu-se uma atividade que interseccionou os contos *O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena, de Edgar Allan Poe*, e *O Alienista*, de Machado de Assis. Apesar dessa proposta de ensino não ter sido aplicada em um contexto real, ou seja, não houve transposição diática, sua elaboração pode servir como modelo e contribuir para a produção de práticas pedagógicas que visem a formação do aluno sujeito leitor.

Essa proposta didática fundamentou-se nos trabalhos de Todorov (2009), Annie Rouxiel (2013; 2014) e Rezende (2014), a fim de fugir do ensino de literatura convencional: historiográfico e estrutural. Essas teorias possibilitam a melhor elaboração do trabalho com os processos de leitura e escrita na sala de aula, considerando a formação do leitor literário.

Percebeu-se que apenas um trabalho dessa magnitude não é suficiente para a formação do leitor literário, porém futuras pesquisas na área com certeza contribuirão para o ensino de literatura na educação básica.

Referências

- ASSIS, Machado. **O Alienista**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009. (Clássicos da literatura)
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CORTÁZAR, Julio. Poe: o poeta, o narrador e o crítico. In:_____. **Valise de cronópio**. 2. ed. Tradução Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates, 104), p. 103-146.
- FREUD, Sigmund. O inquietante (1919). In:_____. **Obras completas. v. XIV**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 248- 283.
- GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do Conto**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- POE, Edgar Allan. O sistema do doutor Alcatrão e do professor Pena. In:_____. **Histórias extraordinárias**. Seleção, apresentação e tradução José Paulo Paes. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 115-142.
- REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?. In: _____. ALVES, José Hélder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 37-54.
- RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1998.
- ROUXIEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In:_____. ALVES, José Hélder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p.19-34.

ROUXEL, Annie. Tradução Neide Luzia de Rezende. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: _____. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em Perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. **Introdução à literatura fantástica**. 2. ed. Tradução Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Debates, 98).

PERFIL DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM (2013-2017): O DESVELAMENTO DE UM PADRÃO

Paulo Eduardo Ferreira da Silva⁵⁵

Sylvia Coutinho Abbott Galvao⁵⁶

Resumo: Com o objetivo de preparar os candidatos para o Enem, o Governo Federal disponibiliza, de forma gratuita e em domínio público, a cartilha do participante, contendo os parâmetros de avaliação considerados pela banca examinadora, dentre os quais está a capacidade de o candidato apresentar propostas de intervenção para a problemática abordada, respeitando, sobretudo os direitos humanos. Considerando as noções de gênero discursivo propostas por Bakhtin, este trabalho investiga as propostas de intervenção da redação do Enem, um dos elementos da estrutura composicional desse gênero, delineando as suas características em redações nota mil. Para a análise, consideram-se as instruções expostas na cartilha do participante desse exame relativas à competência número cinco a ser avaliada nos candidatos: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. O *corpus* desta pesquisa compõe-se de trinta e uma redações nota 1000 publicadas nas cartilhas do participante referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018. Utilizando a abordagem quantiquantitativa de pesquisa, os dados são sistematizados e organizados de acordo com as bases teóricas da análise documental, mais especificamente de conteúdo. Concluídas essas etapas, são criados três quadros ou matrizes, com as respectivas distribuições de responsabilidade em cada registro encontrado, os quais correspondem às seguintes categorias: ações atribuídas ao governo, ações atribuídas à sociedade e ações atribuídas às entidades midiáticas. Os dados analisados apontam um padrão dessas propostas de intervenção, ou seja, existem indícios de formação de um protótipo, cuja ocorrência não é aleatória. Essa constatação revela-se importante (e preocupante), pois possibilita que se encontrem indicativos de prováveis causas desse movimento recorrente, como a difusão de ideias e orientações apresentadas em blogs, *sites* de notícia e redes sociais acerca do tema “redação do Enem”. A divulgação de verdadeiras “receitas” de redação do Enem parece consolidar a existência uma fórmula específica para alcançar as notas máximas, o que tem levado os participantes à apresentação de propostas de intervenção construídas, de maneira exclusiva, à semelhança dos modelos divulgados na mídia (jornais, revistas, blogs, redes sociais) e nas próprias cartilhas disponibilizadas pela banca organizadora do certame.

Palavras-chave: Redação do Enem. Proposta de intervenção. Gênero discursivo.

1 INTRODUÇÃO

⁵⁵ Aluno do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁵⁶ Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, responsável pela disciplina *Leitura e produção de texto acadêmico II*, ministrada em 18.2, no decorrer da qual esta pesquisa foi realizada.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem recebido bastante atenção de pesquisadores nos últimos anos, tornando-se objeto de investigação sob perspectivas teóricas diversas. Por essa razão, foi necessária uma investigação para mapear essa produção acadêmica realizada em torno do tema, confirmando o interesse de diversos grupos de pesquisa acerca de diversos elementos composicionais do exame.

Entre esses estudos, citamos o de Broietti, Santin Filho e Passos (2014), que registra a existência, no período de 1998 a 2011, de, pelo menos, cento e duas produções científicas (artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado) identificadas como pertencentes a vinte e oito áreas de conhecimento. Para os autores, há uma relevância muito significativa nesse mapeamento, pois, entre outros benefícios, possibilitam aos pesquisadores “identificar assuntos que estão em ascensão, organizar as informações e localizar lacunas a serem pesquisadas, com a possibilidade de promoverem a evolução das pesquisas em relação ao assunto em pauta” (BROIETTI; SANTIN FILHO; PASSOS, 2014, p. 241). Sobre as áreas das produções, em ordem de maior número de recorrência, podemos citar as seguintes: educação; ensino de ciências e matemática; linguística, letras e artes; linguística aplicada; linguística teórica e ensino.

Apesar desse número significativo de produções, percebemos uma lacuna nos estudos já realizados no que diz respeito a um dos elementos da estrutura composicional (BAKHTIN, 2016) da prova de redação do Enem, a proposta de intervenção, o que, por si só, já se mostra suficiente para justificar esta pesquisa.

Considerando, portanto, as noções de gênero discursivo propostas por Bakhtin, este trabalho investiga as propostas de intervenção da redação do Enem, com o objetivo de delinear suas características em redações nota mil e tentar encontrar indicativos de prováveis causas das configurações encontradas.

2 REDAÇÃO DO ENEM: CARACTERIZAÇÃO

Com o objetivo de preparar os candidatos para o Enem, o Governo Federal disponibiliza, de forma gratuita e em domínio público, a cartilha do participante, expondo os parâmetros de avaliação considerados pela banca examinadora e discorrendo, de forma bastante satisfatória, sobre alguns aspectos como tema, teses, argumentação e proposta de intervenção são destacados e esclarecidos de forma bastante satisfatória.

De acordo com o manual, o conceito de redação de qualidade explicitado pelos organizadores será atendido se o candidato seguir as instruções elencadas, incluindo a leitura dos textos disponibilizados sobre o tema proposto; a identificação e a utilização dos recursos presentes nos textos de apoio; a exposição de um posicionamento por parte de quem redige o texto; o planejamento progressivo das ideias que serão explicitadas e o atendimento das cinco competências, exigidas na cartilha do participante (BRASIL, 2018), listadas no quadro que segue.

Quadro 1 – Competências avaliadas no ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: BRASIL (2017).

A competência que norteará este estudo é a número cinco: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2018). Partindo do princípio de que as redações analisadas são todas nota mil, o objetivo deste trabalho será descrever o perfil dessas propostas de intervenção apresentadas, incluindo a frequência com a qual as ideias dos candidatos se repetem e no que diferem, levando em consideração as orientações apresentadas no guia do participante disponibilizado para consulta pública.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* de análise é constituído de trinta e uma redações nota mil publicadas nos manuais do candidato do Enem de 2016, 2017 e 2018, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Durante esse período, os temas

propostos pela banca foram: efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil, em 2013; publicidade infantil em questão no Brasil, em 2014; a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, em 2015; caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil, em 2016; e, por fim, desafios para a formação educacional de surdos no Brasil, em 2017.

Esta investigação está situada na abordagem qualiquantitativa de pesquisa uma vez que, depois do levantamento dos dados, houve a interpretação destes de maneira qualitativa, considerada por Lopes (1994) uma forma de observar os vários significados de determinado fato. Para o processamento dos dados, a metodologia utilizada foi a análise documental de conteúdo (BARDIN, 2009), com a qual foi possível traçar o paradigma das redações consultadas.

Inicialmente realizou-se a codificação dos dados por semelhança levando em consideração características comuns a todas as unidades de registro dos dados (registro escrito dos candidatos). Em seguida procedeu-se à categorização das unidades em temas, ou seja, o tipo de intervenção proposta por cada candidato, prezando os princípios elencados por Bardin, tais como: a exclusão mútua, ou seja, “cada elemento só pode existir em uma categoria”; a homogeneidade, situando o grupo num único plano de análise; a pertinência, pois “as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem etc.”; a objetividade e a fidelidade, levando em conta que, se observadas, “não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas”; e a produtividade, que será considerada efetiva “se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos” (CÂMARA, 2013, p. 186-187).

A partir dessa organização, matrizes principais foram criadas, levando em consideração o direcionamento da responsabilidade sobre a proposta de intervenção.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando em consideração o *corpus* selecionado para a realização desta pesquisa, foi possível identificar nas propostas de intervenção, após a separação por semelhança, quatro temas-base recorrentes: a criação, aplicação e/ou manutenção de leis; movimentos de conscientização; ações de fiscalização; e, finalmente, as ações efetivas (aquelas que vão ao âmago do problema com intuito de resolvê-lo prontamente). Esses temas estão englobados em

um quadro matricial dividido em três categorias, às quais as proposições são atribuídas: 1) o governo; 2) a sociedade; e 3) as entidades midiáticas.

A seguir, apresentamos os quadros construídos de acordo com as matrizes principais, com suas respectivas descrições e exemplos dos temas extraídos do registro escrito. Para efeitos de organização, cada redação será elencada por ordem de aparecimento nos manuais consultados, de um total de trinta e uma (ex: R1, R2, R3 etc.).

Quadro 2 - Elementos da primeira matriz

Categoria 1: Ações atribuídas ao governo	
Descrição: Os candidatos que tiveram seu ponto de vista expresso nesta categoria ressaltam a importância da colaboração do governo (presidência, ministérios, poder judiciário, governadorias, prefeituras e secretarias) para a solução dos problemas apresentados.	
Temas	Exemplos de registro escrito
Criação, aplicação e/ou manutenção de leis	R4: <i>Quanto às áreas administrativas, faz-se aprazível o estabelecimento de uma lei única das estradas, a qual contemplaria vias municipais, estaduais e federais.</i> R6: <i>O Estado, como defensor dos direitos da população e do bem estar social, deve criar leis que impeçam a dominação das crianças pelo consumismo, impedindo a associação entre produtos e elementos atrativos a elas.</i>
Movimentos de conscientização	R10: <i>Ao poder público, cabe instituir a obrigatoriedade de participação masculina em fóruns, palestras e seminários que discorram acerca da importância do respeito às mulheres.</i> R16: <i>Ademais, o governo deve promover campanhas contra condutas de intolerâncias [...].</i>
Fiscalização	R1: <i>Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado.</i> R4: <i>É necessário ainda por parte do poder público, a fiscalização da propaganda de bebidas alcoólicas, expondo no rótulo de cada produto os perigos da combinação beber-dirigir.</i>
Ações efetivas	R20: <i>Além disso, é preciso que o poder público busque ser mais imparcial (religiosamente) possível, a partir de acordos pré-definidos sobre o que deve, ou não, ser debatido nas esfera política e disseminado para a população.</i> R23: <i>[...] é preciso que o Ministério da Educação, em parcerias com as instituições de ensino, promova cursos de libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite — horário livre para a maioria dos profissionais — de maneira a garantir que as escolas e universidades</i>

	<i>possam ter turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo.</i>
--	---

Fonte: Os autores.

Considerando o total de proposições encontradas nas redações analisadas e os dados presentes no Quadro 2, foi possível observar que, na primeira matriz, as ações que os candidatos consideraram de responsabilidade do governo somaram um total de 43, número correspondente a 57,33% do total de ações, constituindo assim a maioria das propostas encontradas. Além disso, foi observada uma determinada regularidade, considerando que a referida matriz contempla os quatro temas elencados.

Quadro 3 - Elementos da segunda matriz

Categoria 2: Ações atribuídas à sociedade	
Descrição: Os candidatos que tiveram seu ponto de vista expresso nesta categoria salientam a importância da colaboração da sociedade (seja individualmente ou um grupo) para a solução dos problemas apresentados.	
Temas	Exemplos de registro escrito
Movimentos de conscientização	R10: <i>Para isso, cabe à sociedade civil organizada, o terceiro setor, a realização de palestras que instruem acerca da igualdade entre os gêneros.</i> R26: <i>Outrossim, famílias e escolas, por meio de, respectivamente, diálogos frequentes e palestras, devem debater acerca da aceitação às diferenças como fator essencial para o convívio coletivo, de modo a combater o bullying e a formar um paradigma comportamental de total respeito aos deficientes auditivos.</i>
Fiscalização	R9: <i>Corrobora tal ação a fiscalização das propagandas por parte da sociedade, a partir de reclamações publicadas em fóruns virtuais.⁵⁷</i>
Ações efetivas	R12: <i>Essas, por fim, devem permanecer unidas, através do feminismo, em busca da garantia de seus direitos básicos e seu bem-estar social.</i> R13: <i>[...] pessoas que tem conhecimento de mulheres que aceitam a violência, por sua vez, devem telefonar para o ligue 180 com ou sem o</i>

⁵⁷ Única ocorrência encontrada.

	<i>consentimento da vítima.</i>
--	---------------------------------

Fonte: Os autores.

A segunda matriz criada, que possui um total de 27 intervenções correspondente a 36% do total, observados os elementos descritos no Quadro 3, ressalta o ponto de vista dos autores a respeito da participação da sociedade nas mudanças que precisam ser realizadas. Diferentemente da primeira, esta não apresenta nenhuma proposta referente à criação, à aplicação e/ou à manutenção de leis, pois esse tipo de intervenção é única e exclusivamente de responsabilidade dos órgãos dos poderes legislativo e judiciário.

É importante notar ainda que as ações de fiscalização nesta matriz também são escassas, com uma única ocorrência encontrada seguindo o paradigma geral. Isso pode denotar, de forma implícita, que os candidatos reconhecem que há um certo desconhecimento dos temas propostos pela própria sociedade, uma vez que não há como fiscalizar algo sobre o qual não se tem nenhum tipo de informação.

A terceira e última matriz compreende os registros dos candidatos que responsabilizaram a mídia pelas ações propostas e eles somam apenas 5 intervenções, correspondente a 6,66% do total, e, de forma semelhante à anterior, o tema “criação, aplicação e/ou manutenção de leis” também não se aplica neste caso. É interessante observar que não há indicação do tema “fiscalização” nas redações analisadas nesta matriz.

Quadro 4 - Elementos da terceira matriz

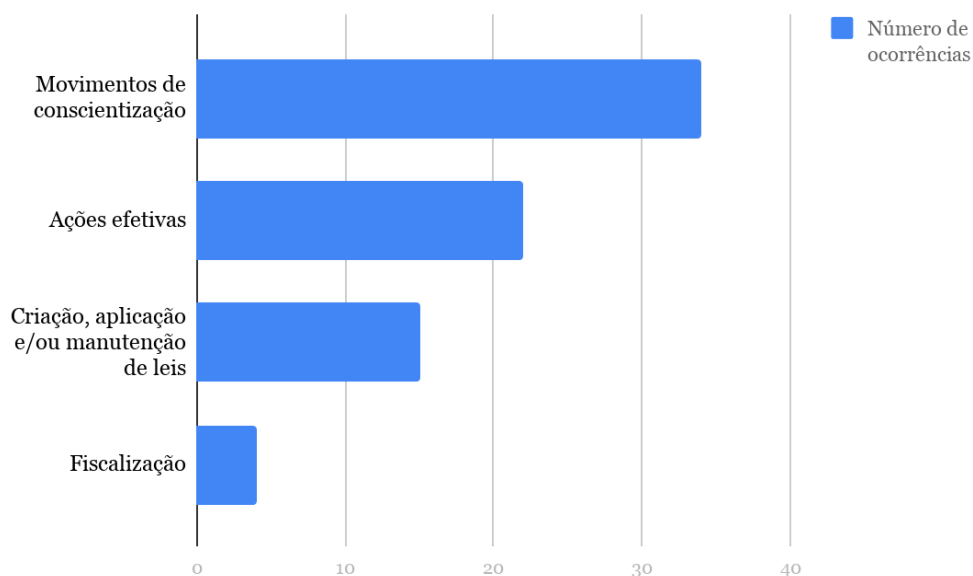
Categoria 3: Ações atribuídas às entidades midiáticas	
Descrição: Os candidatos que tiveram seu ponto de vista expresso nesta categoria frisam a importância da colaboração das entidades midiáticas (jornais, revistas, rádios, televisão) para a solução dos problemas apresentados.	
Temas	Exemplos de registro escrito
Movimentos de conscientização	R11: <i>Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino.</i> R27: <i>A mídia deve, ainda, mostrar, com exemplos, a igualdade que deve</i>

	<i>prevalecer no ambiente escolar, acabando com o preconceito e com o bullying.</i>
Ações efetivas	R8: <i>É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios.</i> R16: <i>Por fim, a mídia pode abordar a intolerância religiosa como assunto de suas novelas, visto que causa forte impacto na vida social.</i>

Fonte: Os autores.

No gráfico a seguir, expomos as ocorrências totais de todas as proposições encontradas. Optamos por segmentá-las em ordem crescente para melhor visualização dos dados quantificados.

Gráfico 1 - Organização dos temas por número de ocorrências



Fonte: Os autores.

Na ordem quantitativa, os movimentos de conscientização ocupam o primeiro lugar com 45,33% do total de propostas analisadas, seguidos pelas ações efetivas, com 29,33%; pela criação, aplicação e/ou manutenção de leis, com 20%; e, por último, pelas ações de fiscalização, com 5,33%.

Com base nos dados obtidos e na análise realizada, podemos depreender uma inconsistência entre aquilo que é exigido no guia do participante do Enem e o que tem sido praticado efetivamente pelos candidatos ao longo dos anos nas redações do exame.

Ao consultarmos os manuais, encontramos a seguinte orientação a respeito da competência 5: “Ao redigir seu texto, evite propostas vagas ou muito **genéricas**; busque ações mais concretas, mais específicas ao tema e consistentes com o desenvolvimento de suas ideias” (BRASIL, 2018, grifos nossos). Retornando aos dados da pesquisa, podemos observar que os candidatos redigiram suas propostas de intervenção na estrutura pedida, colocando em prática os critérios norteadores elencados pela organização do exame e reproduzindo as propostas apresentadas nas redações nota 1000, o que configura uma repetição de ideias presente em várias delas.

Quando voltamos nosso olhar para o Gráfico 1, percebemos o quantitativo de ideias apresentadas e a similaridade entre elas, constituindo uma constante reprise das propostas já apresentadas, principalmente quando se trata dos movimentos de conscientização. Extrapolando o foco de nossa análise, observamos também a reincidência e a semelhança de algumas expressões lexicais utilizadas pelos candidatos. Apesar de não ser um item obrigatório e de não haver algum tipo de especificação para ele no guia do participante, atentamos ainda para a localização na qual se encontram essas propostas: situadas na parte final de todas as redações consultadas, ou seja, no parágrafo de conclusão.

Identificamos, dessa forma, que existem indícios da formação de um protótipo de propostas de intervenção e que isso não ocorre aleatoriamente. Essa constatação, que é bastante preocupante, instigou-nos a buscar as possíveis causas desse movimento recorrente e, conseqüentemente, levou-nos aos blogs, aos sites de notícia e às redes sociais que difundem ideias acerca do tema “redação do ENEM”, partindo do princípio de que há uma fórmula específica (mágica?) para se alcançar a nota máxima. Caberia ao candidato apenas “engessar” suas ideias nessa forma.

Isso ocorre frequentemente com as redações que receberam nota 1000 e recebem o *status* de modelos a serem adotados ou obedecidos, como exemplificado pelas propagandas a seguir.

Imagem 1 - Propaganda do Blog do Enem

Conseguir nota mil na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio pode parecer um sonho impossível. Mas, se você observar bem as regras abaixo e conferir os textos dos 10 Modelos de Redação Enem, logo vai perceber que dá sim para chegar lá.

Fonte: Blog do Enem (2018).

Imagem 2 - Propaganda do Jornal on-line G1

Redação do Enem 2018: veja dois modelos de textos exemplares feitos por professores

Professores do cursinho online Descomplica elaboraram duas propostas de textos que poderiam servir de exemplo para a redação do Enem 2018. Confira como eles apresentaram os argumentos e conclusões.

Fonte: Portal G1 (2018).

Imagem 3 - Propaganda do Governo Federal

Aluna que conquistou nota mil dá dicas para redação do Enem

Ler redações nota mil de edições anteriores, buscar informações sobre atualidades e submeter os textos a revisões e edições são alguns conselhos da baiana Laiane Carvalho

Fonte: Site do Governo do Brasil (2018).

Podemos observar nas imagens apresentadas que os veículos de informação de grande porte consideram as redações nota mil como parâmetro para o desenvolvimento dos textos escritos.

A Imagem 1 retrata a pontuação máxima das redações como um sonho quase que impossível de ser alcançado; contudo, se observadas as regras e os modelos disponíveis, existe a possibilidade de o candidato conseguir realizar o feito de alcançar os mil pontos. Destacamos ainda o fato de que o próprio site do Governo Federal veicula esse tipo de estigma, como observado na Imagem 3, propagando para aqueles que prestarão o exame a importância da leitura de redações nota mil de edições anteriores para que haja sucesso na prova.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemos nesta pesquisa traçar o perfil das propostas de intervenção de redações nota mil do Enem e, retomando nosso objetivo principal, chegamos à conclusão de que existe um padrão em todos os textos analisados.

Pode-se pressupor que a propagação da ideia de que existe uma fórmula secreta para alcançar boas notas na prova do Enem estaria provocando, nesse sentido, o surgimento de um protótipo de redação do ENEM nota 1000, criado, de maneira exclusiva, a partir dos “modelos” propostos e divulgados na mídia (jornais, revistas, blogs, redes sociais) e no próprio guia do participante disponibilizado pela banca organizadora do certame.

Como consequência disso, aqueles que recorrem a esses meios em busca de orientação deparam-se com uma receita pronta, que é copiada e colada a uma estrutura já existente, resultando, assim, na repetição de ideias apresentadas nas propostas de intervenção em anos subsequentes.

Acreditamos que, ao desvelar esse paradigma, este estudo pode contribuir, se não pela sua “quebra”, mas, pelo menos, para alertar as instituições envolvidas nesse processo. Temos ciência de que, para existir uma mudança efetiva nesse sentido, é necessário muito mais do que a interrupção desse estigma propagado pela mídia e pela própria comissão que organiza o exame. É preciso que os candidatos que vão prestar o exame reconsiderem as ideias provenientes dos mais diversos meios, e as enxerguem não mais como um modelo a ser seguido e replicado, mas sim como uma sugestão, que pode servir de base para deixar fluir as suas próprias ideias.

Reconhecemos ainda a limitação de nossa pesquisa, uma vez que ela contempla unicamente a competência cinco do guia do participante do Enem e que, possivelmente, não se aplique à estrutura composicional das redações em sua totalidade. Considerando essas restrições, propomos a expansão deste estudo a outros níveis de análise, para que haja possibilidade de traçar um paradigma ainda mais completo sobre todos os aspectos, tornando viável a comparação dos dados obtidos aqui com investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- BAHKTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Redação no ENEM 2016:** guia do participante. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Redação no ENEM 2017:** guia do participante. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Redação no ENEM 2018:** guia do participante. Brasília: MEC, 2018.

BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011). **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 233-260, 2014.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

LOPES, L. P. M. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

EIXO: LEITURA E ESCRITA

ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Vanessa Monteiro das Chagas (UFPB)⁵⁸

Layane de Santana Araújo (UFPB)⁵⁹

Laurênia Souto Sales (UFPB)⁶⁰

Resumo: Ler é uma complexa atividade que requer muito mais que o reconhecimento do código, sendo produto da inter-relação de fatores diversos que viabilizam o estabelecimento de variadas interpretações, a partir da relação autor-texto-leitor. É papel da escola sistematizar o ensino dessa atividade tão presente em nossa sociedade. Neste trabalho, buscamos investigar como o livro didático (LD) de Língua Portuguesa adotado pelas escolas públicas de Mamanguape-PB contribui para o ensino da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. A opção por analisar o LD justifica-se pelo fato de que este material constitui um importante recurso – em alguns casos o único a que se tem acesso – para o desenvolvimento de atividades com a leitura e o ensino da leitura em si. Nosso corpus é composto pelo volume 1, da coleção Singular & Plural, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015), destinado às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Para embasar teoricamente esta pesquisa, recorreremos aos estudos de Koch e Elias (2006), Marcuschi (2006), Dionísio (2001), entre outros autores que compreendem a leitura como um processo complexo de construção de sentidos, que se dá pela relação autor-texto-leitor, de modo que estes interagem mutuamente. A pesquisa se deu em duas etapas: primeiramente, catalogamos os gêneros presentes em todas as unidades do volume e, em seguida, analisamos as atividades de leitura propostas para o trabalho com os textos sugeridos. A análise dos dados revelou que o referido volume apresenta uma quantidade considerável e variada gêneros textuais, entretanto, no que diz respeito à compreensão leitora, em alguns momentos, constatou-se que há questões que restringem-se à localização de informações, pouco direcionando o olhar do aluno para o texto, e não ultrapassando a superfície textual. Houve também alguns casos de atividades que enfocavam aspectos puramente gramaticais, não fazendo menção ao texto, mas utilizando-o como pretexto para o estudo do conteúdo do capítulo ou unidade. Esses apontamentos corroboram com o discurso da necessidade de planejamento das aulas por parte do docente, a fim de viabilizar que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de maneira adequada à cada turma.

Palavras-chave: Leitura, Ensino, Livro didático.

Introdução

Em uma sociedade letrada a leitura é uma atividade tão presente que parece ser inerente ao indivíduo que dela faz uso. Na realidade, porém, sabe-se que esta é uma capacidade

⁵⁸ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: vanessachagas.ufpb@gmail.com

⁵⁹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: layanearaujo335rt@gmail.com

⁶⁰ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: laureniasouto@gmail.com

adquirida, e, uma vez que pode ser aprendida, pode (e deve) ser ensinada. É papel da escola sistematizar o ensino da leitura, visto que esta envolve processos complexos que vão desde a decodificação do código à interpretação dos sentidos do texto. Vale salientar que essa atividade tem papel fundamental tanto no âmbito escolar quanto nas demais esferas sociais, pois lemos a todo momento, com os mais diferentes objetivos, como estudar, se informar, realizar compras, se divertir, conversar e tantas outras coisas.

No contexto escolar, é indiscutível a relevância do livro didático (LD) nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que este material constitui uma das principais fontes de leitura de grande parte do alunado – em alguns casos, é o único recurso escrito a que se tem acesso –, e também é a partir dele que o professor pode ensinar a ler. Dado o importante papel ocupado por esse material em sala de aula, essa pesquisa dedica-se a analisá-lo, buscando responder ao seguinte questionamento: de que maneira LD de Língua Portuguesa adotado pelas escolas públicas de Mamanguape-PB contribui para o ensino da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir disso, buscamos, de maneira geral, analisar como o livro didático de Língua Portuguesa adotado pelas escolas municipais de Mamanguape-PB para os Anos Finais do Ensino Fundamental contribui para o estudo dos saberes escolares. E, especificamente, verificar quais os gêneros sugeridos para a leitura ao longo das unidades, bem como analisar as atividades propostas para o trabalho com a leitura.

Este trabalho baseia-se nos estudos de Koch e Elias (2006), Rojo (2008), entre outros autores que compreendem a leitura como um processo complexo de construção de sentidos, que se dá pela relação autor-texto-leitor, a partir da interação desta tríade. Baseamo-nos também nas orientações expressas pelos documentos oficiais que orientam o ensino de leitura, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Esta é uma pesquisa qualitativa de análise documental, que tem como corpus o volume 1 da coleção Singular & Plural, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015), dirigido às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Para o seu desenvolvimento, inicialmente foram catalogados os gêneros presentes no LD e, em seguida, foram analisadas as atividades propostas para o trabalho com a leitura.

1. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de análise documental, uma vez que detém-se à análise da qualidade do objeto analisado, pois, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

É documental por recorrer a fontes diversificadas, como é o caso da coleção de livros didáticos Singular & Plural, documentos oficiais e tabelas estatísticas (GERHARDT; SILVEIRA, p. 37, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: catalogação e análise. Assim, na primeira etapa houve a catalogação dos gêneros presentes em todas as unidades da obra, que seguiu a seguinte estrutura:

Quadro 1 – Modelo utilizado para catalogação dos gêneros

GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINA
Tira	Escola de animais	Leandro Robles	16
Romance (Fragmento)	Perdendo perninhas	Índigo	19-20
Diário (Fragmentos)	Diário de Anne Frank	Anne Frank	23-24

A partir da catalogação foi possível constatar que o livro apresenta uma expressiva diversidade de gêneros textuais. Ao todo, foram catalogados 144 textos pertencentes a mais de 30 gêneros, que circulam nas mais variadas esferas sociais e suportes.

Após esse levantamento acerca da oferta dos gêneros, analisamos como se dá o trabalho de leitura nas unidades, a partir das atividades propostas para o estudo dos textos. Porém, antes de voltar o olhar especificamente para as questões, fez-se necessário conhecer o corpo da coleção, o modo como a proposta é apresentada.

Quanto a estrutura do material analisado, o livro é estruturado em três cadernos, intitulados *Caderno de Leitura e produção*, que possui três unidades; *Caderno de Práticas de leitura*, com uma unidade; e o *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, composto por três unidades. Cada unidade dos cadernos possui entre dois e cinco capítulos, sendo a maioria destes é aberto por um texto motivador das discussões que serão desenvolvidas no capítulo.

No *Caderno de leitura e produção*, todas as unidades são iniciadas por textos verbais ou não verbais que têm relação com o assunto abordado. Divide-se em: Leitura, Produção e Produzindo o texto. Ao final há uma Roda de leitura.

O *Caderno de Práticas de leitura*, é dividido em Leitura e Pesquisa e ação.

Já no *Caderno de Estudos de língua e linguagem* não há uma estrutura física, de modo que os tópicos variam de acordo com o conteúdo dos capítulos, sendo padrão apenas a presença de Atividades e, em alguns deles, Pesquisa e ação.

A análise das atividades revelou que há uma abordagem significativa da leitura, que possibilita o posicionamento do leitor, uma vez que os exercícios de leitura propostos focam não apenas na superficialidade do texto, mas na sua função e recepção, possibilitando que o aluno leitor se posicione criticamente frente ao texto lido. Em alguns momentos, porém, foi constatado que há questões que restringem-se à localização de informações, pouco direcionando o olhar do aluno para o texto, não ultrapassando a superfície textual. Houve também alguns casos de atividades que enfocavam aspectos puramente gramaticais, não fazendo menção ao texto, mas utilizando-o como pretexto para o estudo do conteúdo do capítulo ou unidade.

2. Fundamentação teórica

2.1 Concepções de leitura: da decodificação à construção de sentidos

Ler é uma atividade complexa que compreende numerosos processos que vão desde a decodificação à construção de sentidos que delineiam a interpretação. Para pensar o ensino de leitura, que se dá de maneira especial na disciplina de Língua Portuguesa, é relevante identificar que concepção de leitura se sobressai na prática docente e na proposta do material didático adotado. A seguir, apresentaremos algumas concepções de leitura que têm se feito presentes, mesmo que de maneira inconsciente, no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Koch e Elias (2013) reconhecem três concepções de leitura, que são interligadas às noções de língua, texto e sentido adotadas. Conforme as autoras, na concepção estruturalista o foco está no texto, e é adotada uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, a partir do qual o leitor tem acesso ao código a ser decifrado para que o sentido seja reconhecido. Assim, nessa concepção a leitura é tida como uma atividade de reconhecimento. Já na concepção cognitivista, o foco se volta ao escritor, uma vez que é incumbida ao leitor a tarefa de captar a ideia do autor. Assim como na primeira concepção, nesta o sentido é algo

preestabelecido, que deve ser apreendido pelo leitor. Na concepção interacionista, o leitor enfim toma vez e voz na leitura e atua de maneira ativa na interpretação do texto, uma vez que a língua é tida como instrumento de interação, o texto como o próprio lugar de interação, construído concomitantemente com os sujeitos por meio da tríade autor-texto-leitor.

Kleiman (2006, p. 25) afirma que “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora”. O processo de criação implica a possibilidade de diferentes interpretações/sentidos sobre o mesmo texto, uma vez que diferentes sujeitos, portadores de histórias particulares, possuem um conhecimento de mundo que lhes é particular, e que interfere na construção de sentidos.

Há, ainda a perspectiva enunciativo-discursiva de leitura, concepção que se destaca nas orientações dos documentos oficiais, e a partir da qual a linguagem é concebida, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Portanto, além do conhecimento de mundo de cada indivíduo, acredita-se que o contexto de produção também entra no jogo de construção de sentidos empreendido durante a leitura.

A seguir, nos aprofundaremos nas discussões sobre as orientações oficiais e o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

2.2 A leitura nas aulas de Língua Portuguesa: o que dizem as documentações oficiais?

As documentações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), oferecem um norte quanto a que conteúdos e de que modo as aulas de Língua Portuguesa deve(riam) se dar. A BNCC, em especial, tem como um de seus propósitos, pode-se dizer, como principal deles, traçar percursos e delinear a elaboração dos currículos das escolas de Ensino Básico, tanto da esfera pública quanto privada.

Acerca dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa (LP), os PCNEF (1998) postulam que

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem

abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p. 65)

Aponta-se, portanto, que pensar o ensino de língua é pensar no estudo que enfoca o uso e a ação perpassados pela reflexão. Desse modo, enfatiza-se a necessidade de trabalhar os conteúdos da disciplina de LP de maneira associada à realidade da turma, visando proporcionar um ensino significativo, resultado de um processo crítico e reflexivo. Assim, ainda conforme esse documento,

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19)

A partir desses apontamentos, é possível depreender o perfil de aluno que se espera formar no Ensino Fundamental: um indivíduo que compreende ativamente, participando, assim, de maneira incisiva no processo de ensino-aprendizagem, e, ainda, que é capaz de interagir efetivamente, compreendendo e se adequando a linguagem de maneira apropriada à diferentes contextos.

No que tange à leitura, especificamente, a BNCC (2017) aponta que

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 67)

Vê-se, portanto, que os textos se apresentam de diversas formas, e são muitos os objetivos pelos quais se recorre à leitura, contudo, na escola, muitas vezes esses textos são deslocados de seu contexto social e passam por um processo de didatização. Assim, além de compor o universo textual do dia a dia (ou não) dos alunos, se apresentam como objetos de ensino.

Uma vez que o texto é tomado como um objeto de ensino, faz-se necessário refletir sobre o que é ofertado, e de que maneira esse material é abordado/ensinado. Assim, deve-se refletir sobre o que e como se lê na escola. A seguir, analisaremos algumas propostas de atividades de leitura da coleção *Singular & Plural* (2015).

3. Resultados e discussão

3.1 Análise das atividades de leitura

O livro didático tem servido como um dos principais suportes/recursos de ensino utilizados pelo professor em sala de aula, sendo, conforme Rojo (2008) a principal fonte de leitura de grande parte do alunado em alguns casos, o único recurso escrito a que se tem acesso, tendo, portanto, papel fundamental na formação de leitores.

A etapa final desta pesquisa foi a análise de atividades de leitura propostas pela coleção corpus de nossa análise. A fim de amostragem, selecionamos dois recortes para apresentação e discussão, um do *Caderno de Leitura e Produção*, e outro do *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*.

AMOSTRA 1

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO

UNIDADE 3: Navegando nos mares da internet

Esta unidade apresenta dois capítulos, intitulados, respectivamente, “O que o pessoal anda fazendo na internet?” e “Onde é que eu estou nas estatísticas?”. Estes discutem sobre o uso da internet, com ênfase no estudo do gênero gráfico, a partir do qual são apresentados dados/informações acerca o uso da internet, os tipos de informações compartilhadas, e os riscos a que os internautas podem ser submetidos.

A unidade é aberta por dois textos motivadores, sendo um deles uma tira, gênero predominante no volume, que será objeto da análise a seguir.

Figura 1 – Recorte do exercício da página 101 do volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015)



Figura 2 – Recorte do exercício da página 101 do volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015)

1. O que é Google? Para que serve? Você já o utilizou? Para quê?

2. Você concorda com a avó de Alcides quando diz que tudo na internet é mentira? Justifique.

3. O que é NASA? Você confiaria em informações dadas pela NASA? Por quê?

4. De acordo com o menino do quadrinho 2, o que é necessário para garantir informações verdadeiras na internet?

5. Essa tirinha foi feita por uma instituição de Portugal. Você percebeu alguma diferença na forma de as personagens falarem? Qual?

Disponível em: <www.seguranet.pt>. Acesso em: 5 jan. 2015.

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, vamos fazer uma **pesquisa quantitativa** para saber mais sobre os hábitos dos jovens na internet. Vamos também aprender a fazer e a ler **gráficos e tabelas**, pois você precisará deles na hora de **apresentar para todos** os resultados de sua pesquisa.

101

A amostra é composta por uma tira de Nelson Martins, que trata do diferente grau de confiabilidade das informações disponíveis no Google e daquelas fornecidas pela NASA.

O que se vê na atividade proposta são questões pontuais sobre elementos que compõem a parte verbal da tira, tais como o Google, a NASA e a forma de falar utilizada (o português de Portugal).

A questão 2, na contramão das outras, possibilita que o aluno se posicione quando às informações apresentadas na tirinha. De maneira geral, porém, há uma abordagem superficial de diversas questões que estão presentes na tira, mas não há um aprofundamento da leitura feita, uma vez que cada questão aborda um “tema” e viabiliza um escasso posicionamento do leitor quanto a construção da interpretação.

Vejam os a seguir a segunda amostra, extraída do *Caderno Estudos de Língua e Linguagem*.

AMOSTRA 2

CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM

CAPÍTULO 4: Substantivo: classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo

Situado no “Caderno de Estudos de língua e linguagem”, o capítulo 4, intitulado *Substantivo: classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo* tem suas discussões norteadas, conforme as autoras, por alguns questionamentos, são eles:

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Como uma classe de palavras variável, que tipo de modificação eles podem sofrer?
- Qual é a sua importância na língua?

A partir disso, o capítulo se desenvolve em dois “blocos”: classificação e função dos substantivos no texto.

A seguir, analisaremos uma questão proposta no conjunto de atividades que encerram o capítulo.

Figura 3 – Recorte do exercício da página 254 do volume 1 da coleção *Singular & Plural*, de autoria de Balthasar, Figueiredo e Goulart (2015)

3. Leia esta tira do rato Níquel Náusea, em que aparece uma personagem chamada Sábio do Buraco. Ele é um rato ancião que vive em uma toca e costuma ensinar coisas sobre a vida.



- a) A intenção de humor dessa tira baseia-se em um final inesperado (uma quebra de expectativa).
- I. Nos dois primeiros quadrinhos, a quem o rato parece se referir quando fala em “colecionadores de borboletas”?
 - II. O que, nesses quadrinhos, nos leva a pensar assim?
 - III. Por que podemos dizer que o último quadrinho, inesperadamente, desconstrói essa ideia?
 - IV. Por que a personagem que aparece no último quadrinho é considerada *cafejeste*? (Se necessário, procure o significado de *cafejeste* no dicionário.)
- b) Fernando Gonsales, o autor dessa tira, é biólogo de profissão.
- I. Se ele quisesse indicar a flexão de gênero do substantivo *borboleta*, em um texto que estivesse escrevendo para uma publicação científica, você acha que seria adequado usar a mesma forma que ele usou na tira? Por quê?

A amostra é composta por uma tira de Fernando Gonsales. No enunciado da questão, há a apresentação de um dos personagens, chamado Sábio do Buraco, que “vive em uma toca e costuma ensinar coisas sobre a vida.” A partir desse enunciado, já é possível inferir que possivelmente a tira contém um ensinamento, o que é confirmado com a leitura.

Dividida em duas partes (*a* e *b*), a questão inicia, na letra *a*, pela solicitação da localização de informações nos quadrinhos, que, pode-se dizer, constitui um dos primeiros passos a serem dados na atividade de leitura, para viabilizar a construção de sentidos para os dados observados.

Porém, ao invés de um aprofundamento acerca das informações apreendidas na primeira parte, a letra *b* focaliza no substantivo enquanto classe de palavras, desprendido do texto proposto para a leitura.

A partir das análises, foi possível constatar que as atividades, em alguns momentos, não dão conta de um trabalho aprofundado de leitura dos textos abordados. Na segunda parte da atividade da segunda amostra, retirada do *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*, por exemplo, ocorre uma abordagem gramatical que não parte do texto, mas ocorre de maneira descontextualizada, ferindo assim às orientações das documentações oficiais, a exemplo da BNCC, que postula que as habilidades não devem ser “desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2017, p. 71)

Considerações finais

As discussões aqui empreendidas apontam que o livro didático analisado constitui um interessante recurso para o ensino de leitura em sala de aula, uma vez que oferta um vasto e variado quantitativo de gêneros a serem trabalhados. Porém, é justamente nesse trabalho que

se encontra uma ressalva: o livro didático, sozinho, não dá conta de promover uma abordagem significativa do expressivo número de textos e particularidades dos gêneros.

Enfatizamos, portanto, o importante lugar do LD enquanto material que pode ser utilizado pelo professor para auxiliá-lo na seleção de textos e propostas de atividades. Cabendo, então, ao docente realizar uma análise criteriosa para utilizá-lo de maneira consciente e responsável.

Acreditamos que essa análise a ser empreendida pelo docente é de suma importância para que o ensino se dê de maneira direcionada e adequada à turma, pois o professor em atividade deve ter em mente o público alvo de suas aulas, bem como os objetivos de ensino, para que tenha elementos norteadores da metodologia a ser utilizada.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

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

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. **Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis**. IEL/UNICAMP-CAMPINAS, 2008.

O LIVRO “PORTUGUÊS-LINGUAGENS” E AS ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Layane de Santana Araújo⁶¹

Maria Vanessa Monteiro das Chagas⁶²

Laurênia Souto Sales⁶³

Resumo: A leitura é uma das atividades mais importantes que realizamos em nosso dia a dia. Mesmo quando não nos damos conta, estamos lendo diversos textos escritos, orais e multissemióticos que circulam na sociedade. Em muitas escolas, o livro didático (LD) constitui-se a única fonte que os alunos terão à disposição para o trabalho com o eixo da leitura e para o estudo da língua em suas diversas dimensões, daí sua importância para o sucesso (ou não) do processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos. Desse modo, compreendendo a importância do LD para o ensino de leitura, tomou-se um dos LD adotados pelas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Mamanguape-PB como objeto de estudo, objetivando analisar as atividades de leituras propostas pelo LD em questão com base nas orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de leitura no país. Como respaldo teórico para a pesquisa, recorreu-se aos estudos de Kleiman (2007), Koch e Elias (2006) e Soares (2001), entre outros autores que compreendem a leitura como processo de construção de sentidos, através da interação entre leitor-texto-autor. A partir da análise realizada, depreende-se que o LD adotado apresenta atividades de leitura que contemplam uma quantidade diversificada de gêneros textuais e há uma abordagem significativa de leitura, entretanto, em alguns momentos, essas atividades são limitadas e não direcionam um olhar para o texto, enfatizando mais questões de ordem gramatical, voltando-se para a localização de informações em detrimento das habilidades de interpretação e reflexão. Sendo assim, cabe ao professor de Português avaliar a proposta do LD, a fim de que possa fazer um redimensionamento das atividades de leitura, corroborando para o aprimoramento e desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, com o intuito de formar leitores proficientes.

Palavras-chave: Leitura. Livro didático. Documentos oficiais.

1. Considerações Iniciais

A leitura é uma das práticas mais comuns que realizamos: estamos lendo tudo a todo momento em nosso dia a dia. Parece ser algo intrínseco ao ser humano e uma atividade natural, no entanto, a leitura demanda habilidades que partem da decifração de signos à atribuição de sentidos ao texto lido. Sabendo disso, é importante que a escola auxilie o discente nas práticas

⁶¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: layanearaujo335rt@gmail.com

⁶² Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: vanessachagas.ufpb@gmail.com

⁶³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba – CCAE e professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). E-mail: laureniasouto@gmail.com

leitoras a fim de que se torne um leitor autônomo e crítico, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e reafirma a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Quando se trata de escola se pensa nos recursos disponíveis para o ensino, e o livro didático é um recurso que se faz presente na grande maioria das escolas, uma vez que é um direito institucionalmente legitimado. Sendo assim, o livro didático constitui-se uma ferramenta essencial para o ensino de leitura, uma vez que tem se tornado, em muitas escolas, a única ferramenta para se trabalhar com a língua em suas diversas dimensões, daí sua importância para o sucesso (ou não) do processo de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017), o LD deve atuar auxiliando o aluno em: (1) sua formação como leitor e produtor de textos escritos; (2) a desenvolver as capacidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; (3) a ampliar sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; e (4) a desenvolver as capacidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Com esse trabalho, buscou-se responder o seguinte questionamento: Como se dá o ensino da leitura a partir das atividades propostas no LD de Língua Portuguesa adotado para os anos finais do ensino fundamental pelas escolas de Mamanguape-PB? Dessa maneira, de modo geral, objetivou-se investigar como se dá a abordagem da leitura em atividades propostas no livro didático de língua portuguesa adotado para os anos finais do ensino fundamental pelas escolas da rede estadual de ensino de Mamanguape-PB. De forma específica, objetivou-se examinar quais as orientações dos documentos oficiais acerca do ensino de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e analisar as atividades de leitura propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa adotado nas escolas de Mamanguape-PB.

Este trabalho está estruturado em sessões. Primeiramente, apresentamos o percurso metodológico que guiou esta investigação, na sequência, expomos o aparato utilizado para fundamentar teoricamente esta pesquisa e, em seguida, discorremos sobre a leitura, suas concepções e as orientações presentes nos documentos oficiais para o ensino de leitura. Posteriormente, fazemos a discussão e análise dos dados gerados a partir da análise de duas amostras das atividades de leitura do LD. Por fim, tecemos algumas considerações finais acerca do que foi apresentado e discutido neste trabalho.

2. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é qualitativa uma vez que “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (PRODANOV E FREITAS, 2013), como é o caso do livro didático adotado nas escolas de Mamanguape-PB. Desse modo, com essa pesquisa não se busca utilizar aspectos estatísticos, e sim estudar e interpretar dados, diferentemente da pesquisa quantitativa, que tem como foco generalizações estatísticas.

Para a análise das atividades de leitura, foram catalogados, inicialmente, os gêneros presentes no volume 4 da coleção *Português – Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017), destinado aos discentes do 9º ano do ensino fundamental. Posteriormente, analisamos todas as unidades e capítulos presentes no LD e escolhemos duas amostras para a pesquisa.

Na tabela a seguir pode ser visualizada, de maneira sistematizada, como se deu o percurso para o desenvolvimento dessa pesquisa.

	Procedimentos metodológicos
1ª Etapa	Visita às escolas estaduais de Mamanguape-PB, a fim de averiguar quais os livros didáticos de língua portuguesa adotados para os anos finais do ensino fundamental.
2ª Etapa	Catologação dos gêneros textuais presentes no volume 4 da coleção <i>Português – Linguagens</i> .
3ª Etapa	Análise das atividades de leitura à luz dos documentos oficiais e dos autores que concebem a leitura por meio da perspectiva sociointeracionista.

Tabela 01 – Procedimentos metodológicos

Para identificar quais os gêneros discursivos apresentados no livro didático para o trabalho com a leitura, fizemos catalogações desses gêneros. A seguir, temos um quadro que mostra a maneira que foram catalogados os gêneros no livro didático analisado.

CATALOGAÇÃO DO VOLUME 4 DA COLEÇÃO PORTUGUÊS-LINGUAGENS			
GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINA
Conto	As três penas	Jacob Grimm	12-14

Tira	Mafalda	Quino	22
Anúncio	Nissan	Lew'Laratbwa	24

Quadro 01 - Modelo do quadro de Catalogação dos gêneros textuais

Como pode-se ver no quadro acima, a catalogação se deu através da listagem do gênero, título, autor e página, dos textos encontrados no livro didático.

Portanto, amparadas pela leitura dos documentos oficiais e nos estudos de Kleiman (2006), Koch e Elias (2006), Soares (2001), Rojo (2010), entre outros autores que compreendem a leitura como processo de construção de sentidos, buscamos investigar como se dá a abordagem da leitura em atividades propostas no livro didático de língua portuguesa adotado para os anos finais do ensino fundamental pelas escolas da rede estadual de ensino de Mamanguape-PB e, assim, apresentar uma análise relevante que possa auxiliar os professores e os possíveis leitores quanto ao trabalho com a leitura nas coleções.

3. Referencial Teórico

Como respaldo teórico para esta pesquisa, recorreremos aos estudos de Kleiman (2006), Koch e Elias (2006), Soares (2001), Rojo (2010), entre outros autores que compreendem a leitura como processo de construção de sentidos, a partir da interação entre autor-texto-leitor.

Utilizamos também como referência os documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2017), que oferecem orientação quanto aos conteúdos e à prática de ensino da leitura nesse nível escolar, e também o Programa Nacional do Livro Didático (2017).

3.1 Perspectivas de língua, linguagem e leitura

Soares (2001) expressa que a perspectiva de língua e linguagem assumida pela instituição de ensino e pelo professor influencia diretamente no ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no trabalho com a leitura.

De acordo com Coracini (2001, p. 143), “na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito”, ou seja, o leitor é um decodificador e ler se restringe a uma técnica de reconhecer palavras. Já no viés cognitivista, a leitura é tratada apenas sob a perspectiva do leitor. Conforme ressalta Leffa (1999, p.18), essa perspectiva “considera a decodificação do texto como processo

do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido”.

De acordo com as orientações existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino de leitura deve ser pautado na concepção sociointeracionista, uma vez que, para esses documentos, saber ler não implica em apenas decodificar ou extrair significados existentes no texto, mas em compreender e atribuir sentidos ao gênero textual lido.

Na concepção sociointeracionista, o ensino de língua portuguesa deve ter como base os gêneros discursivos, que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 280), são enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”. Dessa maneira, percebe-se que os gêneros do discurso não podem ser trabalhados independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Nesse contexto, podemos afirmar que há um diálogo entre Bakhtin e os PCN (1998), quando este último afirma: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Diante dessas considerações, podemos constatar que o ensino de LP, tendo os gêneros textuais como ferramenta, faz com que o aluno desenvolva o conhecimento necessário para adaptar-se às diversas atividades linguísticas, diferentemente do que ocorre quando está voltado às práticas essencialmente metalinguísticas. Nesse sentido, entendemos que a escola, enquanto espaço que possibilita a construção de conhecimentos, e o livro didático, enquanto objeto cultural para o trabalho com a língua e suas práticas de linguagem, devem tornar a sala de aula um ambiente para a língua ser processada juntamente ao texto. Desse modo, o aluno poderá, por exemplo, refletir sobre os usos da língua, produzir textos, atribuir sentidos ao que lê a partir dos processos de leitura, análise e produção de diversos gêneros textuais.

4. Análise/Discussão

Nesta sessão, apresentamos a análise e discussão acerca de como se dá o trabalho com a leitura na coleção *Português-Linguagens* (2017) e, especificamente, no volume quatro (4), destinado aos discentes do nono ano do ensino fundamental.

4.1 A Leitura na coleção *Português-Linguagens*

Em visita às escolas estaduais que contemplam os anos finais do ensino fundamental no município de Mamanguape-PB, verificou-se que todas adotaram a coleção *Português – Linguagens* (2017), de autoria de Thereza Magalhães e William Cereja.

A coleção é dividida em quatro unidades temáticas e traz diversos gêneros textuais com temas atuais e adequados ao público. O eixo da leitura, segundo o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017), ocupa um maior espaço na coleção, assim como o dos conhecimentos linguísticos. A leitura é bem articulada aos outros eixos, contudo, a articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e os demais não é facilmente encontrada na obra. O Guia dos Livros Didáticos expõe que, na coleção, o eixo da leitura é priorizado, uma vez que disponibiliza diversos gêneros textuais para que o aluno adentre no universo juvenil.

Um ponto negativo existente na coleção, conforme expõe o PNLD (2017), são os temas selecionados para a leitura, pois estes não refletem, em sua maioria, a heterogeneidade sociocultural brasileira. Em geral, a coleção *Português – Linguagens*, de Cereja e Magalhães, é bem estruturada e apresenta um trabalho significativo com os eixos para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para o ensino de leitura.

Na próxima sessão, vejamos como se dá o trabalho com a leitura no volume 4 da *Português-Linguagens* (2017).

4.2 Como se dá o trabalho com a leitura no volume 4 da coleção *Português-Linguagens*?

Para melhor aprofundamento das discussões, optou-se por fazer um recorte e analisar o volume 4, dirigido às turmas do nono ano. Amparadas pela leitura dos documentos oficiais e nos estudos de Kleiman (2006), Koch e Elias (2006), Soares (2001), Rojo (2010), buscamos investigar como se dá a abordagem da leitura em atividades propostas no livro didático de língua portuguesa adotados para os anos finais do ensino fundamental pelas escolas da rede estadual de ensino de Mamanguape-PB.

O livro adotado é estruturado em torno de quatro unidades, que possuem três capítulos cada uma. Cada unidade é dividida em quatro eixos: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Língua em foco* e *De olho na escrita*. Neste trabalho, vamos apresentar a discussão da seção do eixo *De olho na escrita*.

Com a análise do LD, percebeu-se que os capítulos que compreendem o eixo *De olho na escrita* iniciam-se com um gênero textual que serve como base para a discussão sobre questões ortográficas que serão estudadas no decorrer do capítulo.

O LD apresenta uma diversidade textual rica. Ao todo, foram catalogados 209 textos pertencentes a mais de 20 gêneros textuais que circulam na sociedade. No LD em questão, encontra-se textos jornalísticos, a exemplo da notícia e reportagem, textos literários, como contos e poemas, textos da esfera publicitária, como anúncios e propagandas, textos multissemióticos, como tiras, cartuns e histórias em quadrinhos, e textos que circulam nas redes sociais. Todos esses gêneros que estão no LD, antecedem unidades, realizam diálogo entre os conteúdos, servem como espaço para discussão do que está sendo trabalhado e são fundamentais para as questões dos exercícios.

De maneira geral, na coleção *Português - Linguagens*, “as atividades de leitura [...] colaboram para a formação do leitor” (BRASIL, 2017, p.46). Isso se justifica, de acordo com o PNLD, pelo fato de a leitura estar presente em todos os eixos de ensino e não se limitar à decodificação dos elementos linguísticos e/ou à identificação de informações na superfície textual, mas ao intenso trabalho com a compreensão e análise das características dos mais diversificados gêneros textuais. Vejamos como ocorre na amostra abaixo.

AMOSTRA

III UNIDADE – CAPÍTULO 2

DE OLHO NA ESCRITA: EXERCÍCIOS

Essa seção do capítulo focaliza no estudo da escrita e produção textual, devendo voltar-se, portanto, à análise e reflexão de elementos linguísticos. Nesse capítulo, os estudos se direcionam as palavras escritas com C, Ç e SS. De acordo com a proposta do LD em questão, nas atividades de leitura, as questões “levam o aluno a considerar os recursos linguísticos presentes e os efeitos de sentido que produzem” (PNLD, 2017, p. 42). Vejamos como ocorre no recorte da atividade, a seguir:



Figura 2 – Recorte da tira “Nicolau e seus queridos vizinhos” da página 173 do volume 4 da coleção *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017).

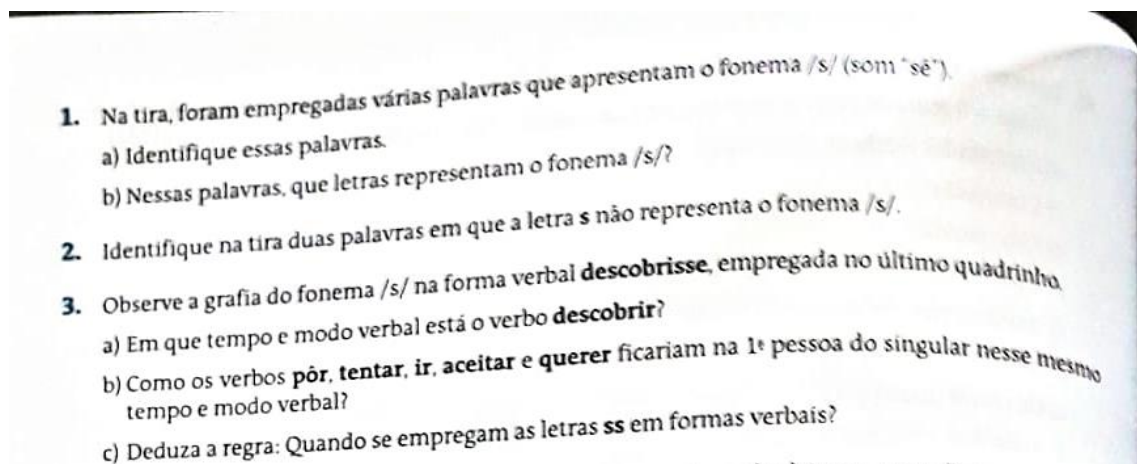


Figura 3 – Recorte das atividades posteriores à tira “Nicolau e seus queridos vizinhos” da página 174 do volume 4 da coleção *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017).

A amostra traz a tira “Nicolau e seus queridos vizinhos”, de Lucas Lima, e, posteriormente, são expostas algumas questões que tratam sobre as palavras escritas com C, Ç e SS. Assim como na amostra analisada anteriormente, essa também não direciona um olhar para o gênero e para a construção de sentidos nele. Vê-se que, nas atividades, o foco está voltado para a identificação de palavras que contenham o fonema /s/ e outras questões pertinentes à fonética e gramática.

A habilidade de localizar fonemas e classes gramaticais é explorada em todas as atividades posteriores à tira e não há nenhuma questão que busque a interpretação ativa do sujeito leitor (aluno). As questões posteriores à tira também poderiam voltar-se à reflexão do leitor sobre o texto. Como exemplo: “Você concorda com o que é exposto na tira? Por quê? ”.

De modo geral, observa-se que as atividades de leitura posteriores ao texto compreendem uma perspectiva mais estrutural voltam-se à localização de fonemas e categorias gramaticais abordadas.

Sendo assim, cabe ao professor, fazer um planejamento prévio de sua aula, de modo que, sempre que perceber que as atividades não abordam de modo devido e/ou suficiente a leitura e compreensão dos textos, redimensione atividades, sugerindo questões interpretativas para os textos abordados, levando em consideração os elementos verbais e não-verbais dos textos, como no caso da tira abordada nas atividades aqui analisadas.

5. Considerações finais

Com a leitura dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o ensino de leitura, e através da leitura do aporte teórico que embasou essa pesquisa, objetivamos analisar se a abordagem de leitura presente no volume 4 da coleção *Português-Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2017), corresponde a que orienta os documentos oficiais, isto é, a proposta sociointeracionista.

Por meio da análise do livro didático, concluiu-se que este constitui-se uma boa ferramenta para o ensino de leitura, uma vez que compreende uma perspectiva de leitura consoante à sociointeracionista. De modo geral, percebeu-se que o livro didático apresenta atividades de leitura que contemplam diversos gêneros textuais a partir dos quais há uma abordagem significativa de leitura, entretanto, em alguns momentos, essas atividades são limitadas e não direcionam um olhar para a tríade leitor-texto-autor, tampouco para a concepção de leitura enquanto prática histórica, social e cultural, enfatizando mais questões de ordem gramatical, voltando-se para a localização de informações em detrimento das habilidades de interpretação e reflexão.

De acordo com essas considerações e buscando um ensino de leitura que busque a formação de sujeitos leitores autônomos e críticos, cabe ao professor de Língua Portuguesa avaliar a proposta do LD, a fim de que possa fazer um redimensionamento das atividades de leitura, corroborando para o aprimoramento e desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, com o intuito de formar leitores críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BRASIL, MEC/SEF. 2017. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2017**. 5º ao 9º ano. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- CORACINI, Maria José. (2001) Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, Magda. O Livro Didático como fonte para a história da Leitura e da formação do professor leitor. In: MARINHO, Marildes. **Ler e Navegar**. Belo Horizonte: Mercado das Letras, 2001.

OS FATORES DE TEXTUALIDADE PRAGMÁTICOS NO SLOGAN DE CAMPANHA DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO

Mikael Gomes Dantas¹

Faculdade Waldir Filho-FWF

Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar os fatores pragmáticos textuais no slogan de campanha do atual presidente Jair Bolsonaro, mostrando por meio de análises as principais características que definem os elementos formadores da textualidade no texto produzido pelo então candidato durante as eleições de 2018, que culminaram posteriormente em sua eleição para a presidência da República. O slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” foi utilizado pelo candidato Jair Bolsonaro durante o período eleitoral, sendo marca registrada de sua campanha, principalmente, no enfoque ao público eleitoral na qual estava direcionado tal slogan. No decorrer deste trabalho, será mostrada a relação entre os fatores pragmáticos textuais (Aceitabilidade, Situacionalidade, Intencionalidade, Informatividade e Intertextualidade) com os contextos do uso do slogan de campanha pelo então candidato, e a influência sobre o seu eleitorado.

Palavras-chave: Fatores pragmáticos; Slogan de Campanha; Presidente; Eleitores.

INTRODUÇÃO

Durante as eleições de 2018, os recursos publicitários permearam as principais candidaturas dos presidenciáveis no decorrer da disputa eleitoral, sendo vinculados nas mais diversas plataformas impressas ou digitais, os seus respectivos slogans de campanha, que expressavam em poucas palavras os ideais que guiavam suas propostas para vencerem a eleição daquele ano.

O então candidato Jair Messias Bolsonaro, que até aquele momento, vinha ocupando o cargo de deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro há 27 anos, somando diversas polêmicas durante sua trajetória na Câmara dos Deputados, dentre elas, declarações machistas, homofóbicas, xenófobas e de alusão a ditadura militar², que para ele foi um período de ouro na sociedade brasileira. Suas declarações foram se espalhando pelas plataformas digitais, garantindo simpatizantes com seus ideais e propostas para um possível governo de extrema-direita no Brasil.

Vários segmentos da sociedade, dentre eles, das classes elitistas e cristãs, foram adquirindo e propagando o desejo que o então deputado federal Jair Bolsonaro, se coloca-se como candidato à presidência da República, para atenderem assim, suas vontades em detrimento aos anseios da população brasileira menos favorecida. Que anteriormente, durante os governos dos ex-presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, receberam maiores assistências e oportunidades de elevação social, garantidas pelos acessos aos

programas sociais e melhoria nos aspectos de condições de educação, saúde e segurança. Mas que foi interrompido de forma abrupta no ano de 2016, com o desenrolar de um golpe patrocinado pelas elites econômicas e políticas do Brasil, que culminaram no afastamento da então presidente Dilma Rousseff, retirando a oportunidade de dar prosseguimento aos avanços sociais dos governos anteriores.

Essas classes ajudaram o então vice-presidente Michel Temer à ocupar a faixa presidencial por dois anos consecutivos, terminando seu mandato no ano de 2018, período no qual, as desigualdades sociais foram se agravando em decorrência da polarização política e ideológica que se espalhava pelo Brasil, oriunda de movimentos sociais de direita e extrema-direita, que se classificavam como apolíticos e defensores dos sentimentos patriotas e conservadores brasileiros.

Tal cenário foi propício para o surgimento da candidatura do Jair Bolsonaro, que aproveitou as oportunidades dadas pelos acontecimentos da polarização política, apresentando ideias e propostas que agradavam grupos majoritários do eleitorado cristão e conservador. Seu slogan de campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” expressa de forma clara, o direcionamento ao público eleitoral que se simpatizava com a figura política do então candidato Jair Bolsonaro. Que posteriormente culminou em sua eleição para a presidência da República³, garantida pela votação em peso do eleitorado evangélico e das classes mais favorecidas economicamente.

Estudos são necessários para compreender a eleição do Jair Bolsonaro para a presidência do país, observando quais fatores contribuíram para a aceitação de suas propostas pela maioria dos eleitores no período eleitoral de 2018. Observando assim quais aspectos constituem o uso de seu slogan de campanha no convencimento de seu eleitorado, e como são desenvolvidos os processos de relação entre os textos produzidos pelo candidato e aceitação de seu público apoiador. “O enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, já que o interlocutor não é um ouvinte passivo, mas sim participante ativo” (BAKTHIN,2003, p.301). Caracterizando a construção do texto e suas finalidades, partindo dos processos sociais estabelecidos, para que seja desenvolvido os fatores pragmáticos da textualidade em apresentar sentidos para o público alvo na qual o texto é formado para determinada finalidade.

Pensando nisto, é importante analisar os fatores pragmáticos textuais no slogan de campanha do atual presidente, entendendo cada processo realizado para a construção e uso desse tipo de texto, na apresentação de suas propostas aos seus eleitores. Por isso o

desenvolvimento desta pesquisa, baseou-se em análises dos fatores pragmáticos (Aceitabilidade, Situacionalidade, Intencionalidade, Informatividade e Intertextualidade), para compreender à fundo o slogan de campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Entendendo a aplicabilidade desses fatores no desenvolvimento desse tipo de texto, tendo como base os objetivos norteadores dessa pesquisa, que são: Analisar os fatores textuais pragmáticos que caracterizam os textos produzidos pelo atual presidente; Mostrar as áreas de Aceitabilidade e Situacionalidade do texto de seu slogan de campanha; Compreender como é desenvolvido o processo de Intertextualidade; Averiguar a Intencionalidade da repetição maciça do slogan de campanha em eventos durante e depois do período eleitoral de 2018 e perceber as relações de Informatividade repassadas pelo seu slogan de campanha.

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu os seguintes métodos: Aprofundamento bibliográfico dos teóricos que abordam o tema sobre os fatores pragmáticos textuais. Análise do conteúdo textual do slogan de campanha do atual presidente, partindo de uma percepção teórica textual pragmática. Estes métodos foram importantes no desenvolvimento desta pesquisa, partindo de uma análise funcionalista da teoria pragmática textual no slogan de campanha do presidente Jair Bolsonaro.

Veremos no decorrer deste trabalho, o aprofundamento de cada fator pragmático textual, para assim compreender, a função desempenhada por esses fatores na identificação real dos sentidos repassados pelo então slogan de campanha, e suas influências ao público eleitoral daquele período.

FATORES DE TEXTUALIDADE PRAGMÁTICOS

O texto é constituído pelos fatores de textualidade, formado pelos conjuntos linguísticos (coesão e coerência) e pelos conjuntos pragmáticos (Aceitabilidade, Situacionalidade, Intencionalidade, Informatividade e Intertextualidade). Não existe a formação textual, sem esses elementos, todos os textos derivam desses fatores de textualidade, são eles que garantem as características constitutivas dos mais diversos textos produzidos pelas interações humanas. De acordo com Costa Val:

Beaugrande e Dressler(1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (BEAUGRANDE E DRESSLER apud COSTA VAL,2006, p.5).

Sem esses fatores, o texto não pode produzir sentidos lógicos, pois necessita dos processos sociais-interacionistas para desenvolver suas relações e trocas de conceituações racionais, que auxiliam na produção e identificação dos mais diversos textos que conhecemos. “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que o texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. (COSTA VAL,2006, p.5).

Dentre eles, o slogan ocupa uma função lógica de sentido memorizador de informações específicas. São essas as características que fazem com que esse tipo de texto seja utilizado em campanhas publicitárias, de preferência em campanhas eleitorais. O slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” utilizado pelo então candidato Jair Bolsonaro, reflete bem esse tipo de uso. Sendo auxiliado pelos fatores pragmáticos no processo de produção de sentidos pelos seus eleitores.

ACEITABILIDADE

A aceitabilidade é definida pelos aspectos de recepção do leitor diante do texto à ele apresentado, caracterizando os processos de aceitação de sentidos repassados pelo autor. Não há formação de textualidade, sem que haja antes uma aceitabilidade pelo público ou indivíduo ao qual o texto é direcionado. Como nos declara Costa Val:

É a aceitabilidade, que concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de leva-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor. (COSTA VAL,2006, p.11).

Quando formamos sentidos de recepção, nos deparamos com a aceitabilidade, é ela que garante que tenhamos múltiplos e contínuos processos de direcionamento de características que nos auxiliam na aceitação dos mais diversos textos em nossas realidades de produção social. A aceitação da mensagem contida no slogan de campanha do presidente Jair Bolsonaro, se dar pelos mecanismos de direcionamento ao seu público eleitoral, que se identifica com as mensagens repassadas pelo então slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, o eleitorado aceita determinado texto, por contém elementos característicos dos seus respectivos grupos sociais de origem. Grupos estes, de maioria cristã e de contextos patrióticos, apresentados durante as manifestações por todo o país, influenciados por grupos de direita e extrema-direita, que apoiaram o golpe sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff.

Esses contextos sociais, auxiliaram na aceitação da mensagem vinculada ao candidato Jair Bolsonaro, que obteve durante o processo eleitoral, uma aceitação por diversos grupos cívicos de nossa sociedade, por garantir o cumprimento de questões defendidas aparentemente pela maioria da população. De acordo com Lakatos e Marconi(2019) “A aceitabilidade diz respeito ao receptor do texto, à sua disposição de participar de um evento linguístico, de compartilhar um propósito”. Foram estas ações de participação e compartilhamento que ajudaram com que o slogan de campanha alcançasse uma maior credibilidade pelo eleitorado de 2018.

O slogan obteve essa grande aceitação por apresentar os elementos ligados aos contextos culturais e sociais de uma parcela elitista e conservadora brasileira, que ainda segue devaneios patrióticos e religiosos em detrimento aos outros segmentos sociais da população.

SITUACIONALIDADE

A situacionalidade caracteriza-se pela relação entre o texto e o contexto de produção que os definem. Dando embasamento para o desenvolvimento e pertinência dos mais diversos textos em decorrência ao processo social na qual é produzido. Segundo Costa Val:

Beaugrande e Dressler(1983), é a situacionalidade, que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa. (BEAUGRANDE E DRESSLER apud COSTA VAL,2006, p.12).

São os elementos produzidos em concordância com os processos situacionais sociocomunicativos, que definem a produção dos textos em relação ao período de suas funções textuais. O slogan de campanha do Jair Bolsonaro, foi desenvolvido com o propósito de atingir as demandas de seu eleitorado, que tiveram condições favoráveis para o compartilhamento e repetição maciça nas mais diversas plataformas midiáticas, sendo o período eleitoral de 2018, o momento certo para a vinculação do texto do slogan, como ferramenta caracterizadora da campanha do seu candidato à presidência.

Foram essas bases situacionais, que ajudaram na propagação do slogan nos mais diversos espaços da sociedade durante as eleições, não ocorrendo empecilhos para o alcance do texto em meios de produções com cunhos simpatizantes aos ideais defendidos pelo candidato Bolsonaro. Sendo propício em contextos vinculados aos segmentos de base cristã, como igrejas e associações religiosas, como também em eventos destinados a campanha presidencial.

INTENCIONALIDADE

A intencionalidade está relacionada as intenções repassadas pelo autor em seu texto, é ela que dá fundamentação para a identificação dos reais sentidos expostos pelo produtor textual. Não existe texto sem uma intenção, todos possuem algum objetivo direcionado pelo emissor ao seu receptor textual.

Podemos identificar a intencionalidade pelos processos argumentativos- dissertativos pelo autor durante a produção dos mais diversos textos, sua função é intencionar a percepção do sentido pelo leitor, que conseguirá identificar os elementos repassados durante o processo de textualidade. Conforme Costa Val expõe a conceituação da intencionalidade:

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto. (COSTA VAL,2006, p.10-11).

Como foi falado anteriormente, a intencionalidade orienta o desenvolvimento do texto, principalmente ao público na qual será direcionado. Quando analisamos as condições intencionais no slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” percebemos como foram desenvolvidas as intenções de produção e vinculação ao candidato Jair Bolsonaro, que utilizou tal slogan como uma ferramenta de convencimento rápido de seu eleitorado.

Percebe-se o desenvolvimento de elementos intencionais nos pontos destacados pelo slogan de campanha. Ao abordar sobre a seguinte temática “Brasil acima de tudo” a intenção por trás dessa frase, é enaltecer o sentimento patriótico vigente durante período eleitoral, destacando a figura do Jair Bolsonaro como um defensor dos interesses nacionais brasileiros, em detrimento ao protagonismo dos demais países. Quando observamos a outra parte do slogan “Deus acima de todos” vemos como é desenvolvido um apelo ao sentimento religioso de boa parte do eleitorado brasileiro, que se fundamenta em sua maioria em relações com grupos cristãos de maioria evangélica, que durante as eleições de 2018, simpatizaram-se com a figura do então candidato Jair Bolsonaro, como um defensor dos princípios cristãos e conservadores da família brasileira.

INFORMATIVIDADE

A informatividade desenvolve-se pelas relações de produção e interação entre informações repassadas pelo autor em seu texto, que serão absorvidas pelo leitor durante o processo de desenvolvimento de sentidos em decorrência aos assuntos tratados no texto.

Esse fator pragmático textual, fundamenta as bases constituintes dos mais diversos textos, sendo todos frutos de correlações e ajuntamentos de informações durante os processos sociocomunicativos. De acordo com Costa Val:

O interesse do receptor pelo texto vai depender do grau de informatividade de que o último é portador. Esse é mais um fator de textualidade apontado por Beaugrande e Dressler(1983) e diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. (COSTA VAL,2006, p.14).

Não há limites estéticos textuais, que definam os graus de informações repassadas pelo autor em seu texto, existindo inúmeros textos com as mais diversas informações contidas neles, que não prejudicam a formação de sentido lógico pelo receptor textual. A informatividade define como será desenvolvido o processo de assimilação das informações pelos leitores dos diferentes textos produzidos pelos contextos sociais de produção. Como nos declara Costa Val:

Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente. Entretanto, se o texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo. Assim o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade. (COSTA VAL,2006, p.14).

Mesmo o texto do slogan de campanha do Jair Bolsonaro ser aparentemente tão curto, não há interferência no repasse de uma série de informações contidas nas entrelinhas do texto de campanha. Sendo perceptível uma gama de dados ligados aos conteúdos expressados pelo slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, que conferem informações sobre as bases de um possível governo do Jair Bolsonaro, que reuniria propostas governamentais ligadas ao público eleitoral que o elegeram posteriormente na eleição de 2018. As informações contidas no texto de sua campanha, foram fundamentais para a conquista e consolidação de seu eleitorado conservador, que foram sendo envolvidos pelas temáticas expressas em seu slogan.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é caracterizada pelas relações estabelecidas entre diversos textos e seus mecanismos de interligação para a produção de sentidos. Todo e qualquer texto possui características de conteúdo e estilo com textos que fundamentam o seu desenvolvimento. De acordo com Lakatos e Marconi:

A intertextualidade pode ser de conteúdo ou de forma. No primeiro caso, quando lemos um texto relacionamo-lo a outro que trata do mesmo tema, do mesmo assunto; no segundo, a forma de um texto nos faz lembrar de outro.

Importante reconhecer que o diálogo entre textos é um fenômeno constitutivo da linguagem. Qualquer que seja o texto, ele sempre se relaciona com outro, refere-se a outro, ou é resposta a outro texto. (LAKATOS E MARCONI, 2019, p. 2)

Compreende-se como é existente a relação de produção e identificação dos mais diversos textos, partindo da ligação entre assuntos, formas estilísticas, conteúdos e etc. As produções textuais se associam com os fenômenos constituintes sociocomunicativos, partindo da ideia, de que o texto é um produto e fator social, que necessita de meios interacionistas para o seu desenvolvimento e utilização nos meios sociais em que está inserido.

Por isso, a intertextualidade fundamenta as bases conceituais sobre o uso e relação de textos com outras fontes textuais, possuindo características que auxiliam em uma melhor compreensão pelos leitores sobre as interligações entre esses textos. Segundo Lakatos e Marconi, ao mostrarem a conceituação sobre a intertextualidade de acordo com Koch e Elias, apresentam da seguinte forma:

Para Koch e Elias (2016, p.30), o sentido de um texto “não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”. Metaforicamente, um texto identifica-se com um iceberg: a maior parte de sentido não se encontra na superfície do texto, mas na profundidade de seus implícitos. Por isso, recorremos a vários sistemas de conhecimentos e ativamos processos cognitivos interacionais. (KOCH E ELIAS apud LAKATOS E MARCONI, 2019, p.2).

Desta forma, podemos identificar cada elemento intertextual no slogan de campanha do Jair Bolsonaro, possuindo interligações com textos de cunho político e ideológico, que caracterizam seus discursos no decorrer de sua vida política como deputado federal, que se intensificaram durante o período eleitoral, para conseguir assim, mais adeptos de suas ideologias partidárias. Não possuindo uma isenção ideológica em seu slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, mas carregado de textos de cunho conservadores e de extrema-direita. Conforme nos declara Koch:

Todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se apresenta “neutro”, ingênuo, contém também ideologia a da própria objetividade. (KOCH, 2008, p.17)

Não há como desvincular o seu slogan de campanha, das características ideológicas de extrema-direita e neofascista, que permeiam todas as declarações e propostas defendidas pelo candidato Jair Bolsonaro durante a eleição presidencial. Seu discurso contrário aos segmentos ideológicos, cai por terra, pelo simples fato de suas declarações possuírem expressões carregadas de ideologias defendidas por ele.

Ocorrendo uma contradição em seu slogan, que presava princípios patrióticos e religiosos, mas que ao analisar os textos que o fundamentam, percebemos traços de movimentos de extrema-direita em seu estilo textual, assemelhando-se aos slogans do período Nazista e Fascista na Europa durante o século XX. Que priorizavam aspectos que valorizavam expressões nacionalistas e religiosas para conseguirem apoio dos segmentos da sociedade que se simpatizavam com essas temáticas

Outra característica textual que permeia o seu slogan de campanha, é a semelhança com frase eleitoral utilizada pelo atual presidente do Estados Unidos, Donald Trump nas eleições americanas de 2016, seu slogan era este “Make America Great Again”, que traduzindo ficaria da seguinte forma “Torne a America Grande Novamente” fazendo um apelo nacionalista aos eleitores americanos, para que assim, o elegessem para garantir a superioridade americana em detrimento aos outros países. Essas características nacionalistas também foram utilizadas para o desenvolvimento do slogan de campanha do Jair Bolsonaro, fazendo o mesmo apelo aos seus eleitores durante as eleições de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores pragmáticos textuais, nos auxiliam na compreensão do slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, entendendo como é executado os mecanismos de aceitação de tal mensagem pelo público eleitoral de 2018, que culminou posteriormente na eleição do candidato Jair Bolsonaro para a presidência da República do Brasil.

Quando nos aprofundamos nas questões relacionadas a Aceitabilidade, Situacionalidade, Intencionalidade, Informatividade e Intertextualidade, nos deparamos com um novo meio de entender a formação e influência que um slogan de campanha exerce sobre o eleitorado, trazendo convencimento ou similaridade com as propostas e ideologias que permeiam as características políticas em nosso país.

O presidente Jair Bolsonaro, aproveitou-se dos elementos conservadores e religiosos para desenvolver e aplicar seu slogan durante a campanha presidencial, garantindo que uma boa parcela dos eleitores daquele período, se simpatizassem com suas propostas de viés de extrema-direita, trazendo posteriormente a conquista da eleição para a presidência pelo então candidato.

São os fatores pragmáticos textuais juntamente com os fatores linguísticos, que fundamentam os processos de textualidade, que auxiliam na formação e extensão dos mais

diversos textos que conhecemos e utilizamos em nosso dia-a-dia. Dentre eles o slogan de campanha ocupa um espaço que vai além do período eleitoral, mas que permanece interligado com as características políticas daqueles que o utilizam, principalmente em eventos políticos-partidários que o atual presidente Jair Bolsonaro realiza. Não deixando de lado suas características eleitorais, se esquecendo de suas funções como presidente do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso(1952-1953)**. In: Estética da Criação Verbal[1979]. Tradução de Paulo Bezerra.4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p.301.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**.3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.p.5-16.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**.8.ed. São Paulo: Atlas, 2019.p.2.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**.11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.p.17.

LETRAMENTO LITERÁRIO: AS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE LITERATURA COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DO ALUNO COMO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS

Ana Paula Alexandria Nunes⁶⁴

Laís Correia Teófilo de Souza⁶⁵

Resumo: O presente trabalho foi formulado a partir da consciência quanto à importância do desenvolvimento de leitores durante o período escolar. Para embasar nossos estudos e nortear a construção deste artigo, utilizamos a definição de letramento e sua função social proposta por Soares (2001) e Freire (1984). Adicionamos ao aporte teórico, a conceituação de letramento literário segundo Paulino (2010) e Pinheiros (2006), como também, unimos o conceito da importância dessa prática de leitura, citada por Cândido (1973), que conceitua a literatura como instrumento de humanização. Em seguida, apontamos como desenvolver o aluno-leitor por meio de princípios estratégicos e da “sequência básica”, definidos por Cosson (2006), no que se refere ao ensino de literatura.

Palavras-chave: Ensino, Literatura, Letramento.

Abstract: The present study has been formulated from the awareness of how much important is the development of readers during this school period. In order to support our studies, and guide the construction of the article, we use the definition of literacy and its social role proposed by Soares (2001) and Freire (1984). We have added to our theoretical contribution, the conceptualization of literary literacy by Paulino (2010) and Pinheiros (2006), as also, we combined the concept about this practice to the relevance, quoted by Candido (1973), which conceptualizes the literature as an instrument of humanization. Finally, we point out how to develop the student reader through strategic principles defined by Cosson (2006) regarding literature teaching.

Keywords: Literature teaching. Literary literacy. Students readers.

1- INTRODUÇÃO

Conscientes de que o ensino de literatura enfrenta desafios diários e, ao mesmo tempo, é uma importante ferramenta para a construção de saberes que permeiam a identidade dos indivíduos diante do mundo, compreendemos a importância de versar sobre esse tema, de modo a destacar diferentes abordagens que contribuam para o ensino de literatura.

O desenvolvimento do aluno como leitor tem na escola e, em especial, no docente de literatura um instrumento chave para a habilitação de alunos como leitores. A obtenção dessa

64 Universidade Federal da Paraíba, Graduanda; anapaula.jp.br@gmail.com
65 Universidade Federal da Paraíba, Graduanda; laisctsouzalettras@gmail.com

habilidade fornece os elementos básicos para a formulação do discente como cidadão crítico, consciente de sua realidade e capaz de se posicionar como indivíduo perante a sociedade.

Diante das dificuldades quanto ao ensino efetivo da literatura e considerando sua importância no processo educacional e na construção do aluno-leitor, já que “para se formar leitores não basta que os saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade” (PINHEIRO, 2006), este trabalho se propõe a apontar o uso do letramento literário como mecanismo na formação de leitores no âmbito escolar.

Partiremos das considerações gerais sobre letramento, utilizando-nos, como aporte teórico, de Soares (2001) e de Freire (1984). Em sequência, abordaremos a definição de letramento literário, entendido como um processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Para tanto, traremos as teorias propostas por Paulino (2010) e Pinheiro (2006). Trataremos, para embasar a valia da temática, da importância da literatura na constituição do ser humano, conforme Cândido (1973). Ademais, apontaremos, de acordo com Cosson (2006), como ocorre o ensino de literatura nas escolas, e, por fim, quais os princípios básicos, enquanto fundamentos e práticas, que devem nortear a dinâmica do ensino de literatura visando a construção de alunos leitores.

2- CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO

De acordo com Soares (2001), há duas categorias de letramento: a individual e a social. Trataremos da perspectiva social, uma vez que o letramento, nesse aspecto, é uma prática que vai além do ato de ler e de decodificar letras, pois perpassa toda a compreensão de mundo do indivíduo e como este se coloca em sociedade. A obtenção dessa habilidade torna o ser capaz de transitar no mundo e exercer suas funções por meio do uso das capacidades adquiridas a partir do desenvolvimento das competências presentes no letramento. A respeito do caráter funcional e social desse letramento, Soares propõe:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2001, p.72)

Diante da mesma abordagem, para Freire o letramento se caracteriza por ser “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita

ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11). Logo, as habilidades de leitura desenvolvidas a partir desse método pedagógico permitem o posicionamento do indivíduo como ser social. Sendo assim, essa definição condiz com o papel da escola na formação do aluno como cidadão, já que o espaço escolar propicia o encontro do discente com a diversidade presente no mundo, tanto àquilo que é voltado para o dia a dia, quanto no que concerne à comutação de experiências relacionadas à literatura, e, portanto, facilita a troca interpessoal necessária para a elaboração do senso crítico, característica fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Diferente de práticas de leitura envolvidas num contexto amplo, o “letramento literário” denota um outro relacionamento com estas práticas, visto que a literatura tem a sua especificidade no campo da linguagem, e, “tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]” (COSSON, 2012, p. 17). E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, pois o letramento literário seria visto “[...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

O papel do letramento, além de propiciar o “ler e escrever”, é contribuir para que os sujeitos, diante da conjuntura das sociedades letradas, consigam dominar habilidades de leitura e escrita, a fim de agregá-las às suas vivências, num processo de transformação da sua realidade através do domínio dessas competências. Assim, é vital para o educador possibilitar ao aluno:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2019, p. 87)

Alicerçados nessas compreensões, podemos notar que o letramento é o passo inicial para as práticas de leitura que deverão ser realizadas pelos alunos no âmbito escolar e fora dele. O letramento literário é o momento seguinte, definido por Paulino (1998, p. 16) “como outros tipos de letramento, que continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Por consequência, práticas de letramento devem aproximar o sujeito-leitor da literatura, de modo que essa relação permita-o reconhecer outras maneiras de ser, pensar e sentir através do confronto com o que é diverso.

3- LETRAMENTO LITERÁRIO

A construção do leitor enquanto indivíduo crítico, capaz de identificar diferentes gêneros literários e apreciar as múltiplas facetas da literatura, transita pela experiência do letramento literário, pois este “extrapola um valor pragmático de sobrevivência na sociedade.” (PINHEIRO, 2006), construindo uma malha de sentidos e expandindo a significação das palavras de modo a ressignificá-las. Logo, tal prática pedagógica é essencial, tendo em vista o desenvolvimento do leitor, já que os vários sentidos da leitura só se fazem presentes na linguagem literária. Portanto, como se tornar um bom leitor frente as obras literárias? Lendo e tendo contato com esse mundo de ressignificações que só é possível a partir da leitura de textos literários.

[...] o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. (PAULINO, 2010, p. 35)

Reitera-se ainda, que, na perspectiva do letramento literário, o eixo dos saberes deve estar centrado também na atuação da literatura como instrumento de humanização e, por conseguinte, na formação do leitor como cidadão e agente atuante no mundo. Cândido diz:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, no liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 1995, p. 18).

A linguagem é materializada por meio da escrita, principalmente. Essa manifestação é própria da condição humana diante da sua necessidade de comunicação. O aumento do repertório linguístico (palavras), assim como o de significados, é elemento crucial para a expansão da visão de mundo do indivíduo. Seja pela experiência literária, seja pela obtenção de novos conceitos por meio das palavras, esse tipo de leitura, além de permitir vivências através do seu caráter ficcional, como, por exemplo, a identificação de sentimentos alheios (empatia), atua na identificação dos próprios sentimentos, de forma que conceda um acesso

maior à individualidade. Ambos os resultados pertencem àquilo que caracteriza, em essência, o ser humano, ou seja, promovem a humanização.

Além disso, o ensino dessa disciplina é limitado pela abordagem adotada durante as aulas, a qual se restringe ao aporte histórico das obras e aos dados sobre os autores. Em meio a essa perspectiva, Cosson (2006, p. 23) assinala: “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

A aplicação desse tipo de texto, nas escolas, está pautada pela não permissão da experiência literária. O ensino de literatura, em especial, possui, segundo Cosson (2006), problemas quanto ao uso de livros didáticos cujos textos não são trabalhados na sua integralidade, o que denota a perda da experiência estética tão necessária para a condução efetiva do letramento literário.

4- AS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

Tendo em vista a importância da formação integral do aluno, compreende-se que o ensino de literatura, do modo como está posto nas escolas, atua como um empecilho perante a realização do letramento literário. As dinâmicas utilizadas em sala de aula tornam-se incompletas quando atreladas às aplicações das práticas de aprendizagem, já que visam, primeiramente, verificar a efetiva leitura, por parte dos alunos, de um dado trecho ou de toda uma obra. Em segunda instância, inter-relacionar texto/obra, aluno e sociedade como, por exemplo, contextualizando o estudo do objeto literário de modo que se possa vincular o momento histórico-social da obra com a vivência do discente.

Quanto ao ensino de literatura, a escolarização é inevitável, já que a didatização dos componentes curriculares é, em grande parte, essência da escola. Mesmo assim, é possível fazer uma instrução adequada, capaz de guiar o aluno às práticas de leitura literária inseridas no plano do contexto cultural.

A literatura precisa de um adequado processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social, pois a adequada

escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário. (SOARES, 2006, p. 47)

Com base nesse cenário, de acordo com Cosson (2006), a experiência literária, peça fundamental na formação do aluno leitor, não é vivenciada em sala de aula, pois, nesse ambiente, a leitura se limita apenas a dois processos provenientes do “saber literário”. Tem-se, de início - não necessariamente nesta ordem, tendo em vista que esta dinâmica pedagógica não prioriza sequências, mas a abordagem de princípios- a aprendizagem quanto ao contexto histórico, cultural e teórico presente na obra (ou no trecho apresentado aos alunos), ou seja, as atividades se concentram na “aprendizagem sobre a literatura”. Em seguida, atua-se com o desenvolvimento das habilidades e saberes decorrentes dos estudos de obras literárias, logo, com “a aprendizagem a partir da literatura”:

[...] quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade.” (COSSON, 2006, p.46)

Ainda de acordo com Cosson, a leitura factual tem como componentes três sequências de atos: *a antecipação, a decifração e a interpretação*. Esses fazem parte do letramento literário como ações iniciais, tendo em vista que ler, e ler bem, é condição necessária para o contato com qualquer texto, inclusive o literário. Em meio à especificidade da linguagem nesses textos, o “saber literário”, quarto componente quando se trata de leitura literária, é peça essencial para o efetivo letramento literário.

Dentre os três processos que conduzem ao saber literário, há a vivência das palavras como uma forma de experimentar e ressignificar o mundo, “a aprendizagem da literatura”. A apreensão dessa aptidão tem por consequência a imersão do aluno no mundo literário e na sua real construção como leitor. Segundo Jouve, (2012, p.137), “um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência”. Essa tomada de consciência deve vir da imersão e, portanto, da ressignificação dos textos literários.

A diversificação nas obras apresentadas, para estudo em sala, também está pautada como instrumento para a construção de um leitor, pois a literatura é um polissistema, ou seja, abrange outras manifestações artísticas de modo a permitir a conexão entre obras canônicas, ou não, expressões literárias e outros saberes. Por fim, o terceiro apontamento voltado para a formação do aluno-leitor consiste na criação de comunidades de leitores, pois “é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson, 2006, p. 47). Logo, sua finalidade é aumentar o repertório cultural do aluno e inseri-lo no mecanismo de leituras contínuas para aumentar, e estruturar, a sua individualidade como pessoa que lê.

Em vista disso, tomamos, com o objetivo de contribuir para sanar a problemática vigente, as quatro etapas de sequência básica sugeridas por Cosson (2006), sejam elas *a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação*, que devem embasar a prática do efetivo ensino literário. Tendo por objetivo habilitar os alunos como leitores, o autor propõe, como componente basilar, a elaboração do senso crítico como mecanismo inerente a um aluno leitor que tem, na figura do professor, o intermediador nesse processo:

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2006, p. 47)

O debate de ideias pode acender o entusiasmo dos professores e despertá-los para a consciência de que há diferentes ferramentas que podem fazer parte do seu trabalho, assim, as atividades de motivação incluem os professores. Cosson (2006) traz o relato de experiências com a formação de professores, o que nos ajuda a perceber a importância dessa etapa para o letramento literário, e de como esse processo é importante para todos os atores envolvidos, sejam alunos ou professores.

De modo igualmente importante, a *motivação* também se refere à preparação do aluno para entrar no texto, porque é a partir desse processo que será definido o sucesso do encontro do leitor com a obra. O vínculo estabelecido entre texto e leitor será fundamental para que a prática de motivação seja bem-sucedida.

Geralmente, busca-se debater temas que conversem com os textos trabalhados, como também, trazer o elemento lúdico para o debate, levando o olhar dos alunos para fora do texto

ao mesmo tempo em que a leitura é aprofundada. A motivação estabelece-se como uma atividade integrada de leitura, escrita e oralidade o que a determina como um instrumento bastante relevante para o ensino de língua materna na escola. Ainda sobre o processo didático, Cosson (2006, p. 56), afirma que “o limite da motivação costuma ser de uma aula”.

O segundo passo da sequência básica é a *introdução*, que pode ser definida como a apresentação do autor e da obra. Aqui, é importante considerar a resistência que pode ser apresentada pelos alunos diante da obra escolhida e quais razões levaram à escolha de tal obra em detrimento de outra. Neste momento, é preciso que se tomem alguns cuidados, como não se estender demais na apresentação da obra e do autor com detalhes supérfluos, uma vez que a aula não deve tornar-se uma longa exposição de detalhes biográficos para aqueles que lerão o texto. Outro cuidado que se deve ter reside na justificativa da escolha da obra:

Nessa justificativa, usualmente, se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu” (COSSON, 2006, p. 60)

Outro passo que não deve faltar é a apresentação física da obra aos alunos, já que esse momento chama a atenção para os elementos paratextuais que introduzem uma obra, como a capa e a orelha do livro. Além disso, quando pertinente, pode-se considerar as apreciações críticas ou, ainda, o prefácio.

A etapa da *leitura* é o processo em que o professor deve acompanhar o ritmo de leitura do aluno, visto que, “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (Cosson, 2006, p. 64). Aqui, a leitura deve ter uma direção, que não deve ser perdida de vista, por isso a importância do acompanhamento.

Cosson (2006, p. 62) cita a importância dos intervalos, que se constituem em atividades específicas, podendo ser de natureza variada, como a leitura de pequenos textos que se relacionam com o texto principal, ou um debate entre os alunos para que estes exponham sua leitura até aquele momento. Ressalta-se que o processo precisa respeitar o tempo determinado pelo professor e que “o intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura” (Cosson, 2006, p. 64). O intervalo também auxilia o professor a observar as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Os elementos anteriores, a motivação, a introdução e a leitura, “são os elementos de interferência da escola no letramento literário” (COSSON, 2006, p. 64), já a *interpretação*, é o contato direto entre leitor e texto, é o momento mais pessoal do processo de letramento literário, que se constitui do que o leitor é quando realiza a leitura.

Por fim, a *interpretação* é o entrelaçamento entre os enunciados que constituem o texto e a construção de sentido pelo leitor, e passa por dois momentos: o interior, que é a decifração, o encontro primeiro entre obra e leitor, e pelo momento externo, a concretização como ato de construção de sentido.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão trazida neste trabalho, destacamos a pertinência do tema, bem como das linhas teóricas aqui discutidas, através das abordagens de Soares (2001) e Freire (1984) sobre concepções de Letramento, e, Paulino (2010), Pinheiro (2006), Cândido (1973) e Cosson (2006) com abordagens sobre Letramento Literário e estratégias para o ensino de literatura para a formação do aluno-leitor.

No primeiro momento é de suma importância trazer a definição de Letramento, compreendida, de acordo com Soares (2001), numa perspectiva social, que abarca a compreensão de mundo do indivíduo e como este se coloca em sociedade. Depois, é necessário discutir as definições de letramento literário numa argumentação que serve como eixo norteador para este trabalho. Partindo da definição inicial, podemos notar que o letramento literário vai além, uma vez que a literatura se configura num outro tipo de relacionamento com práticas de leituras, diante da sua especificidade e complexidade no campo da linguagem.

Este tipo de letramento deve visar o desenvolvimento do leitor em vários sentidos da leitura, com a expansão e ressignificação dos textos lidos. Reitera-se ainda, que, na perspectiva do letramento literário, o eixo dos saberes deve estar centrado também na atuação da literatura na humanização do indivíduo.

Consideramos também as limitações existentes no âmbito do ensino, quando, muitas vezes, a didática é restringida ao uso de livros didáticos, a não permissão da experiência literária e a comentários sobre a historicidade das obras, não proporcionando a profundidade que o estudo de literatura exige.

Nesse viés, propomos as estratégias que devem alicerçar o ensino de literatura considerando a importância da experiência literária, o caráter polissistêmico da literatura e a relevância da formulação de uma comunidade de leitores. Enfatizamos também, a utilização dos quatro passos da sequência básica propostos por Cosson (2006): *a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação*, que devem embasar a prática do efetivo ensino literário, com o objetivo de habilitar os alunos como leitores, tendo na figura do professor, o intermediador desse processo. Ao perpassar essas etapas, podemos compreender que o letramento literário ultrapassa a leitura e o entendimento do texto, envolve fatores paratextuais e depende também do primeiro contato do leitor com a obra, tendo em vista a preparação do professor para esse processo.

Por fim, concluímos que todos os atores participantes do processo de letramento literário têm o seu papel de destaque. Compreendendo interesses e objetivos desse tipo de letramento, é possível repensar a educação e as novas formas de se olhar para a literatura, construindo sujeitos-leitores capazes de ressignificar obras e vivências.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 28 abr. 2019
- CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 3º ed. São Paulo: DuasCidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed, São Paulo: contexto, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- JOUBE, Vicent. **Por que estudar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. Vol. 01, nº 01, Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013, p. 92-101. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1aedicao/artigos/reduc1aedicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria20Silveira.pdf>

Acesso em: 20. Abr. 2019.

A EFETIVAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ana Gabrieli Marques SILVA⁶⁶

Charlyan de Sousa LIMA⁶⁷

Resumo: A leitura permite a aquisição de conhecimentos, incentiva a imaginação e a criatividade, desenvolvendo o raciocínio lógico. Por meio dela, pode-se entrar em contato com diversos povos e culturas. Um incentivo à leitura se faz necessário pelo fato de que um leitor imaturo não desperta seu senso crítico; por outro lado, um leitor maduro constrói significados, e cria uma relação de interpretação própria, em concordância ou discordância ao texto lido. Trabalhar com os seus diversos gêneros textuais, é dar ao aluno a possibilidade de entrar em contato com a língua, em sua variedade de usos, desenvolvendo habilidades linguísticas. Objetivou-se tecer uma discussão acerca da efetivação da leitura por meio da utilização de gêneros textuais. Utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica para entender a relação entre gêneros textuais e leitura, fazendo fichamentos e sistematização de ideias, para propiciar uma reflexão sobre como os gêneros textuais podem contribuir para a melhoria da leitura dos alunos. A fundamentação teórica centrou-se Marcuschi (2005) que argumenta a funcionalidade dos gêneros, e Krug (2015) que expõe a importância da leitura e as suas contribuições na formação de indivíduos. Observou-se que a efetivação da leitura depende de vários fatores e deve ocorrer em ambientes que favoreçam sua aquisição. É por meio de textos que se adquire um senso crítico, posicionamentos e questionamentos acerca do conteúdo lido, para que consequentemente o indivíduo possa fazer suas próprias reflexões e formar seus conceitos. Conclui-se que a relação entre os gêneros textuais e a prática de leitura combinam entre si, e que o professor pode apropriar-se da variedade de gêneros textuais para contribuir com a aprendizagem dos alunos, apresentando diversos contextos e usos de cada gênero, por meio da elaboração de estratégias de leitura.

Palavras-chave: Aluno. Formação. Leitor

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se na seguinte estrutura, a primeira parte: introdução, contendo a explanação dos objetivos, dos conteúdos metodológicos e fundamentação teórica; em uma segunda parte, a conceituação dos dois assuntos que serão abordados no decorrer do texto “leitura e gênero”; e em um terceiro tópico será realizada uma discussão entre a relação da prática de leitura por meio de gêneros.

⁶⁶ Graduanda do Curso de Licenciatura em linguagens e Códigos pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus São Bernardo. E-mail: gabyh14marques@gmail.com

⁶⁷ Doutorando em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari. Docente da Universidade Estadual do Maranhão, Programa Ensinar. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br

Sabendo, pois, que a leitura é uma ferramenta de desenvolvimento intelectual do ser humano, parte-se do pressuposto de que sua prática deve ser colocada em evidência constantemente, dentro e fora dos ambientes escolares, definindo com clareza o ato de ler, para que se lê, quais seus benefícios, e como deve ser praticada com eficiência. Ler surge da necessidade de aumentar o conhecimento textual e intelectual do aluno, levando em consideração os conhecimentos prévios deles para que tenham êxito no entendimento do que está sendo lido.

De acordo com Krug (2015, p.1), “a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo”. É por meio da leitura que adquirimos o domínio da linguagem e a partir dela que deciframos os códigos da língua. Além disso, constitui-se de uma prática social, que ao praticar o ato de ler, produz-se sentidos que podem ser associados as situações que estão inseridas nas práticas simbólicas dos indivíduos, visto que se usa a linguagem para vários fins nas mais diversas atividades cotidianas.

Portanto, objetivou-se nesse artigo tecer discussão acerca de como a variedade de gêneros textuais – visto que estão presentes no dia a dia dos alunos e todos os indivíduos – podem contribuir na efetivação da leitura, caso sejam criados ambientes favoráveis para sua prática. Assim, a leitura e os gêneros podem contribuir de maneira significativa na formação dos indivíduos, como também na análise e compreensão da sociedade, e do mundo ao seu redor.

Construído a partir de pesquisas bibliográficas de cunho interpretativo, este trabalho apresenta fundamentação a partir de teóricos renomados que subsidiam as discussões acerca da relação entre os gêneros textuais e a leitura, e como isso pode ocorrer em função de uma leitura efetiva e praticada com mais frequência. Marcuschi (2005), por exemplo, aborda o gênero e seus conceito, enquanto Krug (2015) reafirma a importância do ato de ler, e por fim, Antunes (2003) contribui significativamente ao falar das práticas pedagógicas sobre leitura, e como estas devem ser trabalhadas em sala. Outros teóricos também serão citados em consonância com a temática abordada nesse trabalho.

Por fim, apresentar-se-á abordagens sobre a relação entre o ensino de leitura a partir de gênero colocando em evidência um mediador no processo de aquisição de leitura por meio dos gêneros, juntamente com as considerações finais apontando os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa.

2 LEITURA X GÊNEROS

Conceituar leitura é uma tarefa estritamente difícil, visto que é mais comum falar de sua importância e prática do que seu conceito em si.

Em seu sentido dicionarizado, leitura se constitui no ato de ler, ou de aprender o conteúdo do texto escrito, ou seja, se restringe somente a prática de leitura e na compreensão dos sentidos implícitos e explícitos contidos na estrutura do texto apresentado ao leitor. Por causa disso, a leitura é vista por muitos como uma mera ocupação, e quando se trata de trabalhar em sala de aula deve ser considerado um ato inevitável não somente pelo professor, mas pelo aluno, desconstruindo a ideia de se ler só por necessidade, mas a construção de um hábito de ler, seja por *hobbie*, ou por prazer.

Segundo Tersariol (s/d, p. 266), “leitura é o ato ou efeito de ler, arte, hábito de ler; aquilo que se ler”. Porém, para Brandão e Micheletti (2002), o ato de ler pode ser considerado como:

[...] um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9).

Algumas pessoas leem por necessidade, por obrigação ou imposição. As vezes tem-se um hábito de ler quando é a algo que os interessa, mensagens, revistas, jornais entre outros, mas o prazer de ler, como um hábito ainda é algo que não se vê cotidianamente. É preciso entender que a leitura “abre a mente”, para compreender a concepção do autor, construindo assim a relação da tríade: autor, obra e leitor, de forma eficaz.

Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social, em que as pessoas leem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados. (SOARES, 1995, p. 87).

Como um ato social, a leitura atua na formação dos indivíduos, ajudando-os a analisar os ocorridos do dia a dia, de uma maneira particular, fazendo interpretações acerca do mundo e da sociedade ao redor, construindo suas próprias concepções e diversificando a forma como vê o mundo e as ações de seus envolvidos. A ideia de se utilizar gêneros para práticas de leitura é fundamentada em suas variedades, meios de vinculação, e linguagem, conseqüentemente a variedade de acesso ao leitor.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2005, p. 4)

Os gêneros textuais são infinitos, inclusive seus usos, por isso a sua eficácia quando se trata de leitura é viável, com sua variedade infinita, infinitas são os benefícios e conhecimentos a serem adquiridos e ampliados. Os gêneros surgiram de acordo com a ideia de que a linguagem é um meio de comunicação, e os indivíduos possuem a necessidade de interagir e se comunicar uns com os outros, variando e se adaptando de acordo com as necessidades dos falantes. Suas peculiaridades é que deixa eu uso importante, visto que ao contrário dos tipos textuais, os gêneros são estáveis em relação aos enunciados e seus conteúdos temáticos, refletindo em sua composição de acordo com os avanços tecnológicos e históricos de uma sociedade (BAKTHIN 1997)

3 LEITURA POR MEIO DOS GÊNEROS

Muito se tem falado acerca das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, conseqüentemente nas práticas de leitura em sala de aula, porém o que mais se vê é ainda uma atividade relacionada a leitura com textos fragmentados, e fora de um contexto social, sem fazer menção a maneira como aquele texto pode contribuir com o aprendizado do aluno, lê-se somente para dizer que está lendo.

A partir de 1997 , os PCNs passaram a formatem a ideia de utilização dos gêneros textuais como uma prática de ensino em benefício da leitura e produção, conseqüentemente com a aquisição de conhecimento dos alunos, tendo em vista o contato direto que os alunos possuem com determinados gêneros em seu cotidiano, visando a melhoria do ensino de língua materna.

A elaboração dos PCNs e a forma com que eles defendem o texto como uma unidade básica da língua, e seu ensino deve ser em conformidade com o seu contexto de produção e seus resultados na formação linguística, na interação comunicativa e em desenvolvimento sócio cognitivo. Ainda em concordância com os PCNs, eles defendem a ideia de que o texto só pode considerado como texto quando se é compreendido seus intenção comunicativa, caso contrário não passa de um emaranhado de enunciados.

A utilização dos gêneros se dá todas as vezes que os falantes estão inseridos em alguma situação comunicativa, independentemente do local onde se encontram. Quanto ao uso de gêneros textuais na escola e nas aulas temos como mediadores nesse processo – entre o aluno e os gêneros – o professor e a escola, tendo a responsabilidade de oferecer oportunidades de apropriação devida de cada um dos mais variados gêneros, deixando de maneira concisa o uso e aplicação de alguns deles.

Porém, uma dificuldade é encontrada já no início, a falta de recursos, tendo como em sua maioria somente o livro didático para a utilização em sala de aula, e com isso os mediadores precisam eleger maneira de como trabalhar com os gêneros mais presentes no cotidiano, tais como: carta pessoal, comentários, receitas, jornais, entrevistas, texto argumentativo, etc. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) existe uma maneira correta para trabalhar os gêneros em sala de aula.

A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um ‘autêntico lugar de comunicação’ e as situações escolares ‘são ocasiões de produção e recepção de textos’ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Antunes (2003) em sua obra intitulada “Aula de Português” trata acerca das concepções pedagógicas nas práticas de leitura, evidenciando algumas atribuições do professor como mediador no processo de aquisição da leitura, na qual é o responsável para conceder aos alunos uma leitura diversificada, disponibilizando textos dos mais variados gêneros, pois assim eles terão contato com a variedade de estruturas, linguagens e contextos, auxiliando no desenvolvimento do senso crítico, visto que as interpretações para cada um poderão divergir.

Nesse sentido, a leitura requer do mediador, estratégias viáveis para sua aquisição, e quando se fala em leitura por meio de gêneros, cabe ao professor organizar como será essa distribuição, respeitando a faixa etária e o contexto social de seus alunos, para que não comprometa a interpretação dos contextos contidos em cada gênero.

Portanto, despertar no aluno o gosto de ler é fundamental, segundo Koch e Elias (2009, p.74), o papel da escola/ professor está ligado a "possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo,

produzi-lo na escola e fora dela (...)". Por isso, as leituras devem ser não somente ligadas ao caráter avaliativo, mas fazer uma alternância, colocando para os alunos a leitura de forma prazerosa, que conseqüentemente ajudará a construir o hábito de leitura em cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura quando praticada de maneira eficaz, tende a ter efeitos positivos quando se trata dos leitores, e os educadores juntamente com a escola exercendo o papel de mediadores na relação entre leitura e gêneros textuais precisam levar em consideração os conhecimentos que cada aluno já trazem consigo para a escola, fazendo isso, a variedade de gêneros colocada à disposição de cada alunos vai os ajudar a compreender a especificidade de cada um, conforme sua estrutura, seu desenvolvimento e suas interpretações, além disso, quanto maior a variedade de gêneros trabalhos em sala de aula, mais o aluno tem a possibilidade de construir saberes e discussões sobre os assuntos que envolvem sua realidade. Com isso, a leitura se torna mais crítica, não sendo somente um ato de ler por ler, mas ler para a construção dos saberes e para a formação de um indivíduo participativo, conhecedor dos temas que permeiam sua vida, no qual o mesmo desenvolverá sua autonomia para saber lidar com quaisquer situações argumentativas.

Mas nada disso se torna eficaz se esse trabalho for feito separadamente da intenção comunicativa, ou seja, a leitura por meio dos gêneros deve ser praticada e exercida de maneira explicativa, para que os alunos saibam utilizar os conhecimentos adquiridos com cada gênero em situações concretas de uso da língua.

A escola é o lugar ideal e autêntico para a interação comunicativa, sendo considerada um dos lugares mais eficazes para a produção e recepção dos textos e seus variados contextos. Quando mais cedo iniciado o processo de leitura, mais eficaz se torna a aquisição de conhecimento, fazendo com que os alunos-leitores conheçam e saibam distinguir em uma situação real e comunicativa, quando e como usar cada gênero. Por isso, os mediadores desse processo devem desde cedo incentivar a leitura e contribuir para que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura e a escrita de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Muito se fala em leitura, e principalmente de sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos, porém sua prática não é tão efetiva. E ao dar a ênfase necessária deve-se ter a responsabilidade de deixar claro os propósitos de cada leitura, para que os alunos saibam o

motivo, fazendo com que sejam capazes de questionarem a cada texto/ livro lido acerca de suas interpretações e conteúdos abordados.

Com isso, cabe aos professores se atentarem para a utilização dos gêneros mais comuns da realidade escolar de cada aluno, e assim construir de forma conjunta saberes quanto a interação comunicativa, , não se limitando somente ao conteúdo programático do livro didático, mas elaborando constantes propostas de ensino envolvendo a leitura dos mais diversificados gêneros textuais, tendo o aluno como principal personagem desse processo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. “**Os gêneros do discurso**”. In: Estética e Criação Verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998

DIONÍSIO, Â. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

TERSARIOL, A. **Dicionário de língua portuguesa**.

MENEGASSI, R. J. **Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor**. In: Uniletras. Ponta Grossa: UEPG, 2002, n. 24.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROXANE R.; GLÁIS, S. C. (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

O TRABALHO COM A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS E PERUANAS

Eline Eduarda Samuel BARROS

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo da escrita, buscando comparar diversas versões de texto produzidas por um mesmo aluno (do Brasil e do Peru) e analisar como as diferentes versões foram sendo construídas. Para isso, como objeto de análise, temos as produções textuais de alunos do ensino fundamental produzidas nas aulas de produção textual, tanto na escola rural de Tumbes - Peru quanto na escola rural do Centro do José Rodrigues – MA. Partindo desse pressuposto, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: Como a elaboração de um texto por etapas produz efeitos na produção textual final do aluno?. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, de caráter qualitativo, que se insere no projeto coletivo: Práticas escolares em contextos rurais e/ou multiculturais: um estudo sobre a leitura e escrita no Brasil e Peru. Como embasamento teórico, temos Calkins (1992). Para isso, analisaremos as mudanças de uma etapa para outra da escrita, levando em consideração as quatro etapas que Calkins propõe: ensaio, esboço, revisão e edição. Partimos do seguinte questionamento: Como a elaboração de um texto por etapas produz efeitos na produção textual final do aluno? Ao final, os resultados desta pesquisa revelaram que, tendo em vista, a escrita como um processo é possível perceber uma mudança na produção textual do aluno, no que diz respeito a outro gênero que o aluno conseguiu desenvolver, que no caso foi a síntese, pois retirou de seu texto informações.

Palavras-chave: Produção textual; Escrita; Processos.

Introdução

A pesquisa em questão faz parte de um projeto de Estágio Internacional financiado pela FAPEMA em 2018, intitulado Práticas escolares em contextos rurais e/ou multiculturais: um estudo sobre a leitura e escrita no Brasil e Peru.

Uma parte do projeto teve como objeto inicial de pesquisa o processo da escrita, com o intuito de fazer uma análise das etapas da escrita do aluno e tinha como objeto de análise as produções textuais de alunos do ensino fundamental coletadas nas aulas de produção textual de escolas rurais do Brasil e do Peru. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, de caráter qualitativo. O objetivo do trabalho é analisar como a produção de diferentes versões de texto por um mesmo aluno (no Brasil e no Peru) intervêm qualitativamente no texto produzido.

Buscando explicar melhor um dos objetos de análise e de pesquisa propostos no projeto coletivo, este artigo tem como foco principal os processos da escrita propostos por Calkins (1992). Dessa maneira, ao analisar as etapas da escrita, buscaremos observar como a escrita por meio de etapas pode produzir efeitos significativos na produção final do aluno. Portanto, é

uma pesquisa que tematiza a “evolução” do aluno, tendo como base a reescrita da própria produção textual.

Refere-se a um trabalho de grande importância, uma vez que a falta da reescrita nas aulas de produção textual pode fazer com que o aluno fique estagnando no mesmo ponto, ou seja, não avance, no sentido de não ter a oportunidade de rever o seu texto e modificá-lo.

Levando em consideração que a temática a ser investigada foi a produção escrita dos alunos do ensino fundamental, a pesquisa foi feita em duas etapas que ocorreram simultaneamente: a pesquisa bibliográfica, realizada pela leitura da obra da autora que tem como foco o processo da escrita, como citado anteriormente, Calkins (1992); e a pesquisa etnográfica, que consistiu na observação e registro das aulas de produção textual do ensino fundamental de escola rurais do Brasil e do Peru. Será a partir dessas duas etapas que buscaremos analisar as produções textuais coletadas nas escolas, levando em consideração uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo era acompanhar o processo da escrita dos alunos no contexto rural.

O projeto de pesquisa Práticas escolares em contextos rurais e/ou Multiculturais: um estudo sobre a leitura e escrita no Brasil e Peru, ao qual este trabalho se vincula, foi financiado pela FAPEMA e tinha como objetivo verificar como se dá o ensino de escrita no fundamental traçando um quadro dos problemas a serem solucionados. Para tanto, conta com um objeto de análise duplo: as produções textuais dos alunos e a observação das aulas em que essas produções foram produzidas.

No Peru, foi desenvolvida uma oficina de Língua Portuguesa para os alunos da Universidad Nacional de Tumbes, as aulas aconteceram no centro de idiomas da cidade, eram dadas duas aulas por semana, eram atendidos alunos das diversas áreas do conhecimento. Além disso, foram acompanhadas as aulas dadas pela professora de Produção Textual da universidade, no decorrer do mês em que a bolsista esteve lá.

A coleta dos dados ocorreu em dois momentos: primeiro em uma escola pública de Tumbes, Peru e depois na escola de Olho d'Água da Cunhãs e em uma do povoado dela chamado Centro do José Rodrigues. A coleta foi realizada no período de agosto a setembro de 2018 na cidade de Tumbes – Peru, na turma que equivale ao segundo ano do ensino médio, e no Brasil foi realizada de setembro a outubro de 2018, nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Todas as escolas contam com alunos da zona rural, isso foi importante para o desenvolvimento da pesquisa porque na escola do Peru percebeu-se um multiculturalismo em

razão de ser um país que faz fronteira com o Equador, portanto, é possível afirmar que há uma influência na cultura e nos costumes.

As atividades desenvolvidas no Brasil foram em um município que fica a 50km de Bacabal – MA chamado Olho d'Água das Cunhãs, que segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na sua última pesquisa, afirmou que conta aproximadamente com 19.448 habitantes. É um município pequeno que próximo a ele tem o povoado Centro do José Rodrigues que é considerado como zona rural, foi lá que foram acompanhadas algumas aulas de Língua Portuguesa, no programa EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e em Olho d'Água foi observada as aulas em uma escola urbana, mas que tinha muitos alunos advindos dos interiores próximos.

Nesta pesquisa, buscaremos responder a seguinte pergunta norteadora: Como a elaboração de um texto por etapas produz efeitos na produção textual final do aluno? Para responder aos questionamentos, formulamos os seguintes objetivos: 1) Analisar, comparativamente, textos produzidos por alunos do ensino fundamental do Brasil e do Peru em contextos rurais e/ou multiculturais; 2) Analisar como a produção de diferentes versões de texto por um mesmo aluno (no Brasil e no Peru) interveem qualitativamente no texto produzido; e 3) Realizar um diagnóstico das produções escritas de alunos da educação básica de Tumbes e Bacabal em contextos rurais e/ou multiculturais.

Como referencial teórico, temos a autora Lucy Mc Cormick Calkins (1992) que vê a escrita como um processo de diálogo entre o escritor e o texto, ou seja, durante a elaboração do texto o escritor faz diversas mudanças na tentativa de um diálogo com o próprio texto, tentando produzir algo que tenha consistência. Por isso, se faz necessário essa interação entre ambos. A autora, em seu livro *A arte de ensinar a escrever*, propõe um trabalho com a escrita feito por meio da aplicação de oficinas e de etapas que auxiliam na construção na versão final do texto. As etapas propostas por Calkins são ensaio (planejamento do texto), esboço (primeira versão), revisão (leitura sem correções) e edição (correção do texto/produto final).

A partir dessas etapas da escrita propostas por Calkins (1992), podemos destacar a importância da reescrita, visto que os alunos possuem a ideia de que na primeira versão do texto ele tem que ser perfeito no que diz respeito a sua estrutura linguística, mas por meio da reescrita o aluno pode olhar seu texto com mais atenção, atentando-se a palavras ou expressões que passaram despercebidas no primeiro momento. No entanto, sabemos que isso não é uma regra, nem todos os alunos fazem a reescrita e conseguem melhorar o texto ou perceber os

equívocos presentes. Por isso, para Calkins (1992, p.31) “A revisão significa somente isso: re-
vi-são. Ver novamente. As palavras tornam-se lentas (Murray), que nos ajudam a ver os temas
que emergem e o desenvolvimento daquilo que queremos dizer.”

Segundo Koch (2017, p.18) “O texto é fruto de um processo extremamente complexo
de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza
diversa [...] isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém [...]” De acordo com a
Koch, o texto sempre visa o outro, portanto, ele tem uma finalidade, ele não é escrito de
qualquer modo ou à toa. Além disso, podemos ver uma interação social, já que o autor não
escreve para um ninguém.

Em contextos rurais é relevante lançar um olhar sobre as produções dos alunos e tentar
compreender como que, ao escrever o seu texto, ele pensou na interação com o outro, como
visou o outro, ver como que mesmo com alguns equívocos linguísticos o aluno conseguiu ou
não atender a proposta exigida pelo professor. Por isso, propomos fazer uma comparação entre
as produções de países diferentes, levando em consideração escolas rurais, que na maioria das
vezes são estigmatizadas, com a intenção de mostrar como textos de diferentes países, mas de
áreas rurais são capazes de apresentar características comuns.

Análise dos dados

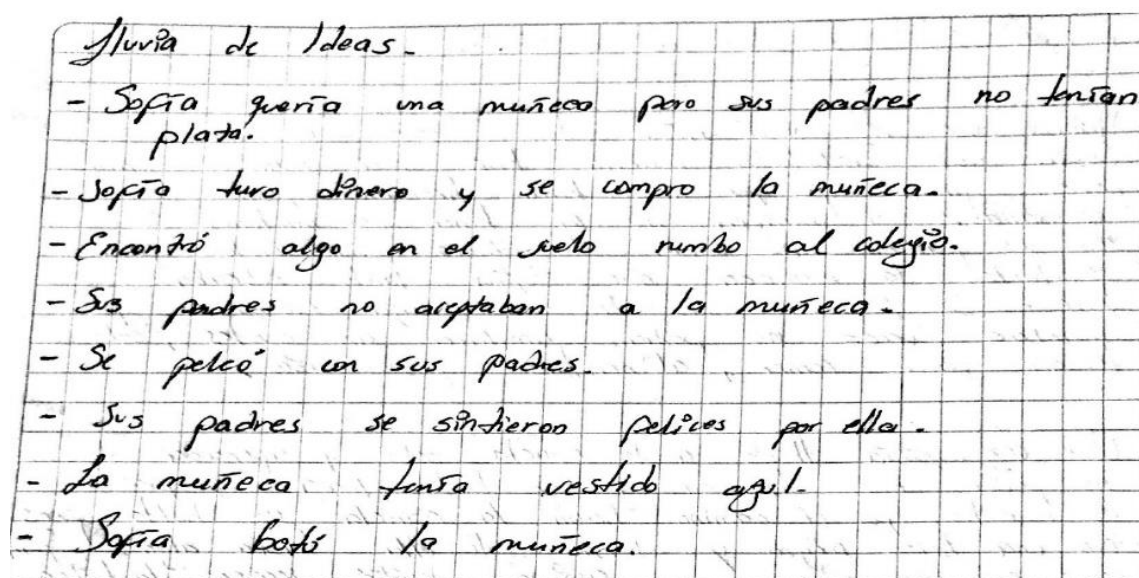
Faremos uma comparação entre uma produção do Brasil e uma do Peru com o intuito
de tentar compreender como os alunos foram construindo seu texto e se há alguma
característica que marque a comunidade em que ele se insere. Além disso, a análise teve como
finalidade mostrar que o texto está muito além da análise linguística.

Portanto, escolhemos textos do gênero narrativo para analisar e verificar se o aluno
consegue ir além do que é proposto e como através das etapas da escrita proposta por Calkins
(1992) ele consegue desenvolver melhor o seu texto.

Produção textual de Tumbes, Peru.

Como ressaltado anteriormente, a professora chega na sala de aula e propõe que os
alunos produção um texto, explica que ele é livre, tanto no tema quanto na tipologia. Ressaltou
ainda que queria que eles fizessem a lluvia de ideas (chuva de ideias), o rascunho e a versão
final do texto.

Lluvia de ideas (Ensaio)



Tradução

- 01 Sofia queria uma boneca, mas seus pais não tinham dinheiro.
- 02 Sofia teve dinheiro e comprou a boneca.
- 03 Encontrou algo no chão indo para a escola.
- 04 Seus pais não lhe davam a boneca.
- 05 Brigou com seus pais.
- 06 Seus pais se sentiram felizes por ela.
- 07 A boneca tinha vestido azul.
- 08 Sofia devolveu a boneca.

Nesse primeiro momento, o aluno vai colocar os pontos que ele considera mais importante para poder desenvolver seu texto, por isso ele elenca 8 pontos principais, com base nesses pontos ele vai desenvolver o seu rascunho.

Através da chuva de ideias, pode-se observar que o aluno expõe os acontecimentos principais da sua história e algumas características, portanto, a partir da chuva de ideias já dá para ter uma noção do desenrolar da história e de que o aluno pretende falar.

O interessante da chuva de ideias é que ela permite ao aluno colocar no papel todos os seus pensamentos principais sobre o assunto que deseja abordar na sua produção, dando assim, uma certa liberdade de pensamento, pois com a chuva de ideias o aluno pode organizar suas ideias e ver o que dá para colocar na sua produção. Percebemos que é uma técnica diferente daqui do Brasil, pois normalmente o que se pede é o resumo e depois a produção final.

Essa parte que é exigida pela professora tem relação com as etapas da escrita proposta pela Calkins que afirma “Algumas vezes, durante o ensaio, os escritores mapeiam possíveis linhas de desenvolvimento de seus trabalhos, ou esboçam padrões em suas ideias.” (1992, p.31). Dessa forma, podemos associar a chuva de ideia com o ensaio.

Após o ensaio, o aluno passa para a próxima etapa que é nomeada de esboço, esse é o momento em que a professora propõe aos alunos para que façam o borrador (rascunho). Calkins afirma que essa etapa é “como um artista frente a um bloco de rascunhos, começamos a encontrar os contornos de nosso tema. Traçamos linhas leves e ligeiras; nada é permanente. Cada escritor possui seu próprio estilo.” (1992, p.31)

Borrador/Rascunho (Esboço)

Tema: La Muñeca de Sofia

* Había una vez una niña de 5 años llamada Sofia que anhelaba mucho tener una muñeca para poder jugar por que no tenía hermanos, ni hermanas. La muñeca no la tenía por motivos de que sus padres no tenían el dinero suficiente para regalarte la muñeca que Sofia tanto deseaba tener. Si familia era de una bajo economía y muchas veces no podían complacer sus gustos, solo tenían para comer, alimentarse y educarse.

* Una vez Sofia lloró a la escuela sola y apenada de no poder tener la muñeca que tanto desea. De pronto se encontró por el camino había la escuela un bulto pues era una bolsa negra y dentro de ella había algo. Sofia como era una niña muy curiosa decidió recoger la bolsa que estaba en el piso y la abrió dentro de la bolsa encontró una muñeca nueva y muy bonita. Sofia rompió en llanto pero de alegría por que por fin tuvo una muñeca, la muñeca era de cabellera rubia, tenía un vestido rojo y zapatos blancos preciosos.

* La niña muy emocionada guardó su nueva muñeca en su mochilla, y la llevó al colegio. Estando en el colegio Sofia presumía mucho a su nueva muñeca, ella se encontraba feliz de habersela encontrado. Llegó a su casa y les contó a sus padres sobre lo sucedido rumbo al colegio y ellos se sintieron felices por ella y ya salieron de la preocupación y desde aquel día Sofia fue muy feliz.

O rascunho é composto por apenas três parágrafos, trata-se de uma narrativa, cujo tema é: La muñeca de Sofia (A boneca de Sofia). No primeiro parágrafo, o aluno apresenta os fatos e as justificativas, no segundo ele apresenta o desenrolar da problemática apresentada no primeiro parágrafo, e no terceiro apresenta o fim da história contada.

Levando em consideração o que o aluno elencou na sua lluvia de ideas, podemos observar que o aluno não utiliza todas as ideias que havia elencado, ele utiliza somente a 01, 03 e a 06. No primeiro parágrafo, o aluno diz que “La muñeca no la tenía por motivos de que sus padres no tenían el dinero suficiente para regalarte la muñeca que Sofia tanto deseaba tener”. Nesse trecho, pode-se confirmar o uso da primeira ideia da lluvia de ideas. No segundo parágrafo, observamos o uso da terceira ideia quando o aluno escreve “De pronto se encontro por el camino havia en la escuela un bulto pues era una bolsa negra”. Nesse momento, o aluno coloca a ideia no texto, mas ele especifica o que Sofia havia encontrado, diferente do que

está escrito na lluvia de ideas. Por fim, no último parágrafo, o aluno coloca a sua sexta ideia quando diz “[...]Llegó a su casa y les contó a sus padres sobre lo sucedido rumbo al colegio y ellos se sintieron felices por ella [...]”

Conforme observamos, o aluno não utilizou todas as ideias presentes na lluvia de ideias, inclusive nas últimas ideias que ele elenca, percebemos que ele pensa em uma espécie de conflito entre os pais e a filha, mas no momento da escrita ele decide não narrar esse conflito. Portanto, da lluvia de ideias para o rascunho já é possível percebermos algumas mudanças no raciocínio do aluno, pois ele decide dar outro desfecho para a história.

Calkins (1992, p.31) afirma que “um esboço pode começar com uma imagem, uma sentença que permanece na mente, uma recordação”, ou seja, começa com as ideias e conhecimentos do próprio escritor, pois nesse momento ele vai buscar conhecimentos sobre o assunto que quer tratar para poder exteriorizar.

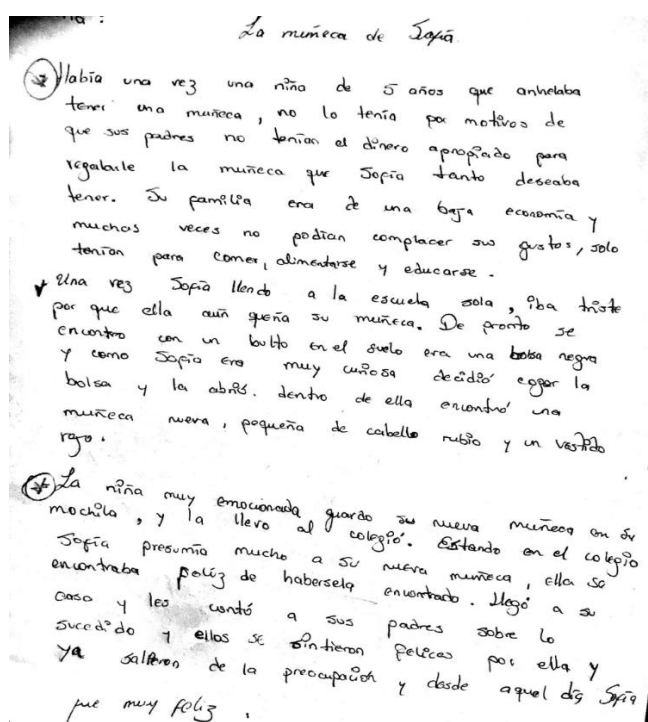
No primeiro parágrafo, percebemos algumas características próprias da tipologia narrativa e que já estão consolidadas no imaginário popular, desde quando se é criança já escutamos como, por exemplo, iniciar a narrativa dizendo: era uma vez. No caso mostrado o aluno muda, pois diz: Houve uma vez, mas a partir desse dizer, pode-se inferir que ele está utilizando um conhecimento que já é vindo do seu conhecimento de mundo.

Faz-se necessário ainda, ressaltarmos o grau de informatividade que o aluno vai dando para a sua história, pois no primeiro parágrafo ele especifica o porquê de os pais não poderem dar uma boneca de presente para a filha, ele diz: “*Su familia era de no bajo economia y muchas veces no podian complacer sus gastos, solo tenían para comer, alimentarse y educarse*”. Nessas especificações, vemos uma forma de tentar deixar a história mais completa e sem lacunas.

No segundo parágrafo, podemos observar que o aluno inicia como se estivesse representando o que normalmente vemos nas narrativas populares, ele dá o clímax da história, que é quando a Sofia está andando distraída e por acaso encontra algo que muda toda a história, uma bolsa preta com uma boneca nova. É interessante olharmos que na última linha o aluno muda as características que ele havia elencado na lluvia de ideias, pois uma delas era que o vestido da boneca é azul, mas no rascunho ele muda e diz que é vermelho e acrescenta que a boneca possui sapatos brancos preciosos.

No terceiro e último parágrafo, o aluno faz uma ligação com o parágrafo anterior, pois antes a Sofia estava indo para casa e encontrou a boneca nova, no terceiro parágrafo ele já inicia relatando a emoção de Sofia e o seu retorno para a escola para poder relatar o ocorrido para os amigos. No outro momento, o aluno conta a reação dos pais, relata que eles ficaram felizes por ela ter encontrado a boneca e a preocupação em dar uma boneca para a filha não existia mais, dessa forma, “desde aquel dia Sofia fue muy feliz”. Quando o aluno utiliza essa frase para encerrar sua narrativa, percebemos que faz parte do seu conhecimento de mundo, visto que no final das narrativas temos o famoso “e foram felizes para sempre..”

Produção Final/Edição



Na etapa da produção final, que é pode ser comparada a fase da escrita chamada edição, que Calkins (1992) propõe, o aluno não modifica a estrutura do texto, pois ele permanece com apenas 03 parágrafos, seguindo a mesma ideia do rascunho: introdução dos fatos, enredo/clímax e final.

No primeiro parágrafo, percebemos algumas mudanças, uma das primeiras é a ordem das duas primeiras linhas do esboço (rascunho), pois no esboço o aluno escreve “Había una vez una niña de 5 años llamada Sofia que anhelaba mucho tener una muñeca para poder jugar [...]” já na edição, o aluno escreve “ Había una vez una niña de 5 años que anhelaba tener una muñeca [...]”. Outra mudança é que no esboço o aluno especifica que a Sofia queria uma boneca para poder jogar, pois não tinha irmã nem irmão, mas na produção final (edição) o aluno oculta

essa informação e deixa o restante da informação que diz que a família não tinha muito dinheiro.

No segundo parágrafo, o aluno muda um dos adjetivos que tinha dado para Sofia, pois no esboço escreve que ela estava sozinha e desapontada por não poder ter a boneca que queria, já na edição, diz que ela estava sozinha e triste porque ainda queria sua boneca, as demais coisas permanecem iguais, mas no final do parágrafo o aluno só retira uma característica que havia dado para a boneca, que é a dos sapatos que eram brancos preciosos. Por fim, no último parágrafo, o aluno não altera nada, deixa o final da história da mesma forma que estava no esboço.

Dessa forma, por meio da análise, podemos verificar que de uma etapa para outra da escrita o aluno não mudou muita coisa, apenas mudou alguns adjetivos e retirou uma informação que para ele poderia não ser tão relevante, mas quando ele retira a informação de que a Sofia queria uma boneca porque não tinha irmão e irmã pode fazer um pouco de falta para o texto, pois é interessante entender o motivo de a Sofia tanto querer uma boneca. No que diz respeito as características da tipologia narrativa, o aluno consegue atender alguns requisitos que são básicos como: personagens, espaço, enredo, etc.

Pode-se perceber a dificuldade do aluno em saber como produzir as etapas, na edição ele tira as informações que para ele não pareciam ser necessárias, mas era importante no sentido de fazer com que a narrativa tivesse mais informações, ajudando o leitor a compreender a relação de causa ou consequência que estavam colocadas na narrativa. Dessa forma, observa-se uma sintetização do texto inicial, apesar de isso ser importante, nota-se a falta de algumas coisas do gênero textual que é requerido, no caso da narrativa a exposição das relações de causa e consequência são importantes para que a narrativa seja construída.

Portanto, vê-se que falta um trabalho maior com o aluno no que diz respeito a etapa da edição, pois essa etapa não é só retirar aquilo que está em excesso, mas ela também poderia ser de acrescentar dados que são relevantes para a narrativa.

Produção brasileira de Olho d'Água das Cunhãs

Como dito anteriormente, a professora propôs que os alunos fizessem uma produção textual, delimitou a tipologia e o gênero, tipologia narrativa e o gênero conto. Os alunos tiveram que produzir sua história a partir de uma sequência de quadrinhos que mostravam algumas

ações do Garfield e do seu dono. Na xerocopia a professora elencou alguns pontos que queria, ela entregou a seguinte xerocopia:

ESCOLA _____ DATA: ____/____/____

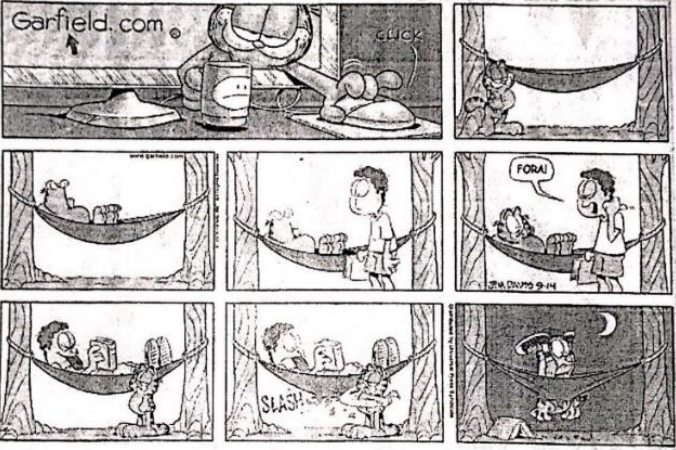
PROF: _____ TURMA: _____

NOME: _____

Produção de texto - Conto

Orientações:

1º: Observe, atentamente, a sequência de imagens do Garfield:



Disponível em: <http://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/>.

2º: Produza o conto, a partir da sequência observada. Dessa forma, o seu texto deverá apresentar a seguinte estrutura:

- Início
- Meio
- Fim

3º: Crie um título interessante para o seu conto.

4º: Entregue o texto a sua professora ou a seu professor, quem fará a revisão.

5º: Faça as correções (caso houver), passando o texto a limpo.

6º: Apresente o conto produzido aos seus colegas de classe. Partilhem!

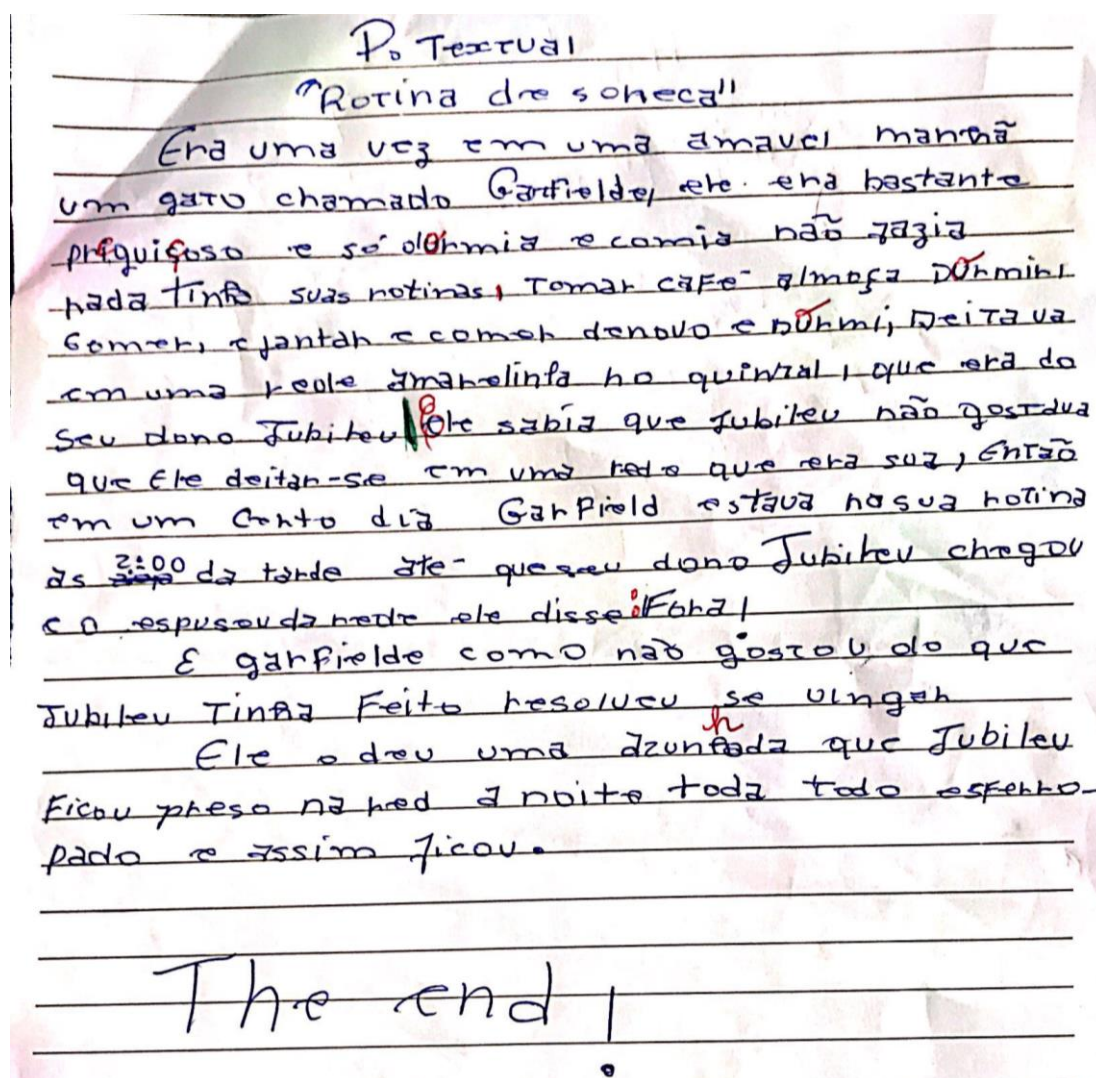
Como a professora não exigiu dos alunos outras etapas, ficou inviável fazermos a análise conforme Calkins (1992) propõe, portanto, só temos a última etapa da escrita, no caso, temos a edição. Dessa forma, analisaremos se nas duas produções textuais selecionadas os alunos conseguiram atender à proposta feita pela professora.

Com a coleta de 25 produções foi possível perceber que teve uma predominância de descrições sobre o que estava acontecendo nos quadrinhos, ou seja, alguns não conseguiam ultrapassar o que estava posto. Além desses casos, teve um caso que chamou atenção que foi a fuga ao tema, pois teve um único aluno que falou sobre a história de um rato e de um gato malandro, que no final não tinha nada a ver com os acontecimentos dos quadrinhos. Mas ainda

assim, teve casos em que além de descrever o aluno conseguiu atender algumas das exigências pedidas pela professora na proposta de redação.

Analisaremos dois textos que melhor demonstram algumas das situações citadas anteriormente. A primeira intitulada *Rotina de Soneca* e a segunda não possui título.

Produção textual



Nessa produção textual, observamos 03 parágrafos, nos quais o aluno conta a história conforme vê as ações nos quadrinhos disponibilizados na proposta da professora.

Logo no início da produção o aluno diz: "Era uma vez em uma amável manhã um gato chamado Garfield [...]", a partir dessa introdução, podemos observar que o aluno utiliza uma das características comuns em contos, que é começar com o era uma vez, depois percebe-se que o aluno utiliza uma característica da tipologia narrativa, que é o tempo, diz que no texto que era uma amável manhã.

Depois o aluno começa a dar adjetivos para Garfield, dizendo que ele é preguiçoso, só dormia e comia, tinha sua rotina de tomar café, almoçar, dormir, comer, jantar, dormir e comer de novo e dormir. Nesse momento, percebemos uma tentativa de introdução ao que o aluno vê nos quadrinhos, pois essa parte descrita por ele não aparece nos quadrinhos, pelo contrário, ele cria e desconsidera o primeiro quadrinho, que é Garfield mexendo no computador. Além disso, fica claro que o aluno tem um conhecimento do personagem presente na tirinha, as características que são atribuídas ao personagem fazem parte do conhecimento de mundo do aluno, pois isso não está colocado no quadrinho.

Somente depois ele começa a falar do que está acontecendo nos quadrinhos, é interessante observar que o aluno dá uma característica para a rede que aparece no segundo quadrinho, ele diz que ela é amarelinha e que está no quintal, supõe-se que ele deduziu o local por causa de onde ela estava amarrada, em dois troncos. Vale ressaltar que a xerocopia não era colorida, então essa informação partiu da imaginação do próprio aluno. Tendo observado o restante dos quadrinhos, o aluno já antecipa ao leitor que a rede não pertence ao Garfield, mas ao seu dono, que tem o nome de Jubileu.

O aluno acrescenta informações, dizendo que o gato sabia que seu dono não gostava que ele se deitasse na rede, mas mesmo assim, em um certo dia, Garfield na sua rotina às 2:00 da tarde, que se pressupõe que era a de dormir, quando seu dono chega e diz: fora. Nessa narração, o aluno pula o acontecimento do quadrinho três e quatro e descreve logo o quinto, que é quando seu dono exige para que ele saia da rede. Nessa descrição, tem um aspecto linguístico que chama atenção, que é a forma como o aluno escreve a palavra deitasse, ele confunde a conjugação do verbo no passado e coloca deitar-se, causando um certo estranhamento na hora da leitura, por isso, logo se percebe um equívoco por parte do aluno.

O aluno resume o quadro seis dizendo que o Garfield resolveu se vingar porque foi expulso da rede, mas descreve o quadro sete e oito falando da vingança do gato, que foi dar uma azunhada na rede, que fez com que Jubileu ficasse emperrado a noite toda.

Algo que chama atenção é o fato de o aluno colocar em inglês e com letras grandes “The end!”, que significa o fim, em filmes americanos temos a presença dessa expressão no final do filme, isso indica que o aluno traz do seu conhecimento de mundo algo comum no final de filmes e acrescenta na sua história para indicar que encerrou o conto.

No que diz respeito a estrutura pedida pela professora, o aluno consegue atender, pois a sua história tem início, meio e fim. Além disso, também atende a outra exigência da

professora, cria um título para o conto, “*Rotina de Soneca*”, vale ressaltar que esse título não é algo tão óbvio para a historinha contada.

Na quarta exigência pedida na proposta, por meio do texto, podemos observar que ela foi realizada, o aluno entregou o texto para a professora e ela fez a revisão, isso é notável no texto pelas correções feitas de vermelho, correções essas de caráter gramatical. Nas correções, vemos que o aluno escreve da forma como ele fala, além de demonstrar confusão entre ç e s, pois escreve priguissoso, a professora ao fazer a revisão, apenas faz o concerto com a caneta vermelha. Outra palavra que o aluno escreve da forma como fala é dormia, ele escreve da seguinte maneira: durmia, trocando a vogal *o* pela vogal *u*.

Outra marca de revisão da professora é em relação a pontuação, há um trecho em que ela acrescenta a vírgula e outro em que ela, faz uma barra no sentido de demonstrar um ponto contínuo e corrige a palavra ele que estava com inicial minúscula. A professora corrige ainda a palavra azunhada porque o aluno escreveu azuneada, provavelmente é a forma como ele oraliza. Além disso, é interessante esse termo que o aluno utiliza, pois o comum seria arranhar, então, podemos perceber uma marca que é regional. Portanto, nessa redação, nota-se a utilização de conhecimentos advindos do conhecimento de mundo do aluno e práticas da sua fala, o aluno não faz a distinção da norma não padrão para a padrão, ele coloca em seu texto algumas das palavras tal qual ele pronuncia.

Algumas conclusões

No Peru, fizemos a análise das etapas da escrita conforme a Calkins (1992) propôs, que são ensaio (planejamento do texto), esboço (primeira versão), revisão (leitura sem correções) e edição (correção do texto/produto final). Como constatamos houve uma mudança em relação a produção inicial, pois o aluno retirou algumas informações que para ele não eram tão relevantes, mas que acabaram não alterando tanto no sentido do texto. Porém, no Brasil, não foi possível fazermos essa análise, pois só foi possível coletar a primeira versão do texto e em um deles já havia a etapa da correção, no caso, alguns pontos, com equívocos linguísticos marcados em vermelho.

Em relação as propostas de produção textual, notamos que no Peru não foi delimitado um tema nem uma tipologia textual, nos quais os alunos devessem escrever, os alunos ficaram à vontade para escolhe sobre o que escreveriam e de que modo escreveriam, mas ainda assim, percebemos a predominância de temas complexos como o do abordo, apesar de os alunos

ficarem a vontade para escolher qualquer temas, eles escolhiam os temas que acreditavam agradar mais ao professor.

Na proposta pedida na produção textual do Brasil foi diferente, pois a professora exigiu um gênero, uma tipologia textual e um tema, no caso do analisado foi um conto, narração e sobre a tirinha do Garfield. Isso se difere do que aconteceu no Peru, então, observamos um controle escolar, no que diz respeito a prática de escrita do aluno, ele já é condicionado a falar sobre o que a escola deseja, não tendo uma liberdade ou decisão de escolha.

Dessa forma, vemos uma divergência de propostas entre um país e outro, pelo menos nas aulas que foram observadas, no Peru a professora pede para os alunos fazerem três etapas que são importantes para o desenvolvimento do aluno enquanto escritor, que é a de pensar sobre o que quer abordar e pontuar como ideias; escrever a primeira versão e somente depois elaborar a produção final. No entanto, no Brasil, na proposta da redação os alunos devem entregar a primeira versão para a professora “revisar”, ou seja, identificar os erros e somente depois fazer a versão final, que por sinal não tivemos acesso, percebemos que não é dado para o próprio aluno a oportunidade de ele mesmo pensar e refletir sobre o que escreveu, de ele mesmo analisar e ver em que momento se equivocou e precisa melhorar.

Outras divergências que observamos é em relação a estruturação da produção textual entre Peru e Brasil, no Peru as folhas são quadriculadas e no Brasil são lisas, tendo somente as linhas, no Peru os alunos começam a produção textual sem dá um espaço no começo da linha, nem de um parágrafo para o outro isso acontece, no Brasil, podemos notar esse espaçamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALKINS, Lucy McCormick. *A Arte de Ensinar a Escrever - O desenvolvimento do discurso escrito* – Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. *Escrever e argumentar* / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, - 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS MOBILIZADOS EM TEXTOS PRODUZIDOS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

Raina Kathleem Apoliano da Silva⁶⁸

Resumo: Este trabalho teve por objeto de análise as produções textuais dos alunos dos anos finais da Educação Básica coletadas nas aulas referentes à Língua materna de uma escola pública de Bacabal/MA-Brasil e outra escola pública de Tumbes-Peru. Tendo elaborado um estudo comparativo, tínhamos por objetivo analisar a produção textual dos alunos da cidade de Tumbes e Bacabal em contextos multiculturais, e as aulas de Língua materna para verificar como os conhecimentos linguísticos eram empregados nos textos produzidos por esses alunos. Partimos do seguinte questionamento: como os alunos do ensino médio das cidades de Tumbes e Bacabal mobilizam os conhecimentos linguísticos para produzir um texto autoral?. Tratou-se de uma pesquisa etnográfica com metodologia qualitativa que se inseriu no projeto es estágio internacional *Práticas escolares em contextos rurais e/ou multiculturais: um estudo sobre a leitura e escrita no Brasil e Peru* financiado pela FAPEMA (Edital 037/2017). Como referencial teórico, nos baseamos em Geraldí (1993), Possenti (2009), Koch (2018), entre outros autores. Nesta pesquisa não tematizamos somente a escrita, mas a escrita de um texto autoral produzido em contextos multiculturais.

Palavras-chave: Escrita. Multicultural. Rural. Conhecimentos linguísticos. Autoria.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tomou como tema os conhecimentos linguísticos mobilizados em textos produzidos em contextos multiculturais e/ou rurais. Como objeto de pesquisa, tomamos a relação entre conhecimentos linguísticos e indícios de autoria em textos de alunos do Ensino Médio produzidos em contextos multiculturais no Brasil e no Peru. Os textos coletados foram escritos nas aulas referentes à disciplina de língua materna: no Brasil, Língua Portuguesa; no Peru, Comunicação Espanhola.

Objetivamos nesta pesquisa analisar como os conhecimentos linguísticos foram empregados nos textos produzidos por esses alunos em contextos multiculturais para compor um texto autoral, como também verificar como esses conhecimentos linguísticos foram abordados nas aulas. Tratou-se de uma pesquisa etnográfica com metodologia qualitativa.

Estabelecemos uma relação com os indícios de autoria (Possenti, 2009). É importante destacar que não se tratou apenas de verificar como os conhecimentos linguísticos foram

⁶⁸ Graduanda em Letras na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal.
Contato: rainaapoliano30@gmail.com

mobilizados na produção de um texto, mas como esses recursos foram mobilizados de modo a expressar um estilo daquele que escreve. Assim, a relevância desta pesquisa esteve na duplicidade de objetos de análise, bem como na importância de realizar uma pesquisa que tematize não só a escrita, mas a escrita de um texto autoral em contextos rurais e/ou multiculturais.

O método que foi utilizado para a análise de textos é qualitativo uma vez que o objetivo da pesquisa era saber como os conhecimentos linguísticos foram mobilizados na produção de um texto. Além disso, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para embasar o trabalho e auxiliar na análise de dados. A fim de esclarecer as abordagens feitas no momento da análise, foi necessário levar em consideração Geraldi (1993) acerca das atividades linguísticas feitas sobre a linguagem.

Tratamos aqui os conhecimentos linguísticos por fatores coesivos ou até mesmo conhecimentos referentes à morfologia e a sintaxe abordados nas aulas de língua materna. Tendo em vista o objeto de pesquisa (conhecimentos linguísticos e indícios de autoria) e o objeto de análise (produções textuais dos alunos), esta pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa, foi subdividida em 4 etapas: levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise dos dados e apresentação dos resultados.

As atividades desenvolvidas foram divididas em dois momentos: coleta de dados em Tumbes, Peru e coleta de dados em Bacabal, Maranhão, isso também abrangeu o acompanhamento das aulas de língua materna em cada país. Primeiramente a coleta de dados, foi executada no período dos meses de Agosto a Novembro de 2018 em uma escola pública da cidade de Tumbes – Peru nas turmas do último ano da educação básica (5º ano, o qual equivale ao 3º ano do ensino médio no Brasil). A coleta nesta escola rural, consideravelmente afastada da cidade, conta com alunos de diversas regiões próximas à cidade de Tumbes, isto faz com que além de rural, seja uma escola multicultural, não só porque recebe alunos de diversas regiões, mas porque Tumbes é uma cidade que faz fronteira com o Equador e, portanto, em seus costumes e cultura sofre influências desse país.

Logo em seguida, foi iniciada a coleta de dados numa escola pública do Povoado Piratininga, localizado na cidade de Bacabal/MA, como também em uma escola pública estadual do mesmo município. Nestas duas escolas o período de coleta ocorreu nos meses de Fevereiro a Abril de 2019, no Povoado Piratininga a escola é rural e quilombola, e em Bacabal a escola é urbana, porém com grande número de alunos provenientes da zona rural. Na primeira

escola, a coleta e observação foram feitas nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, e na segunda escola nas turmas de 2º e 3º ano do ensino médio. Este acompanhamento das aulas do ensino médio em uma escola urbana justificou-se pela ausência dessas escolas na zona rural. Dentre estas poucas escolas, havia a do Povoado Piratininga, porém funcionava no turno vespertino, o mesmo turno em que a aluna que desenvolveu este plano de trabalho cursa o curso de Letras.

Para descrever as atividades que foram feitas durante o período de estágio e realização do projeto individual da bolsista, dividimos o relatório em cinco partes: introdução e justificativa do projeto, em seguida a apresentação dos objetivos e de que maneira eles foram alcançados dentro da pesquisa em questão, a explanação da metodologia utilizada incluindo as etapas de execução do projeto, a exposição dos resultados obtidos por meio da análise dos diários de campo e das produções textuais dos alunos, e o que podemos concluir a partir dessa pesquisa.

OBJETIVOS

Como objetivo geral, analisamos como os conhecimentos linguísticos foram empregados nos textos produzidos por alunos do Ensino Médio em contextos multiculturais para compor um texto autoral, como também verificamos como esses conhecimentos linguísticos foram abordados nas aulas. É sabido que no ensino de Língua materna normalmente são abordados alguns conteúdos referentes à própria língua, neles estão inclusos a morfologia, a sintaxe, os mecanismos de coesão e coerência, nisso, o nosso foco principal foi analisar como estes conhecimentos sobre a língua foram abordados em sala de aula e trazidos nos textos dos alunos.

Observa-se que tínhamos um duplo objeto de análise, as aulas, registradas por meio de diários de campo, e os textos produzidos pelos alunos. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos:

1) analisar as aulas do ensino médio e os textos produzidos em contextos multiculturais do Brasil e do Peru: realizamos a produção de diários de campo a partir da observação das aulas de Língua materna dos últimos anos da Educação Básica no período dos meses de Agosto a Novembro de 2018 numa escola de Tumbes – Peru, e dos meses de Fevereiro a Abril de 2019 em duas escolas de Bacabal – Maranhão.

Além dos diários de campo, foram coletadas as produções textuais que os alunos produziram seguindo o cronograma e plano de aula elaborado pela escola e pelo professor ao longo do tempo em que a bolsista estava no estágio de observação.

O registro por meio do diário de campo foi uma ferramenta que possibilitou que as aulas desses contextos multiculturais fossem analisadas, por nele estar, detalhadamente, o que aconteceu em cada aula, quais foram os materiais, métodos e procedimentos utilizados pelo professor, bem como o conteúdo do que foi ministrado. Levamos em conta a análise dos diários por conta deles trazerem o contexto em que foram produzidos os textos dos alunos, porque o contexto também interfere naquilo que o aluno produz. Sendo assim, foram analisadas partes desses diários anterior à análise dos textos dos alunos.

2) *analisar como os conhecimentos linguísticos são abordados nas aulas de língua materna na cidade de Tumbes e Bacabal em contextos multiculturais*: a partir das descrições dadas nos diários de campo, nos embasamos teoricamente em Geraldi (1993) para falar a respeito dos conhecimentos linguísticos abordados em sala de aula e mobilizados nos textos escritos dos alunos de Tumbes e Bacabal, nos contextos multiculturais e/ou rurais. Aqui tratamos também dos problemas de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica (GERALDI, 1993) na análise dos textos e como esses conteúdos foram explanados em aula e refletidos nos textos dos alunos.

Para tanto, partimos dos diários de campo para os textos dos alunos. Nas conclusões das análises, estabelecemos uma relação com os indícios de autoria vendo como o aluno mobiliza seus conhecimentos linguísticos de modo a produzir um texto autoral dentro desses contextos aqui analisados.

3) *discutir sobre a relação entre saberes locais e saberes hegemônicos no ensino de língua materna em contextos multiculturais*: por fim adentramos na temática dos saberes locais e hegemônicos presentes no ensino de Língua materna os quais marcaram presença dentro das produções escritas desses alunos inseridos em contextos rurais e/ou multiculturais, contextos estes que são estigmatizados e marginalizados. Nas análises dos diários e dos textos veremos essa discussão a respeito desses saberes locais e hegemônicos.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa se realizou em três escolas de Ensino Médio da rede pública, uma no Peru e duas no Brasil. O material coletado são textos de alunos e diários de campo. Na escola peruana, as turmas acompanhadas e observadas foram as de 5º ano da secundária, três turmas ao todo, cada uma com 25 alunos aproximadamente. As aulas de língua materna, Comunicación Española, eram realizadas no turno matutino nos dias de segunda e terça-feira.

Nas duas escolas no Brasil foram acompanhadas e observadas as aulas das turmas do Ensino Médio. Na primeira escola brasileira [Povoado Piratininga] as aulas de Língua Portuguesa são na segunda, terça e quarta no turno vespertino para as turmas de 1º, 2º e 3º ano, cada sala contava com aproximadamente 25/30 alunos. Na segunda escola [Bacabal], as aulas observadas são de produção textual no 2º e 3º ano, nas quartas-feiras no turno matutino e em cada sala de aula aproximadamente 40 alunos.

O material coletado no período dos três meses de estágio no Peru (Agosto a Novembro/2018) totalizou 46 diários de campo, contabilizando 87 aulas de língua materna nas três turmas em questão. Em relação às produções textuais, foram coletados 43 textos dos alunos. Quanto ao Brasil, o estágio de observação se estendeu de Fevereiro a Abril de 2019 totalizando 20 diários de campo e 10 textos dos alunos na primeira escola [Povoado Piratininga]; quanto à segunda foram 6 diários de campo e 35 textos coletados [Bacabal].

Esta parte da coleta de dados está incluída numa das quatro etapas em que a pesquisa foi dividida: 1) levantamento bibliográfico sobre o tema; 2) coleta e organização dos dados a serem analisados, que compreendeu a ida as escolas, o registro das aulas observadas, por meio de um diário de campo e a coleta dos textos produzidos nessas aulas; 3) análise dos diários de campo, buscando discutir os modos como os conhecimentos linguísticos são abordados na aula de língua materna e 4) a análise das produções escritas.

Tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa e dos objetivos elencados no projeto, realizamos uma pesquisa etnográfica, que compreende a ida às escolas e a análise do entorno escolar, e bibliográfica, onde será feito o reforço teórico que fundamenta as análises elaboradas, e de caráter qualitativo, pois buscamos analisar cada produção qualitativamente, relacionando teoria e prática.

RESULTADOS

1) levantamento bibliográfico sobre o tema

Partimos da abordagem teórica de Geraldi (1993) a respeito das ações linguísticas feitas sobre a linguagem para especificar e tratar dos conhecimentos linguísticos tidos aqui como tema de pesquisa e análise. A linguagem e os sujeitos são produzidos na interação verbal, e temos nesta relação incluídas a língua, que não é um sistema pronto e imutável, o sujeito, o qual se constitui pela relação com o outro, e as interações, sejam elas sociais e/ou históricas. Em outras palavras, a linguagem considera esses três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas, e o contexto social das interações verbais (GERALDI, 1993).

A língua não se trata de um sistema acabado, isso quer dizer que trabalhamos na construção dos sentidos historicamente, a medida que “desconhecemos algumas palavras” novas expressões vão sendo criadas, essa variabilidade levanta a questão da historicidade da linguagem, a qual se pode resumir nos trabalhos dos sujeitos na história sobre a linguagem. A partir das situações histórico-sociais são construídos os sentidos, tendo em vista que as expressões não significam por si só, o que consideraria a língua como um código decifrável.

Por conta desses fatores anteriormente citados ocorrem os fenômenos linguísticos. Geraldi (1993) explica que esse trabalho linguístico opera com os seguintes recursos situacionais: a situação histórico-social, a situação da interação, as operações, os discursos e o trabalho social e histórico da produção dos discursos. Tais recursos se baseiam em um espaço das interações entre os sujeitos nas quais existe uma relação entre um eu e um tu, são nestas relações que as operações concretizam a relação interlocutiva determinando a semanticidade, e os discursos aproximam o eu e o tu pelo significado (GERALDI 1993).

Uma vez que os sentidos são construídos historicamente e o sujeito, constituinte e constituidor da linguagem, não é fonte ou origem dos sentidos, ele exerce ações linguísticas, portanto trabalha sobre os sentidos. Em contextos rurais, o qual foi nesta pesquisa abordado, analisamos esse trabalho realizado pelo sujeito dessa localidade, pois, pelo trabalho linguístico do sujeito, determinado conhecimento local é “entendido” localmente, no contexto específico da construção do sentido, ou seja, no contexto social das interações verbais.

Como linguagem e o sujeito se constituem dentro dos contextos sociais das interações verbais, esses contextos apresentam mecanismos de controle, não se diz determinada coisa em qualquer lugar ou situação por conta desses mecanismos, são eles: mecanismos externos de controle, mecanismos internos de controle e mecanismos de controle dos sujeitos. Traçando um breve paralelo, esses mecanismos de controle, de certa forma, fazem com que o sujeito

aluno produza o que produz, na forma em que produz. Geraldi, em *Portos de Passagem*, traz categorias referentes à prática da análise linguística, estas consistem em problemas identificados na produção do aluno que precisam de um olhar reflexivo sobre eles: problemas de ordem estrutural, problemas de ordem sintática, problemas de ordem morfológica e problemas de ordem fonológica.

Estes problemas relatados por Geraldi (1993) incidem sobre a coesão e a coerência de uma produção escrita, por estarem elas relacionadas à construção de sentidos dentro de um texto. Koch (2018, p. 32) destaca que

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

Sendo assim, os problemas relacionados aos conhecimentos linguísticos e à sua mobilização dentro do texto trazem alguns “desvios” no caminho da construção do sentido e dois fenômenos presentes nessa construção são a coesão e a coerência. Os recursos linguísticos que interligam os elementos linguísticos formando uma sequência de sentidos pode formar a coesão de um texto, portanto pode ser ‘encontrada’ no texto, enquanto que a coerência se constrói a partir do texto no qual o situacional e o interacional são compreendidos.

Essas categorias, tanto dos conhecimentos linguísticos como os problemas sintáticos, lexicais, de coesão e coerência, serão indispensáveis para o procedimento analítico dos textos produzidos pelos alunos das escolas neste projeto selecionadas. Estas categorias relacionadas são necessárias para levantar uma discussão a respeito da autoria nos textos produzidos em contextos multiculturais.

Para Foucault (1969), a noção de autor é aquele que funda uma discursividade, como Marx ou Saussure, mas não se leva para o contexto de sala de aula esse conceito de autor, pois o aluno não fundou uma discursividade. Por conta dessa impossibilidade, Possenti (2009) propõe a concepção de indícios de autoria. Buscando identificar a presença do autor num texto, o autor faz três afirmações de avaliação desses indícios: “não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical, [...] não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual” (POSSENTI, 2009, p. 108). e “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2009, p. 110).

Isso significa que não basta um texto somente seguir os padrões da norma culta da língua para ser um texto autoral, mas que o autor assuma algumas atitudes: “dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice” (POSSENTI, 2009, p. 110). O discurso do autor é atravessado por outros, pois ele não é a origem daquilo que enuncia, a presença dele se dá na forma de organização e no modo como o autor dá voz aos outros, mostrando, assim, os indícios de uma autoria. Além disso, a distância assumida pelo autor em relação ao seu texto evidencia que ser autor é tomar uma posição, falar de um lugar social. Nesse caso, analisamos como o aluno mobiliza seus conhecimentos linguísticos para produzir um texto autoral.

2) coleta e organização dos dados a serem analisados

No primeiro momento de contato com a escola pública de Tumbes, apresentamos o projeto à diretoria e ao docente que iríamos acompanhar. Ao longo de todo o tempo de estágio, pudemos acompanhar os seguintes temas abordados em sala de aula no Peru:

- Buscamos o sentido da vida rejeitando estereótipos e preconceitos (14 aulas⁶⁹);
- Sinônimos (2 aulas);
- Reflexões para dar sentido à vida (2 aulas);
- Você é livre? Reflexão sobre o sentido da liberdade (7 aulas);
- Palavras antônimas (3 aulas);
- Reflexão sobre as representações sociais em “El sueño del Pongo” (6 aulas);
- Leitura (2 aulas);
- A microficcão fantástica (9 aulas);
- Analogias (1 aula);
- “La vida es sueño” (9 aulas);
- Conhecendo o currículo (6 aulas);
- Monólogos e diálogos teatrais (10 aulas);
- De onde venho? Raízes para o meu plano de vida (7 aulas);
- Anuário escolar (3 aulas).

Foram 43 produções de textos coletadas durante o período dessas aulas, dentre as quais 7 foram produzidas nas aulas *Buscamos o sentido da vida rejeitando estereótipos e*

⁶⁹ Somatório das aulas das três turmas (5b, 5d, 5e).

preconceitos, 31 nas aulas *A microficcão fantástica* e 5 nas aulas *Monólogos e diálogos teatrais*. Na escola em que o projeto foi realizado, cada horário de aula tinha em média 45 minutos e as aulas no turno matutino iam das 07:40 até as 12:50.

Os primeiros textos elaborados pelos alunos trataram da temática *Rejeitando estereótipos e preconceitos* (04/09/18). Eles tiveram de escrever uma redação intervencionista, composta por três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão) a partir do que foi exposto pelo professor e debatido em sala de aula, por meio de seminários e peças teatrais sobre o tema, nas aulas anteriores à escrita. A segunda temática trabalhada para a escrita de um texto foi *A microficcão fantástica* (02/10/18), o docente explicou o que significa a microficcão e mostrou exemplos (extraterrestres, escola inundada, pessoa com duas cabeças, etc.) para que os discentes escrevessem. As últimas produções coletadas foram escritas na aula *Monólogos e diálogos teatrais* (30/10/18) e se tratavam do roteiro de uma peça teatral, em forma de paródia da obra *La vida es sueño*, sobre a economia de energia.

No período do estágio de observação na escola de Tumbes/Peru, do dia 27 de Agosto de 2018 até o dia 20 de Novembro de 2018, registramos 87 aulas por meio de diários de campo, os quais seguiam o modelo de Riolfi (2015):

Quadro 1: modelo de diário de campo

Aula N°

Observador:

Escola observada:

Data:

Turma:

Hora de início:

Hora do término:

Início do intervalo: **Término do intervalo:**

Tema geral da aula (se houver):

Material geral:

Objetivo geral:

N° de grandes blocos:

Sinopse da aula (até 5 linhas):

Bloco 1

Horário de início:

Horário de término:

Descrição:

Reflexões:

As aulas observadas no Brasil tiveram o mesmo método de registro por diário de campo e algumas das temáticas das aulas foram:

Na escola do Povoado Piratininga:

- Classificação dos advérbios (2 aulas);
- Tipos e gêneros textuais (2 aulas);
- Pré-modernismo (2 aulas);
- Linguagem e língua (1 aula);
- Criação literária (1 aula);
- Termos essenciais: sujeito e predicado (2 aulas);
- Verbo: estrutura do verbo (2 aulas);
- Produção textual: feminicídio (2 aulas);
- Tipos de verbos (2 aulas);
- Verbos intransitivos e transitivos (2 aulas);
- Romantismo (2 aulas).

Na escola de Bacabal:

- Produção textual: os problemas ambientais no contexto atual no Brasil (5 aulas⁷⁰);
- Estrutura de redação (2 aulas).

Foram 45 produções de textos coletadas durante o período dessas aulas, 10 foram produzidas nas aulas *Produção textual: feminicídio*, 35 nas aulas *Produção textual: os problemas ambientais no contexto atual no Brasil*. Na escola do Povoado Piratininga cada horário de aula tinha em média 45 minutos e as aulas no turno vespertino iam das 13:15 até, normalmente, as 16:30. Na outra escola, o turno matutino é das 07:10 às 12:45.

Os textos elaborados pelos alunos foram sobre *Os problemas ambientais no contexto atual do Brasil* (13/03/19), eles tiveram de escrever uma redação, modelo ENEM, a partir do que foi pesquisado pelos alunos, exposto pelo professor e debatido em sala na aula anterior. Enquanto que na escola do Piratininga os alunos escreveram um artigo de opinião sobre o *Feminicídio* (01/04/19). O período de observação nessas escolas durou do dia 27 de Fevereiro de 2019 até dia 24 de Abril de 2019, totalizaram-se 26 diários de campo, modelo exposto no *quadro 1*.

⁷⁰ Somatório das aulas de duas turmas (2º e 3º ano).

Vemos, então, que, a partir das temáticas abordadas nas aulas de língua materna nos dois países, grande parte das aulas no Brasil se atentaram para a reflexão linguística, enquanto que no Peru temáticas relacionadas à reflexão sobre a vida foram mais recorrentes.

3) *Análise dos diários de campo e análise das produções escritas*

Na produção deste trabalho, selecionamos 4 textos considerando a relação que existe entre as categorias de análise e as produções selecionadas. Buscamos discutir os modos como os conhecimentos linguísticos são abordados na aula de língua materna e mobilizados dentro dos textos produzidos nessas aulas. De modo geral, os conhecimentos linguísticos mobilizados em um texto escrito não só nos direcionam a uma análise formal da superficialidade do texto, mas também para uma análise “além dele”, pois a produção guarda a marca daquele que a produziu.

Dividimos as análises em dois grandes blocos, primeiramente analisamos os textos produzidos na escola pública da cidade de Tumbes/Peru e, em seguida, os textos produzidos na escola pública de Bacabal/Maranhão, de alunos do terceiro ano do ensino médio/quinto ano da secundária.

1. Tumbes - Peru

O trabalho realizado com a temática *Buscamos o sentido da vida rejeitando estereótipos e preconceitos* consistiu na conceituação do que é estereótipo⁷¹ e o que é preconceito⁷², seguido de exemplos que, posteriormente, os alunos tiveram de encenar. Os textos que se seguem na análise foram produzidos nessa aula.

Nessa aula, os exemplos que foram citados são dramatizados pelos grupos: “Os adolescentes são rebeldes e irresponsáveis”, “Sou do Callao e não sou delinquente”, “Trabalho como cobrador e estudo pela noite”, “Sou vendedor de jornal e gosto de ler”, “Sou modelo e peso 60 quilos” e “Sou rico, porém humilde”. Ao fim da apresentação o docente destaca que é preciso romper com esses estereótipos, pois a sociedade peruana é bem diversificada e com várias raças. Logo após, ele dita uma atividade em que uma das questões é a proposta da produção de texto:

⁷¹ “A imagem mental simplificada do coletivo. Não se pode estereotipar uma pessoa já que se trata de uma imagem compartilhada por uma coletividade.” (conceito dado em sala de aula)

⁷² “Dar juízo de valor ou conceito de uma pessoa que não conhece e, geralmente, trata-se mal.” (conceito dado em sala de aula)

“1ª) Você acredita que todas as pessoas são, de algum modo, preconceituosas?

2ª) Escreva um texto com mais de três parágrafos, com introdução, desenvolvimento e conclusão, em que proponha estratégias para erradicar os maus estereótipos e preconceitos.”

Produção textual 1

RECHAZANDO ESTEREOTIPOS
MALOS VIVIMOS MEJOR.

Hoy en día en la sociedad en donde vivimos nos vemos muy bombardeados por malos y buenos estereotipos "aún que en su mayoría malos".

Por lo cual requerimos de mucha valoración a nuestras buenas costumbres y raíces, para poder mantenernos firmes en nuestras costumbres. Y así poder frenar o darle un alto a esta grave situación implantada en nuestra sociedad peruana lastimosamente.

Por ello hoy más que nunca los peruanos necesitamos de esas raíces originarias, las cuales nos hacen únicos y diferentes de los demás, como nación que somos.

Fonte: produzido pelo aluno 1.

Nessa produção, já no título do texto, “Rechazando estereótipos vivimos mejor”, notamos que há essa estratégia de propor uma erradicação dos maus estereótipos, isto é, podemos viver melhor quando rejeitamos os maus estereótipos. Isso abre margem para se pensarem quais seriam as diferenças entre esses maus e bons estereótipos, e como se daria essa rejeição aos “maus”.

Nessa primeira produção notamos que o aluno estabelece uma relação estreita com o conteúdo da aula. No momento em que foram abordados os conceitos de preconceito e de estereótipo, foi enfatizada a ideia de que ambos são desagradáveis, a própria temática da aula sugeriu a rejeição a essas situações desagradáveis. No contexto da aula, foi dito pelo docente que os estereótipos devem ser rejeitados porque não fazem bem para o grupo, vão de encontro à justiça, porque a maioria dos estereótipos são impostos. Como podemos ver no fragmento do diário de campo a seguir:

O docente leva os alunos para a sala de multimídia para assistirem o vídeo intitulado “Campaña contra los estereotipos” [...] o professor comenta os vídeos dizendo que os

estereótipos devem ser rejeitados porque não faz bem para o grupo, vão de encontro à justiça, porque a maioria dos estereótipos são impostos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sendo assim percebemos o enfoque maior à negatização dos estereótipos, e identificamos isso na produção do aluno quando ele afirma que somos bombardeados por essa situação lastimosa e má.

No contexto em que foi produzido esse primeiro texto, foram explicadas e dramatizadas situações em que pessoas sofriam preconceitos por conta de estereótipos existentes, como, por exemplo, “Sou do Callao e não sou delinquente; Trabalho como cobrador e estudo pelas noites; Sou vendedor de jornal e gosto de ler”, essas frases exemplificavam estereótipos existentes no Peru por afirmarem que pessoas que moram no Callao são delinquentes, cobradores são pessoas que não estudam e vendedores de jornal não leem. Essas situações de não estudar, ser delinquente e não gostar de ler são consideradas atitudes ruins pelo conhecimento comum e isso foi ministrado na aula, nisto vemos a dependência do texto 1 ao contexto da aula: os maus estereótipos são essas graves situações existentes na sociedade que o aluno faz referência no texto, porém que não ficam claras para o leitor que não presenciou o contexto de produção.

No texto do aluno podem ser verificados problemas de ordem morfológica, lexical, de conjugação verbal, das formas de plural e feminino (GERALDI, 2004). Na primeira linha do texto (*en donde*) há um problema em relação ao léxico, a preposição *en* está fora de contexto ao ser combinada com o advérbio *donde* que, sozinho, já expressa a referência de lugar que a oração quer trazer. Além disso, o *aún que*, utilizado no fim do parágrafo de introdução, expressa o não entendimento do aluno no tocante à unidade da palavra *aunque*, conjunção adversativa.

As sequências veiculadoras de sentido fazem parte da coesão textual conceituada por Koch (2018), vemos, portanto o uso de *Por lo cual requerimos* como estratégia de uma coesão referencial feita pelo aluno. No entanto, o pronome relativo *lo cual* estabelece uma dependência entre a última oração da introdução e a primeira do desenvolvimento, e o que se segue no segundo parágrafo não dispõe de uma relação direta explícita com o que foi especificado na introdução e título do texto, ou seja, o aluno começa a falar de costumes sem os relacionar com a “rejeição dos maus estereótipos” e isso traz problemas para a coerência temática do texto.

Ademais, vemos problemas no texto de ordem “fonológica”, *raices* sem o acento gráfico, e sintática, o não uso da vírgula. No fim do segundo parágrafo da produção textual, na organização sintática do período o advérbio de modo (*lastimosamente*) se localiza no fim sem

a devida antecipação da vírgula, fazendo com que a compreensão complique, pois isso deixa o adverbio “descontextualizado”. Como também, falta a vírgula depois da conjunção *Por ello* no início do parágrafo de conclusão.

Reparamos que, o aluno, ao produzir seu texto, apresenta informações sobre estereótipos, costumes e raízes. Isso levanta questionamentos acerca de quais são esses costumes e raízes que não têm estereótipos. No primeiro parágrafo é trazido que a maioria dos estereótipos são maus, no segundo o aluno explica que a valorização dos bons costumes os mantêm firmes no costume e que essa valorização erradica os maus estereótipos. O aluno se inclui na descrição do texto, pela 1ª pessoa do plural, porém não explicita o que são as *raíces originarias, buenas costumbres y buenas raíces* e no que consiste a bondade e/ou a maldade delas. O texto conclui com a hipótese que as raízes originárias da sociedade peruana seriam o que a tornaria diferente e única, uma tese afastada da que foi citada inicialmente no texto.

Fazendo um recorte do diário de campo 9, aulas nº 17 e 18, identificamos um comentário que o professor faz logo após a apresentação dos alunos sobre as situações de estereótipos e preconceitos:

Ao final da apresentação do quinto grupo, o professor diz que é preciso romper com esses estereótipos e preconceitos, já que a sociedade peruana é *bem diversificada* e com *várias raças*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Novamente a argumentação do texto do aluno é justificada pelo contexto da produção do texto, visto que [na aula] a sociedade peruana é “bem diversificada” e com “várias raças”, estar firmado e ligado à essas raízes peruanas faria com que o país acabasse com essa “situação implantada lastimosamente” [no texto]. Na análise do próximo texto também veremos essa relação do texto com a(s) aula(s) ministrada(s).

Produção textual 2

Na produção, podemos encontrar problemas fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos, eles interferem na construção dos sentidos do texto. O aluno separa a escrita de algumas palavras alterando sua unidade e vice-versa, por exemplo, *endia* são duas palavras *en día*, o *por que* no contexto em que foi escrito no texto seria *porque*. Também houveram palavras que foram escritas com problemas de ortografia: *educacion*, *eradicar*, *comiensa*, *jusgar*, *inisiaria*, *ocaciona*, *constumbres*, *conclusion*, *publicida*, *hacerca*, *insentivarla*, *facina* e *informarce*.

Partindo para análise dos problemas sintáticos “centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo de concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado” (GERALDI, 1993, p. 193), um dos primeiros pontos a ser destacado é a sequência corrida dos enunciados no texto. A maioria das vezes em que o aluno faz uso da vírgula na sua produção é no início dos parágrafos, e após são acrescentadas informações seguidas umas das outras. Com isso os sentidos do texto são desconstruídos, visto que não houve uma organização dos elementos no enunciado.

Podemos ver esse problema em todos os parágrafos, por exemplo, no primeiro: *ya que de la mala educacion viene los estereótipos jusgar a la gente sin saber su condicion de lo puede hacer*; no segundo: *y digo daño por que ocasiona daños emocionales en las personas que le retiene hacer lo que ellas o ellos pueden hacer esos constumbres no son de hoy en día Sino viene de tiempo son constumbres que se vienen repitiendo gracias a la mala educacion en el ser marchista*; e no terceiro: *hacer campañas o algo publicida hacerca de los estereotipos informar a la gente e insentivarla que no por que sea hombre o sea mujer no puede hacer lo que le facina*.

Outro ponto a ser destacado é a respeito da concordância. No texto, o aluno não conjuga alguns verbos no plural para concordar com o sujeito em número e também em gênero, isso identificamos no segundo e terceiro parágrafo: *le retiene*, *viene* e *los malos constumbres*. Primeiramente, o que se *retiene* dentro do texto são os *estereotipos*, então seria *les retienen*. Em seguida, o que *viene* são os costumes anteriormente citados pelo aluno no fim do segundo parágrafo, portanto o que concorda em número é o verbo conjugado na terceira pessoa do plural: *vienen*. Por fim, *los malos constumbres*, a palavra costume em espanhol (*costumbre*) é feminina, o que resultaria em *las malas costumbres*.

Koch (2018) vai dizer que os elementos coesivos não são condição únicas para garantir a coerência de um texto. O aluno usa algumas conjunções, mas a sua utilização não garantiu a coerência completa de determinados enunciados presentes no texto, pois os problemas anteriormente citados também interferiram nisso. Constatamos o uso recorrente de conjunções

explicativas, *porque*, e até mesmo duas seguidas, *por que ya que*, essa repetição ocasiona um problema de coesão sequencial, isso não ocorre somente com o *porque*, como também com *daño*, em que a repetição desse mesmo léxico no parágrafo de desenvolvimento poderia ter sido resolvida com o recurso da coesão referencial.

O texto tem, basicamente, a intenção de explicar como a educação previne os maus estereótipos, ainda que tenha problemas de coerência semântica e sua organização faça-o perder alguns sentidos. Ele chama a atenção para a sua tese de que *todo comiensa con la educacion*, mesmo que com repetições. Para ele, uma pessoa educada é culta, com valores e princípios, e que, por isso, não pensa seguindo estereótipos; em contrapartida do *ser machista*, que é mal educado e, por esse motivo, estabelece estereótipos. Inclusive, este argumento do ser machista foi acrescentado no texto sem uma contextualização.

O aluno, ao escrever o texto, inicialmente trata da educação como erradicação para os maus estereótipos, bem como ser “cheio” de valores e princípios. No entanto, ao fazer sua conclusão, ele propõe campanhas e publicidades sobre os estereótipos, são propostas acrescentadas sobre assuntos que não foram discutidos no desenvolvimento do texto.

Nessa análise dos textos dos alunos, identificamos o que o aluno usa da aula no seu texto para atender aos dois focos estabelecidos no plano de trabalho: verificar e analisar como os alunos usavam os conhecimentos linguísticos em sala de aula e como eles usavam os conhecimentos linguísticos no texto. Nas aulas que foram observadas, notamos pouco trabalho de reflexão linguística e mais trabalho com a leitura de textos, nisto percebemos que os alunos usaram mais o conteúdo da aula para compor os argumentos nos textos que escreveram.

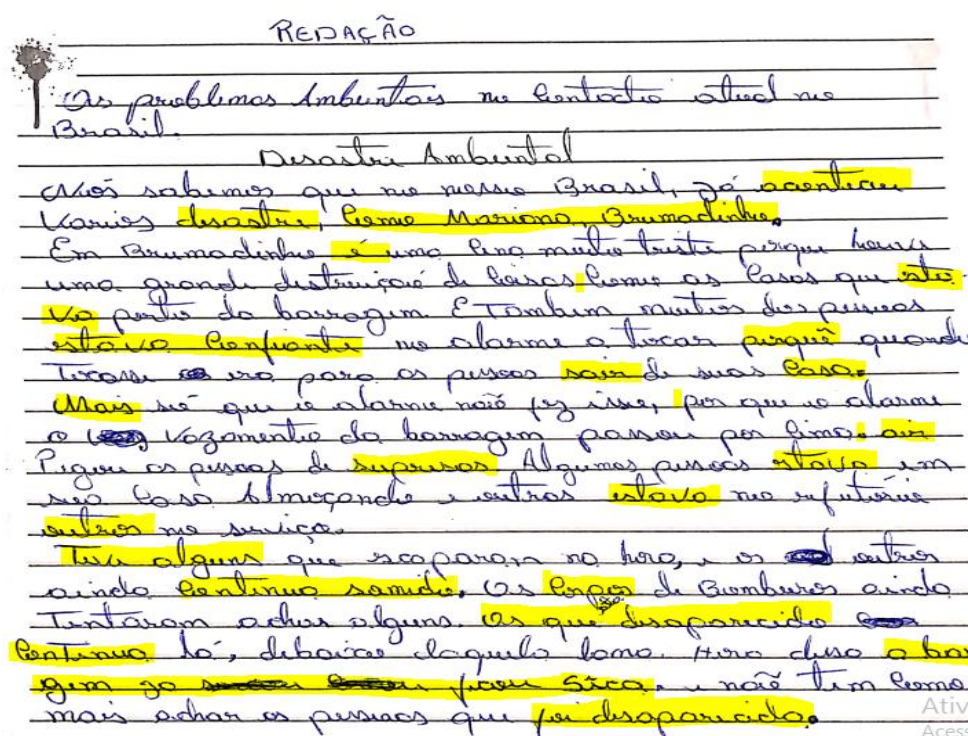
2. Bacabal – Brasil

O primeiro texto a ser analisado (*Produção textual 3*) foi produzido na primeira aula observada na escola urbana pública de Bacabal e nesta aula o professor pede para os alunos fazerem uma redação sobre *Os problemas ambientais no contexto atual do Brasil*. Na aula anterior a essa, na qual a observadora não esteve presente, o professor havia discutido sobre o que os alunos haviam pesquisado acerca das tragédias em Mariana e Brumadinho, de acordo com os dados que os discentes levaram o docente foi dando prosseguimento à aula.

Por conta da falta de professores na escola nesse primeiro dia de observação, o professor de Língua Portuguesa estava em duas turmas de 3º ano, ambas estavam produzindo redações sobre o mesmo tema. No final da aula foram coletados, de uma das turmas, as redações de

alunos que residem na zona rural da cidade, dentre os quais a *produção textual 3*, a qual será em seguida analisada.

Produção textual 3



Fonte: produzido pelo aluno 3.

Vemos, nessa terceira produção, que o aluno apresenta o tema da redação e logo a intitula *Desastre ambiental*, esse título sugere que será relatado no texto algum desastre ambiental e/ou no que ele consiste. Mantendo relação com o que foi discutido na aula anterior, o aluno, criando seus argumentos, traz dois exemplos de desastres ambientais: desastre em Mariana e desastre em Brumadinho⁷³. Essa produção, apesar de inicialmente apresentar características do gênero redação, toma forma de narração depois do segundo parágrafo.

Notamos que o aluno descreve o fato e, em seguida, cria uma narração fictícia das ações que poderiam ter acontecido durante a tragédia em Brumadinho: *pegou as pessoas de surpresa. Algumas estava em sua casa Almoçando e outras estava no refeitório outros no serviço*; ainda que apresente problemas de concordância, que logo serão analisados, o leitor pode compreender o sentido daquilo que o aluno expõe no seu texto, é, em parte uma narrativa, que causa impacto no leitor, pois isso o leva à uma sensibilização quanto ao fato narrado e faz

⁷³ Rompimento de barragem mineradora no Brasil, em Mariana-MG (2015) e em Brumadinho-MG (2019).

com que ele considere que o que está sendo dito realmente seja considerado um desastre [título].

No texto não há a marcação dos parágrafos, porém podem ser identificados 4. No 4º parágrafo o aluno segue narrando supostos fatos, nisso vemos que ele tenta mostrar uma situação “real” do que ocorreu em Brumadinho no momento do rompimento da barragem: *Teve alguns que escaparam na hora, e outros ainda continua sumido... os que sta desaparecido continua lá, debaixo daquela lama. Hora dessa a barragem já ficou sêca*; o discente, ao utilizar esses recursos linguísticos, dá ao que escreve uma finalização dramática e misteriosa sobre o fato da quebra da barragem e das pessoas mortas, e sobre os corpos que estão desaparecidos e que não serão encontrados.

No início da produção, a falta da preposição *em* resultou no não estabelecimento do valor de lugar para das cidades Mariana e Brumadinho, o que provoca alteração de sentido e um problema de ordem morfológica, pois o nome da cidade passa a ser o nome da tragédia, sendo que são léxicos distintos. Esse também é um dos primeiros problemas de ordem sintática presente no texto, pois eles são “centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo de concordância, regência e ordem dos elementos do enunciado” (GERALDI, 1993, p. 193), e a forma que o aluno estruturou os elementos da oração fez com que os sentidos fossem alterados.

Ainda dentre os problemas de ordem sintática há: *aconteceu vários desastre*; as *casas* que *estava*; as *pessoas sair* de suas *casa*; algumas *pessoas estava*; *outros* no serviço; *teve alguns*; *outros* ainda *continua sumido*; *os* que *sta desaparecido continua* lá; *as pessoas* que foi *desaparecida*. O aluno, na sua escrita, deixa na forma de plural somente o determinante, os verbos e substantivos algumas vezes não concordam em número, como *aconteceu vários desastre* ao invés de *aconteceram vários desastres*. Isso ocorre com todos os exemplos anteriormente citados e é o problema mais recorrente na redação: o verbo *estava* não concorda com o sujeito *casas*, bem como *sair* não concorda com *pessoas*, *alguns* com *teve*, *sumido* com *outros*, *desaparecido* com *os* e *desaparecida* com *pessoas*.

Também no texto, no 3º parágrafo, há a troca da conjunção adversativa *mas* pelo advérbio de intensidade *mais*. Há muitas marcas de oralidade no texto, essas fazem parte da variante utilizada pelo aluno: destruição de *coisas*; *pessoas estava confiante* no alarme; *mais só que* o alarme não fez isso; o vazamento da barragem *passou por cima*; *air pegou* as pessoas de surpresas; *teve alguns que escaparam na hora*; *continua sumido*; *os que sta* desaparecido

continua lá, contudo o uso dessa variante local é feito de maneira a não causar um impacto positivo para os avaliadores do texto. Assim, a “inscrição na escrita das entonações da oralidade” (GERALDI, 1993, p. 194) nesse texto revela um problema de ordem fonológica, destacamos as palavras *air*, *sta* e *sêca*, respectivamente *aí*, *está* e *seca*, que foram escritas na forma que são expressas na oralidade.

É um texto coerente nele mesmo, há uma sequência lógica das ideias, porém não se adequa aos objetivos pretendidos na proposta de redação do professor. Ainda que possa ser avaliado negativamente, o aluno mostra que consegue contar uma história coerente e articula a coesão dentro do texto, formando sentidos compreensíveis.

A produção textual 4 foi coletada na escola pública do Povoado Piratininga na aula registrada no 14º diário de campo. Nessa primeira aula de produção textual, a professora fez uma introdução perguntando se os alunos já haviam produzido alguma vez, mas eles ficaram em silêncio. Na aula, a docente apresenta o tema a ser trabalhado, *Feminicídio*, seguindo o livro didático, e pergunta o que os alunos entendem sobre feminicídio, poucos respondem e suas respostas são *tem a ver com mulher, é quando um homem mata uma mulher*; em seguida ela lê com os alunos o texto presente no livro sobre o assunto. Após a leitura, a docente levanta as seguintes questões: *a maioria desses crimes ocorrem dentro de casa? Por que isso acontece? Quais são os motivos? Vocês conhecem algum caso na comunidade?*. Em seguida, ela explica a proposta do texto que os alunos produzirão:

[...] A professora diz que a partir desse tema os alunos vão trabalhar o gênero textual chamado *artigo de opinião*, onde eles vão argumentar sobre um fato, *defendendo uma opinião*. Ela diz que na próxima aula irão ver a estrutura de um artigo de opinião, e diz que nos 10 minutos que faltam da aula eles terão que escrever um parágrafo de 5 linhas falando sobre *a opinião deles sobre o tema, se eles concordam ou se discordam e o porquê*.

Fonte: elaborado pelo autor.

A proposta, então, se resume na escrita breve da opinião do aluno sobre o feminicídio, explicando o motivo de defender determinada opinião. Das 6 produções que foram coletadas, a seguinte produção foi selecionada para a análise neste relatório:

Produção textual 4

Minha justificativa é elaborada de maneira incorreta, sobre esse tema esse tipo de opiniões deve ser respeito um ao outro, ou seja, com honestidade, amor e mais carinho ao próximo para que não possamos ver esse fato desastroso.

Fonte: produzido pelo aluno 4.

Essa produção inicia com uma oração desconexa, *Minha justificativa é elaborada de maneira incorreta*, o sentido que é compreendido é que o aluno afirma que o que ele escreveu está incorreto em relação a maneira de se fazer um artigo de opinião. No entanto, essa organização do enunciado é explicada a partir do contexto a aula:

Fonte: elaborado pelo autor.

A professora pergunta quais as “desculpas” que se dão para essa violência. Um aluno diz ‘traição’, outro diz ‘discussões, mentiras’. A docente pergunta que mentiras são essas, ela diz que o ciúme pode vir dos dois lados e vai gerar uma reação contra a mulher, e pergunta: “*Isso são justificativas fundamentadas?*”, os alunos dizem que não. E ela pergunta *de que maneira se poderia justificar a morte*, um aluno responde que nenhuma mulher merece morrer.

Constatamos que essa desorganização do enunciado foi ocasionada por conta de o aluno pretender utilizar uma linguagem “rebuscada”, a linguagem da escola, e também porque ele visava responder à questão levantada pela professora em sala de aula *Isso são justificativas fundamentadas? [...] de que maneira se poderia justificar a morte?*. A justificativa que ele elaborou em relação a ser contra o feminicídio foi que essa prática não é correta, ou seja, ele discorda porque é incorreto matar uma mulher.

Para defender sua opinião, o aluno afirma que é preciso haver o respeito um ao outro, *com honestidade, amor e mais carinho ao próximo* para que não seja mais visto esse fato desastroso. “A reativação de referentes no texto é realizada por meio da referência anafórica ou catafórica, formando-se, deste modo, cadeias coesivas mais ou menos longas” (KOCH, 2018, p. 46), o uso do mecanismo de coesão referencial anafórica, *esse*, na segunda, terceira e última linhas retoma algo que foi dito antes, no entanto encontramos um problema em relação a isso, não há o referente no texto. A referência que o aluno faz é com a aula, ele não explica na sua produção sobre qual tema ele expõe sua opinião, o texto se torna uma resposta às perguntas feitas em sala de aula e descontextualizado.

Desastrozo, ão e *proximo*, presentes nessa escrita, tratam-se de problemas referentes ao fonológico, pois estes abrangem a ortografia, a acentuação, a divisão silábica. Também podemos identificar palavras escritas com letras maiúsculas no meio de períodos: *Justificativa, Maneira, Honestidade, Mais, Proximo, Possamos* e *Fato*. Quando o discente faz a seguinte afirmação *respeita um ao outro* não há um sentido completo passado ao leitor, pode haver sido um problema de conjugação verbal ou mesmo de escolha lexical: *respeito um ao outro* ou *respeitar um ao outro*, o contexto em que a oração foi construída não deixa claro o que o aluno quer explicitar.

Ao contrário do que foi mostrado no texto anterior, a produção textual 4 apresenta uma marcação de plural que não está no determinante, mas no substantivo *esse tipo de opiniões*, esse uso não colaborou para a construção do sentido, tendo em vista que as *opiniões* não foram inscritas no texto e que isso reafirma o problema da coesão referencial por anáfora.

4) apresentação e sistematização dos resultados da pesquisa.

Alguns pontos que aqui serão levantados, são considerados chave para estabelecer uma comparação entre os dados coletados e analisados dos dois países. Os textos que anteriormente foram apresentados, foram selecionados por atenderem à proposta de análise do plano de trabalho e por representarem a maioria das produções elaboradas pelos alunos. Grande parte do que foi ministrado na aula em que os discentes produziram, reflete-se no texto, porém como uma reprodução e em poucos casos houve um acréscimo de informações que fugissem o senso comum, e isso fez com que as produções não tivessem argumentos fundamentados.

A partir das aulas acompanhadas no Brasil e no Peru, percebemos a predominância do ensino da gramática normativa em detrimento das temáticas/problemas sociais, respectivamente. Veremos no quadro a seguir que os conhecimentos relacionados a língua foram mais trabalhados nas aulas das escolas brasileiras:

Tabela 1

Temas gerais das aulas	
Referentes à língua	Referentes às temáticas/problemas sociais
	Buscamos o sentido da vida rejeitando estereótipos e preconceitos.
Sinônimos.	

PERU		Reflexões para dar sentido à vida.
		Você é livre? Reflexão sobre o sentido da liberdade.
	Palavras antônimas.	
		Reflexão sobre as representações sociais em <i>El sueño del Pongo</i> .
	Analogias.	
		<i>La vida es sueño</i> .
		Conhecendo o currículo.
		De onde venho? Raízes para o meu plano de vida.
		Anuário escolar.
BRASIL	Classificação dos advérbios.	
	Linguagem e língua.	
		Os problemas ambientais no contexto atual do Brasil.
	Termos essenciais: sujeito e predicado.	
	Verbo: estrutura do verbo.	
		Feminicídio.
	Tipos de verbos.	
	Verbos intransitivos e transitivos.	

Fonte: elaborado pelo autor.

No Brasil, a maioria das aulas observadas se direcionaram ao ensino da língua portuguesa em sua forma, enquanto que isso não se repete no Peru. Esse dado foi inesperado posto que, na maioria das vezes, dentro da cultura escolar brasileira, a disciplina referente à língua materna ensina conteúdos a respeito da própria forma da língua, e temáticas sociais são trabalhadas partindo do viés da análise linguística, seja de um texto ou de uma frase relacionados ao social. Sendo assim, ainda que se falem de temáticas sociais na sala de aula, o que será trabalhado não é a temática em si, mas a gramática do português a partir daquele texto.

O trabalho realizado no Brasil com problemas sociais esteve incluído nas duas aulas de produção textual, na primeira os alunos escreveram uma redação modelo ENEM sobre “Os problemas ambientais no contexto atual do Brasil” (escola de Bacabal), na segunda escreveram um artigo de opinião sobre o “Feminicídio” (escola Piratininga). Observa-se que nessas propostas já haviam sido estabelecidas estruturas de texto sobre as quais os alunos deveriam produzir, o gênero não era livre.

No Peru, a aula direcionada à escrita de um texto teve por temática “Buscamos o sentido da vida rejeitando estereótipos e preconceitos”, nas aulas que seguiram esse tema na escola de Tumbes não foi proposto nenhum modelo textual, o único requisito é que os alunos deveriam responder à uma pergunta em três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão). O gênero não foi determinado, houve caso que o aluno escreveu uma narrativa; isso pode fazer parte de uma cultura escolar peruana: não ter uma estrutura de texto pré-estabelecida, apesar de haver o discurso de uma dissertação escolar em que o aluno devolve ao professor, à Escola, aquilo que lhe foi requerido.

Com base na análise linguística realizada no tópico 3, elaboramos alguns quadros com os problemas de ordem sintática, morfológica e fonológica encontrados nas produções dos alunos⁷⁴, pois essa categorização pode “orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelo aluno e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta” (GERALDI, 1993, p. 193) e também porque os conhecimentos linguísticos são responsáveis pela organização do texto.

Tabela 2

Problemas de ordem sintática			
PERU		BRASIL	
Produção textual 1	Produção textual 2	Produção textual 3	Produção textual 4
	<i>Daños en las personas que le retiene</i>	<i>Aconteceu vários desastre, As casas que estava</i>	<i>Respeita um ao outro</i>
	<i>Esos constumbres viene de tiempos</i>	<i>Algumas pessoa estava</i>	<i>Esse tipo de opiniões</i>

⁷⁴ Nas tabelas 2, 3 e 4 não estão presentes todos os problemas dessas ordens, mas os que foram apresentados nas análises e que estão mais localizados na superfície do texto de cada aluno.

	<i>los malos constumbres</i>	<i>Outros ainda continua sumido</i>	
		<i>Os que sta desaparecido continua lá</i>	
		<i>as pessoas que foi desaparecida</i>	

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 3

Problemas de ordem morfológica			
PERU		BRASIL	
Produção textual 1	Produção textual 2	Produção textual 3	Produção textual 4
<i>En donde</i>	<i>endia</i>	<i>Desastre Mariana, Brumadinho</i>	
<i>aun que</i>	<i>Comienza, juzgar, iniciaria, ocaciona, constumbres, hacerca</i>		

Tabela 4

Problemas de ordem fonológica			
PERU		BRASIL	
Produção textual 1	Produção textual 2	Produção textual 3	Produção textual 4
<i>raices</i>	<i>Educacion, conclusion,</i>	<i>Air, sta, sêca</i>	<i>Desastrozo, ão, proximo</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

Os conhecimentos linguísticos são utilizados para trabalhar a construção de sentidos do texto e percebemos que os problemas retratados afetaram essa construção de sentidos. Entretanto, isso não quer dizer que as produções textuais não tenham sentido ou que não signifiquem nada, afinal há uma gama de conhecimentos a serem recorridos tendo em vista a produção de sentidos (KOCH, 2018). Embasado nas tabelas analíticas anteriores, os textos peruanos mostraram problemas em relação à língua espanhola, assim como os textos brasileiros em relação à língua portuguesa, porém existe uma pequena diferença: o fato de no Brasil ter mais aula acerca da língua, não contribuiu significativamente para que os problemas de língua fossem reduzidos em comparação ao Peru.

A maioria dos problemas apontados foram derivados do uso da variante que o aluno usa em sua comunidade, os recursos expressivos das produções advieram desse uso da variante local. São os conhecimentos que o aluno tem a partir do uso real que ele faz da língua que são mobilizados no texto. O uso dessa variante local nas produções não mostra que os alunos têm “menos saberes”, mas mostra os saberes dele sobre a língua, pois existe saber sobre a língua na variação. A grande questão é que, dentro do contexto de escrita que os textos foram solicitados, o uso da variante local não causa um impacto positivo para quem vai avaliar, por não seguir a norma padrão da língua.

Levando em consideração o que propõe Possenti (2009) sobre os indícios de autoria, notamos que os alunos dão mais voz ao outro e esse outro sempre levado em consideração é o conteúdo ministrado pelo professor e os textos do contexto da sala de aula. Grande parte dos textos permanecem na zona do senso comum, ainda que em partes cada aluno tenta colocar sua própria voz, eles mobilizam os seus conhecimentos linguísticos, da sua variante, mas não fazem com que esses conhecimentos sejam relevantes para a produção, do ponto de vista avaliativo escolar.

Nesse processo de mobilizar as outras vozes tentando incluir sua própria voz na produção textual, os alunos acabam se aproximando daquilo que escrevem e não mantêm distância em relação ao próprio texto, o que é o segundo ponto que Possenti (2009) destaca sobre os indícios de autoria. Além disso, há um terceiro ponto “evitando a mesmice”, percebemos que a produção 2 e a produção 3 foram as que menos evitaram a mesmice, enquanto que as outras duas permaneceram na repetição daquilo que já é dito.

CONCLUSÕES

Neste artigo apresentamos os principais resultados obtidos na pesquisa que teve como objeto os conhecimentos linguísticos e os indícios de autoria, e os diários de campo e os textos dos alunos como objeto de análise. Alcançamos o objetivo geral de analisar como os conhecimentos linguísticos foram empregados nos textos produzidos pelos alunos, do ensino médio/secundária do Brasil e do Peru, em contextos multiculturais para compor um texto autoral. Os indícios de autoria estão no nível do discurso, porém o que há na superfície do texto também pode indicar se o aluno apresenta indícios de autoria, por isso trabalhamos com os conhecimentos linguísticos para identificar um texto autoral em contextos multiculturais.

Para tanto, analisamos as aulas registradas por meio do diário de campo, analisamos como os conhecimentos linguísticos foram abordados nas aulas de língua materna e mobilizados nas produções textuais dos alunos, e discutimos ao longo do relato e das análises sobre a relação entre saberes locais e hegemônicos no ensino de língua materna.

As quatro etapas inicialmente propostas foram efetuadas e ao sistematizar os resultados da pesquisa pudemos detalhar e relacionar os dados alcançados, mostrando que os alunos destes contextos rurais e/ou multiculturais mobilizaram no texto os conhecimentos linguísticos da sua variante, ou seja, a situação real de uso da linguagem da sua comunidade linguística.

Esta pesquisa abre margem para se pensarem outras formas de lidar com uma produção de um aluno, tendo em vista que os recursos avaliativos de texto se baseiam, na maioria das vezes, somente em conceitos gramaticais, em que o aluno não é visto como autor daquilo que produz, e em que o texto dele não é ponto de partida para o ensino de produção. E, também, é uma forma de dar atenção ao que se produz em contextos marginalizados socialmente, como os quilombolas, rurais e/ou multiculturais.

A participação no programa de Estágio Internacional traz um impacto para o Maranhão, pois, além de tornar possível o conhecimento de outra realidade escolar, o que foi produzido nesses contextos pôde ser comparado de forma a ver o modo de trabalho com a escrita no Peru e no Brasil. Propomos contribuir com o desenvolvimento humano e social dos sujeitos que fizeram parte dessa investigação, informantes e pesquisadores do projeto, e dos alunos do ensino médio, uma vez que esta pesquisa pretendeu realizar um estudo etnográfico para funcionar como uma contribuição ao trabalho com a produção escrita em contextos multiculturais e/ou rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. Bela Vista, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

**EIXO: LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

PROPOSTA DE PLANO DE AULA: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS COM DIFERENTES TIPOS DE RECEPTORES DE MEMÓRIA SENSORIAL

Elias Vinicius de Sousa Mata - UFRN⁷⁵

Resumo: O ensino de língua estrangeira deve ter como eixo principal o desenvolvimento da capacidade de se comunicar do aluno no idioma estudado levando em consideração os diferentes tipos de receptores de memória sensorial, ou seja, as diferentes vias de processamento de informação do aluno. Para que isso se concretize, é necessário que os professores apliquem atividades que sejam capazes de fazer com que os alunos usem seus diferentes tipos de receptores de memória sensorial para absorver os conteúdos. Fizemos um recorte entre os diversos tipos de receptores de memória sensorial, pois entendemos que os tipos visual, auditivo e tátil são os principais e suficientes para essa investigação. Muitos profissionais utilizam metodologias que findam priorizando somente alguns dos tipos de receptores de memória sensorial fazendo com que parte dos alunos seja prejudicada em seus processos de aprendizagem. Nosso objetivo é investigar e propor três planos de aula para cinquenta minutos com temas e atividades específicas para ampliar o potencial de aprendizagem do idioma pelos estudantes que têm mais facilidade de absorver os conteúdos por diferentes receptores. Nossa base teórica é a Linguagem como meio de interação de Kock (1992), onde a consideramos como sendo um processo de ação recíproca entre duas ou mais pessoas ou grupos de pessoas que concretizam a linguagem na fala e na escrita por meio da interação social levando em consideração o contexto sócio-histórico que circunda a comunicação, também trazemos a Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1968), onde é preciso levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e seus lugares na sociedade para que os conhecimentos novos se tornem significativos, e os tipos de Receptores de Memória Sensorial de Portellano (2005), onde vemos a memória sensorial como o primeiro lugar aonde a informação nova chega, podendo ser rejeita imediatamente ou não dependendo do tipo de receptor. Em nossa hipótese, um plano de aula capaz de atender aos diferentes tipos de receptores de memória sensorial é mais eficaz no ensino de línguas estrangeiras que tem como objetivo a preparação dos alunos para usar a língua em situações reais.

Palavras-chave: Planos de aula, Língua estrangeira, Receptores.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras segue sendo visto por muitos profissionais da educação como algo que deve ser ensinado por métodos estritamente tradicionais, ou seja, não levando em consideração os diferentes tipos de maneiras com as quais os alunos conseguem assimilar os conteúdos programados. A falta de planejamento de um contexto no momento de ensinar

⁷⁵Graduando em Letras-Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista do Instituto Ágora. eliasvinicius98@gmail.com

Trabalho orientado pela Prof. Dra. Izabel Souza do Nascimento, coordenadora do Instituto Ágora da UFRN - lebaziizabel@yahoo.com.br

faz com que os estudantes de um idioma estrangeiro não aprendam significativamente os assuntos estudados para que possam usá-los posteriormente em situações reais.

Nosso trabalho surgiu a partir do momento em que percebemos que no planejamento de uma aula de língua estrangeira faltava uma atenção extra no que tange a memória sensorial dos alunos e seus tipos de receptores sensoriais, ou seja, por onde primeiro as informações novas chegam, se são absorvidas e para onde serão direcionadas no cérebro.

Segundo Portellano (2005) a memória é uma função neurocognitiva que nos permite: registrar, codificar, consolidar, reter, armazenar, recuperar y evocar a informação previamente armazenada. Entre as modalidades de memória conceituadas por Portellano como Memória de Curto Prazo e Largo Prazo, escolhemos uma subcategoria da primeira citada anteriormente chamada de Memória Sensorial, que é onde ocorre a retenção inicial de uma informação nova por um indivíduo e possivelmente encaminhada a outras partes do cérebro onde será processada e armazenada por uma maior quantidade de tempo na memória de longo prazo.

A memória sensorial é ativada a partir de diversos estímulos a receptores sensoriais, com isso, fizemos um recorte entre os diversos tipos de receptores e escolhemos os visuais, os auditivos e os táteis como principais e suficientes nessa investigação para o ensino de línguas estrangeiras.

Assim, propomos nessa investigação um plano de aula para cinquenta minutos em uma escola de idiomas com alunos jovens e adultos, o qual está formado por métodos e atividades que valorizam esses diferentes tipos de receptores de Memória Sensorial quem os estudantes possuem para que, então, o conhecimento da língua seja processado e encaminhado a outras partes do cérebro, tendo como principal objetivo fazer com que o aluno se lembre do que foi estudado em sala de aula quando for necessário usar a língua.

Deduzimos que um plano de aula que é construído levando em consideração essas problemáticas é mais efetivo no ensino de línguas estrangeiras focado em ampliar a aprendizagem dos alunos que estão estudando o idioma para usá-lo em situações reais. Quer dizer, o professor deve planejar uma aula que contemple os diferentes tipos de memória sensorial para que nenhum aluno seja prejudicado em seu processo de aprendizagem.

2. MARCO TEÓRICO

Em nosso estudo iremos trabalhar com alguns conceitos que servirão para embasar nossa hipótese; o conceito de linguagem, de aprendizagem significativa e os tipos de memória.

Com esses conceitos teremos a capacidade de propor um plano de aula que contemple os tipos de receptores de memória sensorial, assim, não deixando nenhum aluno prejudicado em sua assimilação de conhecimento da língua.

2.1 Conceito de linguagem

Não é uma tarefa fácil escolher um único conceito de linguagem quando existem diversas linhas teóricas, cada uma com seus conceitos, mas também não é uma missão impossível. O conceito e o entendimento do que de fato é linguagem veio se transformando desde os tempos remotos. Por exemplo, alguns filósofos como Jean-Jacques Rousseau já vinham refletindo sobre a origem da linguagem e, assim, abrindo portas para a construção de um conceito mais elaborado. Para Rousseau (1989, p. 35), a linguagem originou-se

Quando as ideias dos homens começaram a estender-se e a multiplicar-se, e se estabeleceu entre eles uma comunicação mais íntima, procuraram sinais mais numerosos e uma língua mais extensa; multiplicaram as inflexões de voz e juntaram-lhes gestos que, por sua natureza, são mais expressivos e cujo sentido depende menos de uma determinação anterior

Rousseau já vinha inferindo que a linguagem se deu com a multiplicação da população, ou seja, com a formação de um grupo de pessoas, uma sociedade. Sendo assim, os integrantes desse grupo social conseguiriam se comunicar a partir da linguagem. Tendo em conta esse pensamento, Trigueiro (2001) afirma que

antes de mais nada é preciso dizer que a comunicação é uma necessidade inerente de qualquer ser humano. O homem das cavernas deixou sua história contada. No momento que dois ou mais seres humanos se encontram necessariamente a comunicação passa a ser vital para a convivência e reprodução deste grupo social. Agora, quanto mais organizada for uma sociedade humana mais complexos serão os seus sistemas de comunicação e mais complexa será a sua compreensão.

Nesse sentido, o aspecto comunicativo da linguagem dentro de uma sociedade já vem tomando destaque entre seus pesquisadores e pensadores. Saussure, pai da linguística, foi responsável por encabeçar os primeiros conceitos de linguagem em seu livro *Curso de linguística geral*. Ele afirma que “[...] a linguagem é multiforme e heteroclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social [...]” (SAUSSURE, 1994).

Mais uma vez podemos ver que o caráter social da linguagem é evidenciado já em Saussure, e a partir dele, as diferentes correntes teóricas que estudam a linguagem foram construindo seu conceito de linguagem.

Neste estudo, percebemos que existem três vertentes no que se refere ao conceito da linguagem e nos estudos linguísticos, como evidencia Geraldí (1984)

- a) A linguagem como expressão do pensamento: que se remonta desde a gramática tradicional grega até os meados do século XX, período no qual surgem as ideias estruturalistas propostas por Saussure.
- b) A linguagem como instrumento de comunicação: parte dos aspectos saussurianos de 1916 até 1960, momento no qual as pesquisas associadas à reflexão a respeito da língua e sociedade ganham força.
- c) Língua como meio de interação: aparece na década de 1960 e segue até os dias atuais.

Essa última concepção foi evidenciada, pois nos fez refletir sobre o ensino de língua estrangeira, já que o mesmo se dá mais eficaz quando levamos em consideração o desenvolvimento dos aspectos que levam a funcionalidade da linguagem, além do mais, ainda permite ao indivíduo a construção de sua identidade e, conseqüentemente, como se mostra perante a sociedade.

Destacando a linguagem como meio de interação, Kock (1992) percebe que é através da linguagem perpetuada por determinada sociedade a leva ao estabelecimento de compromissos e vínculos. Assim, a linguagem é vista como atividade de ação recíproca entre dois ou mais pessoas e/o grupos de pessoas onde é por meio da interação que que eles realizam e desenvolvem ações que envolvem fala, escrita, gestos, tendo em conta o contexto socio-histórico em que circunda a evento comunicativo. Ou seja, são os conjuntos de feitos sociais que são realizados nas muitas esferas da comunicação humana que determinam a linguagem.

Segundo Kock (2004), “a linguagem passa a ser vista como forma de ação, ação sobre o mundo dotado de intencionalidade, propagador de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela capacidade do argumento”. Percebemos então, a que a linguagem pode ser concretizada de inúmeras maneiras, todas elas a depender de quem está concretizando o ato de comunicar, do objetivo desse indivíduo, do gênero discursivo, da necessidade, etc.

Assim, temos uma conceituação de linguagem que evidencia sua importância comunicativa, que traz à luz a relevância da interação para a construção de sentidos. Para esta investigação, a interação é um dos pontos fundamentais para a proposta do plano de aula e das atividades que o compõem.

2.2 Memória

As discussões sobre o que é memória e suas categorias chegam a parecerem poéticas para corações que vislumbram a cognição como arte. Segundo Nora (1984, pág. 19)

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações.⁷⁶

Nora traz aqui uma conceituação de memória que nos evidencia sua intrínseca relação com o âmbito social, ou seja, a memória é construída a partir de trocas entre dois ou mais pessoas e/ou grupos de pessoas. A autora ainda nos permite inferir que a memória está vulnerável a manipulações, ou seja, é possível fazer com que algumas informações propositalmente sejam retidas ou rejeitadas no processo de assimilação da memória. Ou seja, o entendimento do que é memória vai muito além do que se tem no senso comum onde a mesma é vista apenas como a capacidade lembrarmos de coisas que passaram.

Antes de chegarmos à conceituação atual sobre o que é memória, James (1890)⁷⁷ afirma que existem três tipos diferentes de memória, a primária, a secundária e a terciária. Onde na memória primária, as informações são retidas e poucos segundos ou minutos, a qual também é susceptível a interferências. Já a memória secundária teria uma duração de tempo um pouco maior, e a terceira um ainda mais duradouro, já que a nova informação passou pelo processo de assimilação e foi armazenada. Esses pensamentos evoluíram e chegaram até as definições apresentadas por Portellano (2005), onde ele caracteriza a memória em, também, três tipos, de curto, médio e longo prazo.

Ainda segundo Portellano (2005), a memória de curto prazo está dividida em algumas modalidades, ou subcategorias, são elas a memória sensorial, a memória imediata e a memória do trabalho. Em nosso estudo, faremos um recorte na memória sensorial e entenderemos um pouco mais sobre como ela funciona e quais as suas implicações na vida de um indivíduo.

Segundo Portellano (2005), a memória sensorial

⁷⁶Tradução livre

⁷⁷Tradução livre

é o registro inicial de uma informação através dos receptores sensoriais. Os distintos estímulos auditivos, olfativos, luminosos, táteis, etc, chegam ao cérebro através dos órgãos dos sentidos. Acredita-se que existam dois processos na MS: o primeiro consiste em realizar uma “fotografia instantânea” do estímulo; o segundo mantém a impressão sensorial durante um período inferior a um segundo

Para esta investigação, faremos mais um recorte e chegaremos aos receptores sensoriais visuais, auditivos e táteis, considerados por nós como suficientes para que os conteúdos apresentados em uma aula de língua estrangeira para jovens e adultos de uma escola de idiomas sejam assimilados e possam ser armazenados na memória de longo prazo.

Levamos em consideração que a sala de aula é um espaço de natureza heterogênea, onde todos os alunos não aprendem da mesma maneira. Assim, deduzimos que o estímulo aos diferentes tipos de receptores sensoriais seja suficiente para atingir os diferentes alunos com diferentes tipos de receptores mais desenvolvidos, ou seja, o aluno que tem o receptor sensorial visual mais desenvolvido irá assimilar com mais facilidade o conteúdo que for apresentado utilizando-se de formas visuais, o mesmo com os outros.

Quando o aluno é colocado diante de uma atividade que não estimula seu tipo de receptor sensorial, as chances de que o conhecimento novo que está sendo exposto tem grandes chances de ser descartado imediatamente pelo cérebro. Por isso a importância de se ter essa discussão no momento de planejar uma aula de língua estrangeira, para que nenhum aluno seja prejudicado em seu processo de aprendizagem.

2.3 Aprendizagem significativa

Tudo começa com o pensamento, quer dizer, a cognição é o processo primordial pelo qual o mundo de significados tem origem. Com esse pensamento, David Ausubel toma para si esse conceito e o aplica em sua teoria da aprendizagem, a qual tem como centro a cognição do aluno. Moreira e Masini (2001, pág. 13), baseados na teoria da aprendizagem Ausubel, afirmam que a aprendizagem é

um processo de armazenamento de informações, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura na mente do indivíduo, de modo que essa possa ser manipulada e utilizada no futuro. É a habilidade de organização das informações que deve ser desenvolvida.

Essa conceituação de aprendizagem é o ponto chave da teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Em seguida, veremos alguns pontos fundamentais para o entendimento dessa teoria. O primeiro deles que deve ser mencionado é o conceito de Subsunçor, que de acordo com Ausubel et al (1978) é “(ideia âncora) – Ideia mais ampla, que funciona como o que subordina outros conceitos na estrutura cognitiva e como âncora no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), o próprio subsunçor é modificado e diferenciado”⁷⁸.

Em uma perspectiva não distante disso, Izquierdo (2010) fala que tanto a aprendizagem quanto a memorização são fundamentadas em trocas de informações entre os neurônios transmissores de diversos setores do cérebro, dessa forma promovendo, a troca de informação, a busca e a sedimentação dos conhecimentos. Esse processo se dá por meio das Sinapsis, que são as ligações eletroquímicas entre os neurônios.

Por fim, ainda baseados em Ausubel, Moreira e Masini (2001, pag. 17) afirmam que a aprendizagem significativa é

o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimentos do indivíduo. Ou seja, nesse processo a nova informação atua reciprocamente com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como Subsunçor, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.


Levando em consideração todos os conceitos listados, a proposta do nosso trabalho é propor um plano de aula capaz de atingir alunos com diferentes tipos de receptores de memória sensorial dentro da mesma sala de aula para que, assim, nenhum estudante tenha seu processo de aprendizagem comprometido.

1. PROPOSTA DE PLANO DE AULA

O modelo de plano de aula apresentado a seguir é utilizado pelo Instituto Ágora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde sua estrutura é embasada por diversas teorias do ensino. O tema escolhido para a proposta de aula foi “descrições físicas”, um conteúdo para o nível A2 segundo o Marco Comum Europeu. Lembrando que o público alvo da aula são jovens e adultos alunos de uma escola de idiomas, sendo o plano de aula proposto

⁷⁸Tradução livre.

planejado para cinquenta minutos de aula. O idioma escolhido para trabalharmos foi o Espanhol, sendo trabalhado como língua estrangeira para brasileiros.

Etapa	Tempo	Conteúdo gramatical/lexical	 Estratégias	material	Possíveis problemas
Aquecimento	10 minutos	Presente do indicativo/ características físicas	Tinder Os alunos irão receber uma folha com características de um perfil do Tinder. Uma parte da turma terá as características de um perfil e a outra parte da turma terá uma folha com a frase “la persona que estás buscando...”, e as características foram produzidas para que os alunos formassem duplas. Assim, o aluno que tem a folha de busca irá encontrar outra pessoa na sala que tem as características correspondentes em sua folha. Ex.: Primeira folha: Tengo ojos verdes. Segunda folha: La persona que busco... tiene hojos verdes. A dinâmica termina quando todos encontrarem suas duplas. ⁷⁹	Folhas com perfis.	Problema: Que a turma esteja em número ímpar. Solução: O professor irá ser a dupla de quem sobrar.

Essa atividade planejada para introduzir a aula pode parecer simples, mas há muita teoria por trás dela. As características em língua estrangeira já irão nortear a mente do aluno e fazer com que o seu cérebro acione os seus subsunçores, ou seja, seus conhecimentos prévios. Utilizar o Tinder como ferramenta, além de trazer gênero discursivo de perfis de redes sociais, pode aproximar a processo de ensino e aprendizagem a realidade do aluno, tornando assim, a aprendizagem significativa, teoria de Ausubel supracitada. Além de promover o deslocamento dos alunos para que formem as duplas, estimulando os receptores táteis, pois o movimento auxilia no processo de assimilação do conteúdo e pode auxiliar a informação a chegar em outras partes do cérebro.

⁷⁹Visualizar material em anexo

Explicação	15 minutos	Presente do indicativo/ características físicas	O professor criará uma lista de características físicas com os alunos. Encima de um tapete, lançaram os pedaços de papel com as características e pedirão para que os alunos tentem separá-las em categorias. Em seguida, o professor corrigirá o que for necessário, tirará as dúvidas quanto ao vocabulário e a pronúncia e pedirá aos alunos que escrevam em seus cadernos. ⁸⁰	Folhas com perfis.	Problema: Que os alunos sejam tímidos. Solução: O professor irá incentivá-los.
-------------------	------------	--	--	--------------------	---

Agora no momento da explicação, lembrando que a aula de ser ministrada totalmente em língua estrangeira, os alunos farão um esforço cognitivo para criarem a lista, para separarem as características em categorias. O ato de sair da cadeira e ir para o tapete, além de aproximar os alunos, possibilita mais facilidade para que eles troquem conhecimento entre si e aprendam também uns com os outros. A construção da tabela estimula tanto os receptores táteis, como os receptores visuais e os auditivos, já que o professor estará sendo pronunciando as palavras para que os alunos compreendam como se pronunciam.

Atividade controlada	10 minutos	características físicas	Dominó de características O professor dividirá os alunos em três ou quatro grupos e entregará a cada grupo um dominó com imagens e descrições dessas imagens. ⁸¹ Cada imagem corresponde a apenas uma descrição. O dever dos alunos é conseguir completar todo o dominó sem deixar nenhuma peça de fora.	Dominó.	Problema: Que os alunos não consigam. Solução: O professor irá ajudar sempre dando exemplos.
-----------------------------	------------	-------------------------	---	---------	---

Essa atividade permitirá ao aluno a interação e o crescimento em grupo. Já que pode haver um aluno que tenha alguma dúvida referente ao léxico trabalhado, mas um dos colegas

⁸⁰Visualizar material em anexo

⁸¹Visualizar material em anexo

sabe a resposta e os dois irão compartilhar conhecimento e crescerão juntos. Esse dominó precisa ser criado com extrema cautela para que uma imagem corresponda a apenas uma única descrição, assim, formando o dominó. Essa atividade foi pensada especialmente para facilitar o processo de assimilação do conteúdo pelos alunos que possuem os receptores sensoriais visuais mais desenvolvidos, já que as imagens junto com as descrições tornam o estímulo visual um agente importante nesse momento.

Atividade livre	15 minutos	características físicas	Cada aluno colará em suas costas um pedaço de papel com a ajuda de uma fita adesiva. Após isso, o professor colocará uma música em espanhool para tocar e explicará aos alunos que eles devem caminhar pela sala. Toda vez que o professor pausar a música, o aluno irá se aproximar da pessoas que estiver mais perto dele e escreverá três características em suas costas, não vale repetir a que alguém já colocou. O professor fará quantas rodadas forem necessárias para forçar o aluno a usar todo o conteúdo estudado na aula. No final, eles tirarão os papéis das costas e verão o que está escritos e será feita uma roda de conversa.	Folhas, fita adesiva, papel, som.	Problema: Que os alunos tenham preguiça. Solução: O professor irá tentar estimulá-los como consiga.
------------------------	------------	-------------------------	---	-----------------------------------	---

A última atividade dessa proposta de plano de aula põe em prática todos os receptores sensoriais colocados nesse estudo como essenciais para serem levados em consideração no planejamento de uma aula de língua estrangeira. O movimento pela sala, o ato de um escrever nas costas do outro faz com que os receptores sensoriais táteis entrem em ação e facilitem a assimilação dessa informação/conhecimento novo para ser armazenado em outras partes do cérebro. O ato de ter que observar bem a pessoa para conseguir escrever suas respectivas características estimula os receptores sensoriais visuais. E, por fim, a roda de conversa realizada no final, onde os alunos irão falar se concordam com as características que receberam ou não, etc, irá estimular os receptores sensoriais auditivos. Assim, nossa hipótese é a de que nenhum

estudante sairá prejudicado, ou seja, o conhecimento novo armazenado em outras partes do cérebro onde durará muito tempo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David, NOVAK. Joseph, HANESIAN, Helen. Educational psychology: A cognitive view. Tradução livre do trecho usado (2 ed.). Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc: Ed. 2,1978.

GERALDI, João Wanderley et al. Concepções de linguagem e ensino de português. O texto na sala de aula, v. 4,1984.

IZQUIERDO, Ivan. A arte de esquecer. Vieira & Lent.Rio de Janeiro:2ª Edição, 2010.

WILLIAM, James The Principles of Psychology.(1890). Disponível em <http://psychclassics.yorku.ca>. Acesso em:17/05/2019.

KOCH, Ingedore. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore. Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins. Fontes, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio.; MASINI, Elci F Salzano. Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel, São Paulo: Centauro, 2001.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire : la problématique des lieux. Tradução livre de trecho usado. In GERON, Charles-Robert. (org). Le lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984. V.2.

PORTELLANO, Jose.Introducción a la neuropsicología. Tradução livre do trecho usado. Interamericana de España: McGraw Hill, 2005

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Ática, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. São Paulo : Cultrix, 1994.

TRIGUEIRO, Osvaldo. O estudo científico da comunicação: avanços teóricos e metodológicos ensejados pela escola latino-americana. Pensamento Comunicacional Latino Americano, v. 2, n. 2, jan.–mar., 2001.

ANEXO 1

tinder



Tengo ojos castaños, la piel blanca y el pelo castaño. Soy una persona divertida y tranquila.

tinder


















La persona que estás buscando...

Tiene los ojos castaños, la piel blanca y el pelo castaño. Es una persona divertida y tranquila.

ANEXO 2

PELO	RIZADO	OJOS	DELGADO
RUBIO	LISO	VERDES	FLACO
CASTAÑO	ONDULADO	AZULES	MUSCOLOSO
NEGRO	PIEL	CASTAÑOS	GORDO
PELIRROJO	NEGRA	NEGROS	CARA
LARGO	BLANCA	CUERPO	GUAPO
MEDIANO	MORENA	ALTO	FEO
CORTO	CLARA	BAJO	ESPINILLAS

ANEXO 3

	Ella es rubia, su pelo es mediano y tiene la piel blanca. Sus ojos son pequeños.		Él es blanco, tiene el pelo mediano y ondulado. Lleva un bigote.		Ella es morena, es alta y su pelo es largo y negro.		Él es negro y tiene el pelo corto con mechas rubias.
	Ella es pelirroja, tiene el pelo largo y ondulado. Sus ojos son claros.		Él tiene el pelo corto y negro. Él es negro y lleva una barbilla.		Ella es blanca y mediana. Su pelo es largo y negro. Lleva una flequillo.		Ella es rubia y tiene el pelo corto. No es flaca y tiene los ojos azules.
	Él es blanco, tiene el pelo mediano y rizado. Sus ojos son pequeños y oscuros.		Ella tiene el pelo mediano y rizado. Ella es pelirroja y tiene los ojos claros. Es negra.		Ella es blanca y rubia, su pelo es largo y ondulado.		Ella es negra, tiene el pelo corto, castaño y rizado. Sus ojos son negros.
	Ella es rubia, tiene la piel blanca y lleva un lunar cerca del ojo.		Ella es negra y tiene el pelo largo y castaño. Sus labios son finos y sus ojos son pequeños y negros.		Él es blanco. Él tiene el pelo corto y colorado. Él lleva barba.		

EIXO: ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO

USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM REPORTAGENS: O CASO DO IMPEACHMENT NAS REVISTAS VEJA E CARTA CAPITAL

Marcela Costa de Souza⁸²

Ana Flávia Santiago de Andrade⁸³

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha⁸⁴

Resumo: Partindo do pressuposto de que o ser humano sempre orienta o seu discurso de forma a atingir determinadas conclusões é que podemos dizer que a argumentatividade é algo inerente à língua, de forma a fazer com que não seja possível produzir discurso sem argumentar. A partir disso, este trabalho tem como objetivo analisar os operadores argumentativos presentes em duas reportagens de duas revistas diferentes, Veja e Carta Capital, mas que informam sobre o mesmo assunto, o Impeachment da, na época, presidente do Brasil, Dilma Rousseff. A análise foi guiada por duas hipóteses iniciais: a primeira, é que a Carta Capital, por defender explicitamente seu forte posicionamento político-partidário, apresenta maior número de operadores argumentativos, os quais, por sua vez, contribuem para uma maior consistência argumentativa e, assim, um posicionamento mais crítico; a segunda, consiste na possibilidade de a revista Veja, pelo fato de não assumir oficialmente nenhuma postura político-partidária, possuir maior número de operadores argumentativos implícitos, como forma de disfarçar seu posicionamento. Para verificar essas hipóteses, primeiro, os operadores argumentativos foram destacados dos textos; depois, foram classificados, seguindo a classificação de Ingedore Koch (2008), em seus respectivos tipos, de acordo com a força e sua orientação argumentativa; e, após isso, foi analisada a consistência argumentativa produzida por eles no discurso. Além dessa análise qualitativa, foi realizada uma análise quantitativa, a fim de verificar a quantidade de operadores no geral e por tipo, em cada revista, e de comparar o grau de argumentatividade de cada uma das reportagens. A análise qualitativa permitiu observar a clara relevância que os operadores argumentativos, em seus diferentes tipos, possuem em ambas as reportagens, uma vez que eles atuam na orientação do discurso de cada uma das revistas. Já a análise quantitativa mostrou, em relação à primeira hipótese, que, como o previsto, o número total de operadores explícitos na Carta Capital é maior do que na Veja; confirmação essa que não ocorreu em relação à segunda hipótese, pois foi verificado que a quantidade de operadores implícitos é a mesma nas duas reportagens. Os resultados da análise quantitativa permitiram-nos avaliar que a Veja, ainda que não defenda assumidamente nenhum partido político, consegue se posicionar firmemente em sua reportagem, porém, esse posicionamento, ainda que forte, não consegue superar o realizado pela Carta Capital. Portanto, conclui-se que os operadores, de fato, em combinação com outros componentes, são capazes de construir uma argumentação consistente nas duas reportagens, de forma a ser possível identificar o posicionamento político-ideológico de cada uma delas em relação ao mesmo tema, o que, conseqüentemente, pode influenciar o leitor/ouvinte a compartilhar as opiniões do produtor do texto.

Palavras-chave: argumentação, operadores, reportagem.

⁸² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); estudante de graduação em Letras Língua Portuguesa; marceladesouza27@gmail.com

⁸³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); estudante de graduação em Letras Língua Portuguesa; anafsantiago1@gmail.com

⁸⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); professora adjunta do Departamento de Letras; anavirginalsr@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ser humano sempre orienta o seu discurso de forma a atingir determinadas conclusões. É esse fato que faz com que a argumentatividade seja inerente à língua e, portanto, seja possível dizer que não há como produzir discurso sem argumentar. Além disso, a argumentatividade também caracteriza a interação social, já que o homem, como ser racional, possui a capacidade de desenvolver juízos de valor e faz isso constantemente (KOCH, 2008).

Posto isso, pode-se constatar que o sujeito que argumenta sempre se dirige ao seu interlocutor com a intenção de tentar influenciá-lo a compartilhar as suas opiniões. Nesse intuito é que podemos dizer que o locutor, de acordo com o seu ponto de vista, constrói uma explicação como resultado textual da combinação de diferentes componentes, os quais juntos constituem a argumentação (KOCH, ELIAS, 2016).

Dentre esses componentes que constituem a argumentação, encontram-se os operadores argumentativos, os quais, segundo Koch (2008), correspondem às marcas linguísticas responsáveis pelo encadeamento dos enunciados e pela estruturação deles em textos, de modo a determinar a sua orientação discursiva.

A partir disso, este artigo irá se deter na análise dos operadores argumentativos presentes em reportagens.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Reportagem: um gênero textual

Os gêneros textuais, por muito tempo, foram entendidos apenas como unidades linguísticas que dispunham cada qual de uma estrutura formal específica e estanque. No entanto, com o passar do tempo, passou-se a enxergar os gêneros textuais para além da sua forma, como textos materializados que apresentam características determinadas pelo contexto sócio-comunicativo e definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002).

De acordo com Marcuschi, partimos do pressuposto básico de que não é possível que nós nos comuniquemos verbalmente se não for por meio de texto e, por conseguinte, de algum gênero. Fato que torna possível pensarmos em uma explicação para a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso. Isso, porque, segundo Bakhtin (1997 [1979]), essa riqueza se dá devido à variedade da atividade humana ser inesgotável e, como cada esfera dessas atividades comporta

um repertório de gêneros do discurso específico, têm-se um número infinito de gêneros textuais, os mais variados possíveis para interagirmos socialmente.

É seguindo esse paradigma que podemos compreender que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002). Dessa forma, é por meio dos gêneros que não só nos comunicamos e interagimos socialmente, como também agimos sobre o mundo nas diferentes situações sócio-pragmáticas, as quais ocorrem em domínios discursivos.

Segundo Marcuschi, entendemos por domínio discursivo uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana que propicia o surgimento de discursos bastante específicos. Discursos esses que, de acordo com Beaugrande (1997), são aquilo que um texto produz ao se manifestar em situações institucionais, históricas sociais e ideológicas, isto é, em alguma instância discursiva.

Diante disso, domínios discursivos como o jornalístico produzem uma série de gêneros textuais com características específicas, para atender às demandas das práticas sociais daquela comunidade que são determinadas por esse domínio. Uma dessas demandas é a “imparcialidade” em seu discurso, visto que trata-se de um domínio que tem como maior característica a de funcionar como um veículo de informação neutro e não ideológico.

É devido a essa suposta imparcialidade que, neste trabalho, foi escolhido o gênero textual reportagem como *corpus* de análise para investigar o comportamento dos operadores argumentativos. Isso, porque, interessa-nos observar como é construída, por meio dos operadores argumentativos, a argumentação em um gênero que se diz imparcial.

Sendo o gênero reportagem, no domínio jornalístico, uma unidade textual que gera discussões em relação a sua natureza, duas definições são mais recorrentes. A primeira delas é dada por Bahia (1990 *apud* BONINI, 2014), o qual explica que a reportagem consiste em um gênero que, diferente da notícia, se situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto. Já em relação à segunda definição, Lage (1985 *apud* BONINI, 2014) esclarece ser a reportagem um gênero que não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto conforme ângulo preestabelecido.

Diante disso, serão analisados os operadores argumentativos com o objetivo de classificá-los em seus respectivos tipos, de acordo com a sua força e a sua orientação argumentativa, para, a partir disso, identificar para que lado aponta essa argumentação, verificada no gênero textual reportagem, o qual, como já foi dito, pertence a um campo discursivo como o jornalístico, que se diz neutro.

2.2. Operadores argumentativos

Este artigo será fundamentado nos pressupostos dos estudos de Koch e Elias (2016), que, por sua vez, também se utilizam de Ducrot (1977[1972]), para tratarem acerca dos operadores argumentativos. A partir disso, são utilizadas duas noções básicas para se compreender a direção argumentativa dos enunciados, através do uso dos operadores. São elas: a classe argumentativa e a escala argumentativa.

Em relação à classe argumentativa, ela designa um conjunto de elementos que possuem a mesma força argumentativa e apontam para a mesma conclusão. Já a escala argumentativa está relacionada a dois ou mais enunciados que se apresentam através de uma gradação de forças, crescente ou decrescente, orientados em direção a uma mesma conclusão. É com base nessas noções de classe e de escala argumentativa, que são definidos os tipos de operadores argumentativos.

Os operadores mais utilizados são aqueles do tipo que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, como, por exemplo, ‘e’, ‘também’, ‘nem’, ‘mas também’, ‘além disso’ etc. Outros marcadores argumentativos muito frequentes são aqueles do tipo que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como é o caso de ‘mas’, ‘porém’, ‘contudo’, ‘no entanto’, ‘embora’, ‘apesar de’ etc. Além desses, outros marcadores muito presentes nas sentenças são aqueles que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, como, por exemplo, ‘porque’, ‘que’, ‘já que’, ‘pois’, ‘porquanto’, ‘visto que’, ‘como’ etc.

Também existem operadores que organizam a hierarquia dos argumentos em uma escala, a fim de indicar o argumento mais forte a favor de uma determinada conclusão, como é o caso dos operadores ‘até’, ‘até mesmo’, ‘inclusive’. Essa escala também pode ser orientada para a negação, através dos operadores ‘nem’, ‘nem mesmo’, os quais indicam que é acrescentada uma segunda sentença após a primeira sentença negativa. Outros operadores servem para introduzir um argumento de modo a deixar subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes, como, por exemplo, ‘ao menos’, ‘pelo menos’, ‘no mínimo’.

Além disso, há aqueles marcadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores, como é o caso de ‘portanto’, ‘logo’, ‘por conseguinte’, ‘pois’, ‘em decorrência’, ‘por isso’. Ademais, outros operadores estabelecem relações de comparação entre elementos, tendo em vista uma dada conclusão, como pode ser observado com ‘mais ... (do) que’, ‘menos ... (do) que’, ‘tão... quanto’. Aliado a todos esses operadores citados, também pode ser observada a ocorrência daqueles que introduzem

conteúdos pressupostos nos enunciados, isto é, apresentam um conteúdo que aconteceu em um momento (t0) e outro em um momento posterior (t1), como, por exemplo, ‘já’, ‘ainda’, ‘agora’. Ainda existem os operadores do tipo que introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas, como é o caso de ‘ou ... ou’, ‘quer ... quer’, ‘seja ... seja’.

Por fim, os marcadores argumentativos também podem funcionar em uma escala orientada para a afirmação da totalidade, como ‘um pouco’ e ‘quase’ ou para a negação da totalidade, como ‘pouco’ e ‘apenas’.

3. METODOLOGIA

O artigo em questão investigará o uso de operadores argumentativos nas revistas Carta Capital e Veja, duas revistas semanais de grande repercussão no cenário jornalístico brasileiro e detentoras de um amplo público leitor.

A escolha dessas duas revistas para a análise teve como critério principal as diferenças de posicionamento político e ideológico entre elas, uma vez que adotam posturas firmes, porém totalmente contrárias.

Essas posições opostas ocorrem porque a Carta Capital posiciona-se de forma explícita em seu discurso, já que defende que os meios de comunicação como um todo devem assumir publicamente suas afinidades político-partidárias (SANTOS, 2009 apud BURG, 2016, p. 24). Diferentemente da revista Veja, pois, embora seja possível notar, mesmo que implicitamente, através de marcas argumentativas, a opinião dela nas reportagens ligadas aos assuntos políticos, ela não assume oficialmente defender nenhuma posição partidária.

Diante disso, para testar a postura político-partidária de cada revista e a contrariedade dessas posições, foi escolhido um tema político bastante debatido: o Impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff.

A partir desses critérios, foram formuladas algumas hipóteses quanto à utilização dos operadores e a sua colaboração para a consistência argumentativa de cada uma das revistas.

A primeira das hipóteses é a de que a Carta Capital, por defender explicitamente seu forte posicionamento político-partidário, apresenta um maior número de operadores argumentativos, os quais, por sua vez, contribuem para uma maior consistência argumentativa e, assim, um posicionamento mais crítico.

Já a segunda hipótese consiste na possibilidade de a revista Veja, pelo fato de não assumir oficialmente nenhuma postura político-partidária, possuir maior número de operadores argumentativos implícitos, como forma de disfarçar seu posicionamento.

Assim, para atingir os resultados que comprovarão, ou não, essas hipóteses, partiremos de uma análise qualitativa, a qual visa classificar os operadores presentes, nas duas reportagens, em seus respectivos grupos. A análise será realizada por meio da exploração de trechos, em que iremos grifar os operadores argumentativos presentes, com o propósito de verificar a função, a orientação e a força argumentativa de alguns tipos de operadores, que indicam, mais explicitamente, o posicionamento argumentativo das revistas.

Portanto, essa análise qualitativa será realizada para que, posteriormente, possamos chegar a uma análise quantitativa, a fim de verificar a quantidade dos operadores em geral e daqueles específicos de cada grupo, como forma de comparar os resultados e chegar a uma conclusão que nos leve à confirmação, ou não, das hipóteses por nós previamente formuladas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise em questão se utilizará de trechos da revista *Veja* e, posteriormente, da *Carta Capital*, para verificar como se comportam alguns dos operadores argumentativos presentes em ambas as reportagens e, além disso, demonstrar o posicionamento de cada uma das revistas.

4.1. Revista *Veja*

Os trechos da *Veja* que serão analisados fazem parte da reportagem intitulada de “Impeachment põe fim ao ciclo do PT no poder: Queda de Dilma Rousseff põe o populismo e a corrupção no centro das preocupações nacionais”⁸⁵.

Nessa reportagem, o primeiro trecho a ser observado se encontra inserido em um contexto que trata a respeito da decisão do STF de, apesar do impeachment, preservar o direito de Dilma de assumir cargos públicos e de poder disputar as eleições.

Diante disso, no trecho da reportagem, apresentado logo em seguida, há a presença dos operadores “agora” e “já”, os quais são do tipo que introduz conteúdos pressupostos no enunciado, de forma a indicar uma mudança de estado, porque diferenciam um tempo “t0” de um tempo “t1”. Como pode ser observado a seguir: (1) “O presidente Michel Temer, **agora** em definitivo, tucanos **e** outros expoentes do novo governo não gostaram dessa decisão, que **já** está sendo contestada judicialmente”.

⁸⁵ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/impeachment-poe-fim-ao-ciclo-do-pt-no-poder/>> Acesso: 16 novembro de 2017.

No caso do operador “agora”, ele indica que, no tempo “t0”, Michel Temer não era o presidente e, no tempo “t1”, ele é o presidente definitivo do Brasil, de forma a ressaltar o cargo de Temer na presidência. A mudança de estado também acontece no caso do “já”, o qual indica que no “t0” a decisão não era contestada, enquanto no “t1” ela é contestada judicialmente.

Ainda nesse trecho, existe o marcador argumentativo “e”, que desempenha o papel de somar elementos, enumerando-os, para uma mesma conclusão, a qual, no caso desse exemplo, é a seguinte: muitas pessoas não foram a favor da decisão do STF de permitir que Dilma assumisse cargos públicos e disputasse eleições.

Também foram observados, na revista Veja, os operadores que somam argumentos, de mesma força argumentativa, negativamente, para a mesma conclusão. Como pode ser visto no trecho que se segue:

- (2) Um plano que, desde a chegada do partido ao Planalto, estava assentado num pecado original, que **não** foi inventado pelo PT, **não** foi implantado pelo PT, **mas** foi executado com rigor e método nunca antes vistos nesse país.

Nesse trecho, pode-se observar que no argumento “não foi implantado pelo PT”, o “não” possui, implicitamente, o sentido do operador argumentativo “nem”, de forma que o argumento introduzido por ele é somado negativamente em relação ao argumento “não foi inventado pelo PT”. Essa soma negativa de argumentos visa chegar à conclusão de que esse plano já existia antes da entrada do Partido no cenário político. Assim, esses argumentos geram a conclusão prévia de que o Partido não era culpado, uma vez que ele não inventou, nem implantou o plano de corrupção.

No entanto, o operador “mas” introduz um enunciado que contrapõe os argumentos introduzidos pelo “não”, a fim de chegar a uma conclusão contrária. Diante disso, esse argumento oposto, mais forte que o anterior, faz com que não se considere o PT como inocente, e sim como culpado. Isso leva a uma conclusão diferente da primeira: mesmo que o PT não tenha inventado e implantado o plano de corrupção, foi ele que o executou de modo nunca visto antes.

Já o trecho seguinte está situado em um contexto que comenta a popularidade do presidente Lula no final do seu mandato e os objetivos defendidos pelo PT na candidatura de Dilma Rousseff à presidência. Dentre esses objetivos, está observado, no referido trecho, a meta de governar o país por, pelo menos, 20 anos, como pode ser observado no trecho (3) a seguir: [...] comandar o país por **pelo menos** vinte anos, justamente a meta traçada

anteriormente, e não alcançada, pelo PSDB. Entre os aliados de Lula e Dilma, havia **até** quem trabalhasse com horizontes mais ambiciosos.

Dado o contexto, nesse trecho podem ser observados os operadores “pelo menos” e “até”. Em relação ao “pelo menos”, ele deixa subentendida a existência de uma hierarquia entre os argumentos. Isso faz com que ele marque a condição favorável, mas que corresponde ao mínimo desejado pelo PT, isto é, indica, de forma implícita, que o Partido pode ficar, por exemplo, até 50 anos no poder, mas que o mínimo deve ser 20 anos. Assim, “20 anos” é assinalado como o argumento mais fraco na escala argumentativa subentendida.

No caso de “até”, ele indica o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão, a qual, no caso desse trecho, é a de salientar que mesmo que o objetivo do PT de permanecer no poder fosse ambicioso, existiam aliados ao Partido, cujo mínimo de anos pretendidos era ainda maior. Portanto, isso foi uma forma de mostrar o quão ambicioso o PT e os seus aliados eram, em contraposição ao PSDB, que realmente visava pelo menos 20 anos de poder.

Já no trecho “em **pouco** mais de cinco anos de mandato, Dilma jogou o país no atoleiro”, identifica-se o operador “pouco” desempenhando a função de realizar uma negação da totalidade. Isso, porque, informa que Dilma não precisou de muito tempo para realizar um feito tão grande quanto “jogar o país no atoleiro”, enfatizando, assim, a culpa de Dilma em relação ao péssimo estado em que ela deixou o país no final de seu mandato.

Além dos operadores explícitos, também existem os operadores implícitos nessa reportagem, como no trecho a seguir:

(5) Lula está indiciado por corrupção, lavagem de dinheiro e falsidade ideológica. Ele e Dilma são investigados por tentativa de obstrução da Justiça e acusados por delatores de financiar suas campanhas com propinas derivadas de contratos da Petrobras. Na semana passada, o ex-senador Delcídio do Amaral prestou depoimento à Lava-Jato. **(e)** Confirmou o que VEJA antecipara em março: Lula era o chefe do esquema de corrupção.

No quarto período desse trecho, há a presença implícita do operador argumentativo “e”, com a função de ligar duas enunciações de mesmo valor argumentativo, que apontam para a mesma conclusão (KOCH, 2008). Diante disso, o operador “e” soma os argumentos que dizem respeito ao fato de Delcídio do Amaral não só ter prestado depoimento contra o PT, como também de ter confirmado que Lula era o chefe do esquema de corrupção, o que gera a conclusão de que o ex-presidente era realmente culpado.

Além disso, é interessante observar que o enunciado introduzido por esse operador também tem o objetivo de salientar o mérito da Veja por ter acusado Lula de ser o chefe de corrupção, quando ninguém ainda havia realizado tal acusação.

4.2. Revista Carta Capital

A reportagem da Carta Capital que servirá de base para esse artigo, a partir da observação e da análise dos operadores argumentativos presentes em alguns dos seus trechos, tem como manchete: “A legitimidade do impeachment construída pela grande mídia”⁸⁶.

A partir dela, encontra-se o trecho a seguir, em que pode ser observada a utilização do operador “dessa forma”, o qual possui o papel de introduzir uma conclusão com relação a argumentos anteriores. Esses argumentos correspondem à manchete do Grupo Globo presente no primeiro período do trecho, como pode ser visto em seguida:

- (4) Na manhã da segunda, 18, a manchete na capa do portal d'*O Globo* era nítida: “Manifestantes contra Dilma comemoram; petistas choram”. **Dessa forma**, a legitimidade das “ruas” foi construída de acordo com a agenda política da emissora, que optou **inclusive** por invisibilizar setores críticos ao governo, **mas** que protestaram em defesa da democracia.

Diante disso, a conclusão apresentada pelo operador é a de que a emissora manipulou as informações acerca dos protestos, pois escreveu a manchete de acordo com o seu posicionamento político e ideológico. Assim, a Carta Capital indica que o discurso do Grupo Globo foi tendencioso.

Além disso, essa conclusão de que a Globo assume uma postura tendenciosa é reforçada pelo argumento introduzido pelo operador “inclusive”, cuja função é indicar o argumento mais forte em favor de tal conclusão.

Esse argumento introduzido pelo “inclusive” mostra que, além da Globo ter sido tendenciosa na manchete, a fim de mostrar o seu posicionamento político, ela ainda omitiu a realidade dos fatos, ao considerar que todas as pessoas que não apoiavam o impeachment possuíam a mesma visão político-partidária.

Posto isso, o operador “mas” inicia um argumento contrário à expectativa que se tem com a ideia gerada pelo enunciado anterior, introduzido pelo “inclusive”, de que os setores

⁸⁶ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-legitimidade-do-impeachment-tramada-pela-grande-midia/>> Acesso: 16 denovembro de 2017.

críticos do governo estariam contra o governo e, assim, a favor do impeachment. O argumento introduzido pelo “mas” visa à conclusão de que haviam pessoas que protestavam contra o impeachment não porque eram a favor do governo Dilma, mas porque eram a favor da democracia e, dessa forma, viam o impeachment dela como uma medida antidemocrática.

Além desses operadores observados, o próximo trecho também apresenta mais alguns marcadores argumentativos, como pode ser visto a seguir: (5) “A estratégia do Grupo Globo, seguida por boa parte da mídia brasileira, **também** se manifestou na cobertura rasa dos fatos e na ausência de jornalismo de fato”. Nesse trecho, os operadores “também” e “e” introduzem argumentos, os quais reforçam a conclusão de que a Globo foi tendenciosa em sua matéria sobre o impeachment. Portanto, percebe-se que esses operadores somam argumentos a favor da conclusão de que essa matéria que a Globo produziu, devido à cobertura rasa dos fatos e à ausência do jornalismo, não mostra de fato a realidade dos acontecimentos.

Além disso, o trecho (6) “nenhum convidado externo – **nem mesmo** um "especialista" alinhado ao posicionamento da Globo – foi convidado a discutir a situação do país” apresenta mais um argumento a respeito da cobertura rasa dos fatos e da ausência de jornalismo da Globo, através do operador “nem mesmo”. Esse operador possui a função de introduzir o argumento mais forte de uma escala, a qual é orientada para a negação e a favor de determinada conclusão.

A partir disso, percebe-se que não ter chamado nenhum especialista, mesmo que esse fosse um que colaborasse com a postura tendenciosa da Globo, já é um argumento que orienta negativamente para a conclusão de que o Grupo Globo fez uma cobertura superficial dos fatos.

Assim, o marcador “nem mesmo” introduz um argumento que consegue ser ainda mais forte nessa escala, uma vez que indica que, além da Globo não ter levado um especialista que fosse contra o seu posicionamento, também não levou um a favor, isto é, um especialista que iria colaborar com a sua visão e, portanto, com o objetivo da matéria.

Já o trecho a seguir está inserido em um contexto que levanta a necessidade da realização de uma mudança estrutural no sistema de comunicação do país. Diante disso, é inserido o operador “ou...ou”, com a função de introduzir argumentos alternativos com a finalidade de chegar a conclusões opostas, como pode ser visto em seguida: (7) “**Ou** enfrentamos esse debate, mesmo em meio à crise, **ou** não garantiremos qualquer diversidade de vozes e opiniões na mídia, e **(assim; portanto etc)** o poder da liberdade de expressão seguirá nas mãos de poucos”.

Nesse trecho, percebemos que o primeiro argumento sugere que o debate seja enfrentado para que haja a diversidade de vozes e opiniões na mídia. Já o segundo enunciado, introduz um argumento contrário que também leva a uma conclusão contrária. Tal conclusão,

por sua vez, é introduzida, implicitamente, pelo operador que possui a função de concluir a sequência de argumentos anteriores.

Diante disso, esse enunciado conclusivo mostra que, se esse debate não acontecer, a diversidade de vozes e de opiniões não será conquistada e a mídia continuará influenciando a população a concordar com o seu posicionamento tendencioso.

Com a análise qualitativa realizada, foi possível classificar os operadores de cada reportagem e, além disso, compreender sua função, orientação e força argumentativa. Desse modo, pode-se perceber que ambas as revistas constroem a argumentação através dos operadores escolhidos, visando defender os seus posicionamentos político-ideológicos, que, por sua vez, se mostraram opostos.

Esses posicionamentos contrários ocorrem porque, a Carta Capital, em sua reportagem, organiza os argumentos a fim de apontar a mídia e a opinião pública como formadoras de uma conspiração que construiu a legitimidade do impeachment de Dilma, de forma a colocar a ex-presidente na posição de vítima. Enquanto a revista Veja estrutura os seus argumentos com a finalidade de reforçar a culpa do PT e dos seus aliados, e, conseqüentemente, dá razão ao impeachment de Dilma.

A partir disso, tornou-se possível realizar a análise quantitativa dos operadores explícitos e implícitos em cada reportagem, a qual pode ser observada em seguida:

Tipos de operadores	Operadores explícitos		Operadores implícitos	
	Carta Capital	Veja	Carta Capital	Veja
Soma	32	28	9	8
Mais forte de uma escala	2	1	0	0
Subtendem a existência de uma escala	0	2	0	0
Contraposição para conclusões contrárias	6	4	1	2
Conclusão	3	1	3	5
Justificativa ou explicação	2	2	5	4
Comparação	2	1	0	0
Introdução de argumentos alternativos	3	0	0	0
Introdução de conteúdos pressupostos	2	3	1	0

Afirmação ou negação da totalidade	3	3	0	0
TOTAL	57	45	19	19

Diante desses resultados, pode-se observar que o número total de operadores explícitos é maior na revista Carta Capital do que na Veja. Esse evento comprova a primeira hipótese proposta neste artigo, de que esse maior número de operadores é um dos fatores que ajudaria a proporcionar maior consistência argumentativa à reportagem da Carta Capital.

Essa maior consistência argumentativa pode estar relacionada ao assumido posicionamento político-partidário da Carta Capital, o que confere a ela maior liberdade para se posicionar criticamente e expor, de modo mais explícito, a sua opinião quanto aos fatos apresentados.

Em contrapartida, a reportagem da revista Veja possui um número inferior de operadores argumentativos, o que pode estar relacionado ao fato de ela não assumir oficialmente um posicionamento político-partidário.

Já em relação aos operadores implícitos, as duas revistas apresentaram a mesma quantidade de marcadores, de modo a não confirmar a segunda hipótese apresentada. Isso pode ser atribuído ao fato de que, a revista Veja, mesmo não defendendo oficialmente nenhum partido político, possui o seu posicionamento político-ideológico forte.

Assim, percebe-se que a Veja, mesmo não defendendo oficialmente nenhum partido, consegue se posicionar firmemente em sua reportagem. Entretanto, esse posicionamento, ainda que forte, não consegue superar o realizado pela Carta Capital.

5. CONCLUSÃO

A partir dos trechos apresentados, fica clara a relevância que os operadores argumentativos possuem em ambas as reportagens, já que, através da estruturação dos enunciados, esses marcadores orientaram o discurso de cada uma das revistas.

A utilização de operadores em cada uma das reportagens, possibilitou, a partir da análise, identificar o posicionamento político-ideológico de cada uma das revistas em relação ao mesmo tema e, ainda, perceber que eles são contrários.

Isso posto, conclui-se que os operadores, em combinação com outros componentes, são capazes de construir, através da estruturação dos enunciados, a argumentação, como forma de influenciar o leitor/ouvinte a compartilhar as opiniões do produtor do texto.

Essa construção da argumentação foi observada em nossa análise em ambas as revistas. Em relação à Revista Veja, percebe-se que ela busca fazer com que os seus leitores compartilhem da opinião de que o PT é o verdadeiro culpado pelos casos de corrupção e que, portanto, Dilma merece sofrer o impeachment. Quanto à Revista Carta Capital, concluímos que ela procura fazer com que os seus leitores concordem com a opinião de que Dilma é vítima de uma conspiração criada pela mídia e pela opinião pública e que, dessa forma, o impeachment não é legítimo.

A partir disso é que podemos concluir que, como já foi informado anteriormente, devido ao fato de a argumentação ser algo inerente à linguagem, não há como o homem ser imparcial ou neutro. Por isso, percebe-se que, mesmo que a Revista Veja afirme não possuir nenhum posicionamento político-partidário, ambas as revistas mostram, mesmo que implicitamente, as suas opiniões e, portanto, têm sim um posicionamento político-partidário e ideológico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. University of Vienna, 1997.

BONINI, Adair et al (Org.). **Os Gêneros do Jornal**. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2014. 256 p.

BURG, Júlia dos Santos. **Os olhares de Veja e Carta Capital sobre o processo de impeachment de Dilma Rousseff**. UFRGS: 2016. Último acesso em 17/11/2017 às 18h50 <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157388/001013352.pdf?sequence=1>>.

DUCROT, Oswald [1972]. **Dizer e não dizer**: princípios da semântica linguística. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Cultrix, 1977.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOURÃO, Mônica; MARTINS, Helena. **A legitimidade do impeachment construída pela grande mídia**. 18 abr. 2016. Disponível em:

<<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-legitimidade-do-impeachment-tramada-pela-grande-midia>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PEREIRA, Daniel; BRONZATTO, Thiago. **Impeachment põe fim ao ciclo do PT no poder:** Queda de Dilma Rousseff põe o populismo e a corrupção no centro das preocupações nacionais. 2 set. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/impeachment-poe-fim-ao-ciclo-do-pt-no-poder/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

UMA ANÁLISE DO ÁLBUM ARTPOP DE LADY GAGA, À LUZ DA INTERTEXTUALIDADE

José Railson da Silva Costa⁸⁷

Resumo: A presente proposta de trabalho busca, a partir dos estudos sobre texto e intertextualidade, fazer uma análise da capa do álbum ARTPOP da cantora americana Lady Gaga, pensando o conceito de imagem enquanto texto não-verbal. Tais objetivos são justificados pela necessidade de entender o conceito artístico do álbum, tendo sua capa usada como objeto de análise, para investigar como imagens de obras de arte serviram de base para elaboração da mesma, de forma implícita e explícita, e como o conceito da capa se relaciona com o conceito explicitado pela cantora através de entrevistas e matérias de jornais online publicados sobre o álbum. Partindo dos pressupostos teóricos sobre a análise, a intertextualidade se caracteriza pela relação direta ou indireta que há na construção de um texto, que pode ser notada pelo leitor (KOCH, 2004). Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), a leitura de um texto não pode ser feita isoladamente, devido às influências de outras origens, formas, ideologias, etc., logo, um texto dialoga com outro texto em vários aspectos. Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p.9) comentam que todo texto mantém uma relação com outros textos em sua construção, com alguns, eles estão em concordância, dialogando, e em outros casos, esses textos que se cruzam estão em oposição. Os autores, retomando os estudos de Kock (2004) discutem sobre vários conceitos que caracterizam a intertextualidade, entre eles a intertextualidade implícita e explícita, em que um texto pode ser referenciado de forma indireta, para que o leitor seja levado a perceber a relação desse texto com o texto fonte; ou diretamente em que o texto demonstra claramente de onde vem o conceito ou ideia que está ali citado. Nessa perspectiva abordaremos o texto multimodal, que segundo Kress e Van Leeuwen (1996) se caracterizam pela pluralidade de códigos linguísticos e representações visuais. Este por sua vez, será analisado de forma irrestrita e interpretativa, para além da materialidade verbal, podendo ser verificado também como as imagens se constituem enquanto texto, à medida que elas se relacionam com outras imagens e com o texto verbal, formando uma cadeia de sentidos. Ainda se tratando da leitura da imagem enquanto texto, e levando em conta a questão publicitária que envolve a capa do álbum, Blanco (2003) destaca a forma como a imagem e o texto verbal se complementam, pois a imagem sustenta os discursos verbais e diferente da ordem de leitura do texto (da esquerda para a direita), a leitura da imagem é multidirecionada, não apresentando uma linearidade, ficando suscetível ao olhar de quem as lê.

Palavras-chave: Intertextualidade; imagem; arte.

Introdução

Os estudos em linguística sobre o texto e seus desdobramentos ganharam força na segunda metade do século XX, sendo uma área mais recente entre as teorias já estabilizadas. Os termos Linguística Textual e Teoria de Texto foram trazidos inicialmente pelo autor alemão

⁸⁷ Graduado em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura – Universidade Federal da Bahia.
E-mail: railson-costa3@hotmail.com

Weinrich, o qual pontuava a necessidade da linguística trabalhar com uma teoria específica para textos e que esse campo de pesquisa pudesse ser delimitado. (KOCH, 1997) A partir de então, vários estudos na área foram realizados, fazendo com que a área ganhasse destaque e se estabelecesse. Alguns nomes se destacam no Brasil quando se refere aos estudos de texto, como Ingedore Koch e Luis Antônio Marcuschi, que abriram caminhos e fortaleceram as pesquisas ao nível nacional.

As contribuições desses e de demais autores foram fundamentais para que a análise linguística se expandisse e fosse além do nível da frase ou da sentença, investigando como esse encadeamento dá origem a unidade máxima da língua, o texto. Nessa perspectiva, Marcuschi (1998) pontua sobre a evolução da teoria da Linguística Textual, como tendo diferentes momentos teórico-metodológicos, mas apontando para um mesmo caminho de afastamento das correntes tradicionais de análise linguística, a saber estruturalismo e gerativismo.

A partir dos estudos sobre texto e discurso, foram construídos vários conceitos para explicar os fenômenos que ocorrem na produção textual, sendo um deles o conceito de intertextualidade, definido por Koch (2004) como a relação direta ou indireta que os textos estabelecem entre si e que pode ser percebida pelo leitor. Essa concepção dialógica depende, por sua vez, da concepção de língua que é considerada. Nesta concepção, retoma-se o conceito de dialogismo bakhtiniano, em que os sujeitos do discurso estão sempre retomando textos já produzidos para produzir comunicação em contextos sociais.

Discutindo as noções sobre intertextualidade, podemos tomar como objeto de estudo textos que vão além da linguagem verbal, que são caracterizados como textos multissemióticos e que contemplam vários outros signos como por exemplo a imagem, se considerarmos ela como texto não verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Foi utilizado, portanto, o álbum ARTPOP da cantora americana Lady Gaga como um objeto de estudo considerado como texto multimodal, por apresentar imagens e textos sobrepostos e relacionados entre si, para dar um sentido artístico ao conceito do álbum como um todo. Essa proposta foi realizada com a finalidade de romper com a perspectiva tradicional de trabalhar com textos verbais, expandindo o trabalho para novas possibilidades de produção de sentido a partir da linguagem e contemplando demais signos à análise linguística proposta pelas teorias da Linguística Textual.

Concepções sobre texto e intertextualidade

Para abordarmos a intertextualidade, é necessário delimitar com qual conceituação de sujeito e de texto (que se relacionam entre si) estamos lidando. Segundo Koch (2003), as concepções de texto podem variar com as de sujeito, pois ambos podem representar diferentes perspectivas que podem ir desde uma concepção mentalista até uma dialógica e coletiva. A autora aponta para reflexões que devem ser feitas para trabalhar a construção do sentido no texto/discurso, portanto, se considerarmos a língua como representação do pensamento, estaremos posicionando o olhar para o *sujeito psicológico* e individual, mas que interage e é constituído sócio historicamente. Quando adotamos uma concepção de língua enquanto estrutura, nos voltamos para um sujeito condicionado ao sistema em que está inserido, chamado de *assujeitado*. Esse sujeito corresponde à concepção cartesiana de identidade e que não é dono dos seus dizeres, sendo inconsciente e se opondo ao sujeito psicológico por ter sua história alheia a ele.

Nos interessa, portanto, a terceira concepção de língua e texto apresentada por Koch (2003), que corresponde ao de lugar da interação social. O sujeito correspondente a essa concepção é dono dos seus dizeres, construtor dos sentidos do seu discurso e que se coloca socialmente em seu lugar social através da linguagem. Define-se, pois, essa concepção como sendo dialógica:

[...] na concepção interacional (dialógica) de língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado como o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialógicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como plano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.” (KOCH, 2003, p. 17)

O texto enquanto lugar interacional através da língua, dá margem para que sentidos sejam inferidos pelo interlocutor, por meio dos conhecimentos preexistentes, provenientes da sua constituição histórica em sociedade. Deste modo, cria-se o espaço em que os sentidos se entrelaçam através de uma cadeia comunicativa. Podemos então, a partir desses pressupostos, compreender de forma introdutória como o fenômeno da intertextualidade tem seu ponto de partida nos estudos sobre texto/discurso.

O conceito de dialogismo, apresentado por Bakhtin (1997), serviu de base para a construção do conceito de intertextualidade, como sendo uma relação interacional de vários

enunciados preexistentes para formar um novo sentido. O conceito de dialogismo é exemplificado pelo autor da seguinte forma:

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico), entabularão uma relação dialógica. Porém, esta é uma forma particular de dialogicidade não intencional (por exemplo, a reunião de diversos enunciados emanantes de diferentes cientistas e pensadores ao se pronunciarem, em várias épocas, sobre um dado problema). (BAKHTIN, 1997, p. 346-347)

Podemos notar como o autor já propunha uma noção sobre a relação que os textos estabelecem entre si, transformando-se em um *continuum*. Partindo desse estudo, outros autores se debruçaram sobre o interesse no interior dessa relação.

Koch (2004) conceitua a intertextualidade pela relação direta ou indireta que há na construção de um texto, que pode ser notada pelo leitor. Essa relação, por sua vez, pode ser classificada como implícita e explícita, em que um texto pode ser referenciado de forma indireta, para que o leitor seja levado a perceber a relação desse texto com o texto fonte; ou diretamente, em que o texto demonstra claramente de onde vem o conceito ou ideia que está ali citado. No caso da forma implícita, o leitor precisa ativar seus conhecimentos enciclopédicos, sua bagagem cultural e suas leituras anteriores, para que ele possa perceber como a construção de sentido daquele texto se relaciona com ideias anteriores. Para Charaudeau e Maingueneau (2004), a leitura de um texto não pode ser feita de forma isolada, pois sempre deve ser levado em consideração sua relação dialógica, sendo que um texto nunca será construído sem que o locutor referencie conhecimentos prévios.

Concepção de texto multimodal

As diversas formas de produção de sentido que existem atualmente, principalmente no contexto midiático, nos permitem ir além da conceituação de texto verbal, para que consigamos contemplar outras perspectivas de manifestação da linguagem através de meios multissemióticos ou multimodais. Kress, Leite-Garcia, Van Leeuwen (2001) pontuam a resistência da linguística tradicional em trabalhar em pesquisas com textos multissemióticos, contudo, é possível realizar análises textuais que podem ir além da perspectiva linguística tradicional.

Textos multimodais são textos constituídos pela pluralidade de códigos, por exemplo, código linguístico e representações visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Esse tipo de texto nos apresenta o sentido que vai além da palavra, mas que pode produzir significados através do som, do gesto, da imagem, etc., que por sua vez, podem dialogar entre si dentro de um contexto multissemiótico e complementar uns aos outros.

As formas de interpretação do texto multimodal é outro elemento bem demarcado por não possuir uma linearidade visual ou sintática como no caso da linguagem verbal. No caso da leitura verbal, temos uma estrutura para ser interpretada da esquerda para direita, sinais de pontuação que marcam a entonação, o final de um período, o final de um parágrafo, a representação de onomatopéias, entre outros elementos que enriquecem a escrita. Toda essa construção simbólica presente na escrita é necessária para que possamos construir o sentido e interpretar tal qual o texto foi intencionado. Para Dicini (2005), a peculiaridade do texto multimodal está na transmissão do conteúdo e do sentido por meio das cores, linhas e formas.

Podemos, então, tomar como ponto de partida das análises, a forma como elementos que partem ou que vão além da linguagem verbal, estabelecem relação de sentido entre si, fazendo uma alusão uns aos outros ou sendo sobrepostos, para gerar um novo sentido, um novo conceito e propor novas leituras e percepções daquele interlocutor que dará uma nova roupagem interpretativa em seu processamento sociocognitivo, retomando conhecimentos anteriores, palavras de outros sujeitos, cores e formas já vistas em algum lugar da sua história, que contribuirão para uma nova leitura multimodal.

Análise do álbum *ARTPOP*

Em 2013, a cantora americana Lady Gaga lançou o álbum intitulado de *ARTPOP*, o qual apresentava uma sonoridade saudosista em algumas faixas e futuristas em outras, uma capa com uma estátua representando sua imagem e fazendo alusão a diversas obras de arte, algumas delas explícitas e outras implícitas. Muitas das suas letras nesse álbum também fazem alusão à arte e uma outra faixa que também possui o nome do álbum, traz o seguinte trecho “*My artpop could mean anything*”, tendo sua tradução para a língua portuguesa como “Minha artpop pode significar qualquer coisa”, dando a entender que a artista pretende dar uma nova roupagem ou conceito para sua arte musical, utilizando grandes referências das artes plásticas clássicas, modernas e contemporâneas, um grande passeio artístico.



Como podemos notar, no plano de fundo da capa do álbum, há recortes de duas obras famosas, contrastando com o nome da cantora na cor rosa, tendo na frente, sua estátua segurando os seios com uma bola azul no meio das suas pernas, contendo o nome do álbum. Quando olhamos todo esse conglomerado de cores, formas e reconhecemos uma das imagens sobrepostas que é “O nascimento da Vênus” (1486) de Sandro Botticelli, famosa pintura renascentista, e relacionamos com o título do álbum, logo, acionamos a interpretação de que a cantora pretende dar um enfoque artístico vanguardista ao gênero musical *pop* muito comum nos Estados Unidos da América, que por sua vez, é um gênero moderno, tendo em vista que surgiu no século XX neste país.

Fig. 01 - O Nascimento de Vênus (1486) de Sandro Botticelli



Fonte: terra.com.br

Fig. 02 - I've Got it All (2000) de Tracey Emin



Fonte: www.christies.com

Fig. 03 - Marilyn Diptych (1962) de Andy Warhol



Fonte: artuk.org

Fig. 04 – Gazing Ball de Jeff Koons



Fonte: <http://veja.abril.com.br/entretenimento/capa-do-novo-cd-de-lady-gaga-e-uma-viagem-pela-arte/#>

Todas as imagens apresentadas acima são obras de arte usadas de forma direta ou indireta na capa do álbum *ARTPOP*. A primeira delas é mais perceptível na capa do álbum por ser uma pintura bastante famosa e ter sido representada de forma original, mesmo que com recortes, é a Figura 01, representando o “Nascimento de Vênus”, obra mais antiga entre as quatro usadas para a constituição da capa. A Figura 02, representando a imagem feita pela fotógrafa Tracey Emin traz a imagem de uma mulher cobrindo suas partes íntimas com dinheiro, fazendo alusão à sociedade capitalista, como sugere a tradução do seu título “Eu possuo tudo isso”. A posição em que a mulher está na fotografia foi usada para construir a estátua da capa que representa Lady Gaga, a qual refere-se à fotografia “*I’ve Got it All*”, trocando o dinheiro da imagem original pela bola azul do artista contemporâneo Jeff Koons, possivelmente para representar que Lady Gaga ou a estátua que tem a bola “possui tudo isso”, ou seja, possui toda essa arte, não só a arte clássica, como a contemporânea. E por último, a Figura 03, contendo a imagem de uma obra feita por um dos expoentes da cultura arte *pop* nos Estados Unidos, Andy Warhol que faz mais uma vez alusão ao capitalismo e a indústria midiática por ter uma diva do cinema representada e ter o trocadilho *ARTPOP* como título do álbum, fazendo referência ao movimento artístico *pop art* da segunda metade do século XX.

A partir da análise feita, podemos notar como vários textos imagéticos foram retomados de forma indireta e direta para produzir um novo sentido através da capa do álbum apresentado. Todas as imagens dialogam entre si e com o título do álbum representado pela linguagem verbal, num encadeamento que pode ser interpretado livremente pelo leitor, fazendo-o retomar memórias e conceitos artísticos, mesmo quando não de todas as referências, observados ao longo da sua vida. O conceito proposto pela cantora de fazer essa trajetória pelas artes, indo até a arte contemporânea e transformando a si mesma em uma obra de arte através de uma estátua, dialoga também com diversas faixas do álbum, como elas *Venus*, *G.U.Y.* e *Donatella*, que abordam a mitologia grega, a liberdade sexual da mulher e a moda contemporânea. A relação imagem e texto verbal é ressaltada pela autora Blanco (2003, p. 28) que comenta: “a significação da imagem implica na interpretação da mesma, constituindo-se em discurso ou sustentando discursos verbais.”

Conclusão

A partir das análises, pudemos observar, que apesar da perspectiva não convencional sobre texto (verbal), nota-se que contexto linguístico multissemiótico produz sentidos a partir da relação entre imagens e com a própria linguagem verbal, sustentando discursos que se relacionam naquele contexto como também fazem surgir novos discursos e é suscetível ao olhar sensível e interpretativo de cada leitor para extrair seus sentidos. Além disso, verificou-se também como a produção de sentidos a partir da intertextualidade em um contexto multimodal é tão complexo como na linguagem verbal, caracterizando-se como um processo criativo que não acontece de forma aleatória, obedecendo alguns encadeamentos para estabelecer uma relação de suporte mútuo, seja de forma direta ou indireta.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina GALVÃO G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLANCO, Cristina Lopez. Caderno de pós graduação em letras. A relação texto-imagem na publicidade online. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-34, 2003.
- DICINI, Norma. A comunicação nos textos. São Paulo: Contexto, 2005.
- <http://veja.abril.com.br/entretenimento/capa-do-novo-cd-de-lady-gaga-e-uma-viagem-pela-arte/#> Acessado em 31 de julho de 2017.
- KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V. Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. v. 41 Alfa, São Paulo, p. 67-78, 1997.
- KRESS, G.; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, T.A. (org.). El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introduction multidisciplinaria. Vol. 1. Barcelona: Gedisa editorial, 2000, p.373-416.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL), 66. São José do Rio Preto. Rumos atuais da linguística textual. São José do Rio Preto. Unesp, 1998..

EIXO: MORFOSSINTAXE

PROPOSTA DE TRADUÇÃO COMENTADA PARA O PERVIGILIUM VENERIS

Autora: Letícia Maria Quintella Viana (UFPB)⁸⁸

Orientador: Milton Marques Júnior (UFPB)⁸⁹

Resumo: Continuação de um projeto iniciado no primeiro semestre do ano de 2019, o presente trabalho tem como objetivo propor uma tradução comentada para o PERVIGILIUM VENERIS, um hino à deusa Vênus, de autoria desconhecida, que tem como mote vangloriar a deusa e louvar as benesses que esta propicia ao cosmos, sendo responsável pela existência e proliferação da natureza e da primavera constante. Na tradução da primeira metade do hino, tivemos a oportunidade de perceber que o poema se divide em blocos temáticos, que se iniciam e encerram conforme o refrão “cras amet qui nunquam amauit quique amauit cras amet!” aparece, narrando, destarte, o nascimento de Vênus em concomitância com o surgimento da natureza, de maneira gradativa. O hino vai mencionar Diana, Baco, Ceres e Apolo, deuses que representam, de maneira sucinta, a caça, o vinho, a fertilidade das lavouras e a música, respectivamente, a fim de mostrar como tais divindades contribuiriam – ou deveriam contribuir – para que Vênus regesse a natureza, pois seria a deusa mais apta a manter a harmonia do cosmos. O poeta ainda abarca temas relacionados à glória romana, citando Rômulo e César, ligando a tradição mítica com a história de Roma, prática recorrente na literatura romana. Nosso propósito é apresentar a tradução dos 93 versos nos quais o hino é construído, expondo também o texto metrificado no sistema de Setenário Trocaico Cataléptico, onde os versos são formados por 8 pés, 7 que são, em sua maioria, troqueus ou espondeus, e um último pé que possui apenas uma sílaba, considerado, portanto, órfão, o qual chamamos de cataléptico. Traduziremos o texto filologicamente estabelecido por Giglio Gregorio Gyraldi de Ferrare no ano de 1545, utilizando Ferreira (1966) e Saraiva (2006), e para a análise linguístico-literária e demais comentários, nos serviremos do aporte teórico de Schilling (2003), Eliade (2016), Ruthven (2010), entre outros.

Palavras-chave: Vênus, Hino, Primavera

Introdução

Apesar de termos dificuldade para entender como o mito era, na prática, parte da vida do homem greco-romano, conseguimos conceber, através da literatura, que os mitos e rituais eram não apenas parte da sociedade na qual eles viviam, mas parte de cada um deles, pois, mesmo não detendo uma noção forte de individualidade, cultivavam suas crenças pessoais e

⁸⁸ Graduanda do curso de Letras Clássicas (Grego e Latim) pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: leticia.mqv@hotmail.com.

⁸⁹ Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. E-mail: marquesjr45@hotmail.com..

familiares e se agarravam às narrativas mitológicas para compreender o mundo ao seu redor, aceitar a morte e lidar com os fenômenos da natureza.

A prática de rituais constituía parte fundamental da vida do homem greco-romano, em diversas passagens da literatura que nos restou podemos observar resquícios de sua imprescindibilidade, no Canto I da *Ilíada*, de Homero, por exemplo, para que os gregos voltem a ter tranquilidade no acampamento e possam livrar-se da peste lançada por Apolo – deus asseador –, uma das etapas a serem cumpridas é um ritual no qual eles apaziguarão o deus, libertando seu povo da mortandade que a peste causava; com essa e outras cenas, podemos ilustrar em nosso imaginário como era necessária a presença dos rituais sagrados, dos deuses e dos mitos para o povo grego, e da mesma forma encontramos na literatura latina, quando Eneias, no Livro III da *Eneida*, de Virgílio, tenta diversas vezes realizar uma *epula* – jantar de caráter sagrado – ao chegar na Estrófades⁹⁰, para que assim possa estabelecer os Penates, deuses lares troianos, e cumprir sua missão fundando a Nova Troia, ação que indica, sobretudo, um ritual que precisa ser feito. Levando em consideração que a *Ilíada* e a *Eneida* não eram obras para simples deleite, mas participavam da educação dos guerreiros e demais cidadãos gregos e romanos, respectivamente, percebe-se a enorme relevância desses ritos, pois do contrário não estariam presentes em textos essencialmente literários que não deixam de apresentar uma função educativa.

Dentro dessa perspectiva, podemos elencar o *Pervigilium Veneris* como representante da importância dos mitos e ritos em Roma, pois os principais núcleos narrativos são o nascimento de Vênus, em concomitância com a proliferação da natureza, e a glória romana, mostrando que, na visão dos romanos, o mito e o real não se dissociam, sendo o natural e o mítico uma coisa só, e desde o título, que significa expressamente “Vigília de Vênus”, o poeta indica um ritual a ser cumprido, tal qual o sacrifício de animais, que é recorrente na literatura greco-romana.

Ainda podemos notar, de acordo com a estrutura do hino, que fora confeccionado para ser cantado, pois o refrão “*cras amet qui nunquam amavit quique amavit cras amet!*”, que inicia e finaliza o poema, repete-se onze vezes, estabelecendo uma melodia constante, que só encerrará ao fim da vigília, com a última repetição do refrão, fazendo a cantoria perfazer o ciclo

⁹⁰ Arquipélago situado no Mar Jônico.

mítico em que tudo termina onde começou, para recomeçar e findar outra vez, tornando o culto a Vênus infundável, assim como a natureza que surgiu em virtude de seu poder.

Tendo em vista a riqueza de detalhes históricos, mitológicos e literários que o hino abarca, nosso propósito é apresentar uma análise literária, a partir do texto estabelecido filologicamente por Giglio Gregorio Gyraldi de Ferrare, em 1545, analisando e comentando o que se fizer pertinente no excerto compreendido entre os versos 36 e 93, uma vez que o presente trabalho é continuação de um anterior, que contém a análise dos demais versos.

Trataremos primeiro da história do estabelecimento do texto, explicando, em seguida, como é organizada e configurada a métrica em Setenário Trocaico Cataléptico do poema, fornecendo, após, a análise linguístico-literária dos excertos selecionados, anexando, ao final do artigo, o texto traduzido. Para tanto, utilizaremos o aporte teórico de Schilling (2003), Eliade (2016), Ruthven (2010), e outros.

1. Contextualização e Estabelecimento Filológico do *Pervigilium Veneris*

O *Pervigilium Veneris* é um hino a Vênus – deusa do amor e da disseminação da vida – que tem como objetivo louvar a deusa e demonstrar como seu poder funciona no instaurar do orbe. Numa mescla de tradições gregas e romanas, o autor se utiliza da narrativa de que Vênus nasceu da junção do esperma e do sangue jorrados do falo de Urano – titã que representa o céu – e das bolhas d’água, ligando a deusa a Afrodite Urânia, que é tida como símile a Vênus no panteão de deuses gregos; da mesma maneira, o poeta se utiliza da tradição que traz uma Afrodite Pandêmia, termo cunhado pela voz de Pausânias, em *O Banquete*, de Platão, que defende que o Amor seja, também, popular, portanto, pandêmio. Nessa tradição, Afrodite é filha de Zeus e Dione, e pode ser observada como tal no livro V da *Ilíada*, quando Afrodite é ferida por Diomedes e amparada pelo colo da mãe, Dione. Segundo a *Teogonia*, de Hesíodo, da qual o autor do *Pervigilium Veneris* tira essa vertente da história de Afrodite Urânia, quando a deusa sai do mar a relva cresce ao seu redor, explicando o motivo para que o poeta ilustre a harmonia da primavera em virtude do poder dela, restringindo toda a disseminação da vida à primavera, de modo a vincular a proliferação à deusa, reafirmando seu poder de copuladora ao referir-se a ela por “Copulatrix”, no 5º verso do hino.

As ligações com a Afrodite grega podem ser observadas em diversos momentos, como o fato de ele nomear Vênus de Dione, nome que é atribuído à mãe da Afrodite Pandêmia, e

utilizar bastante o lado do amor erótico e da pulsão sexual nas suas metáforas, especialmente entre os versos 25 e 26, representação que é mais de Afrodite que de Vênus.

No que tange o estabelecimento filológico do texto, podemos notar, durante a análise do material de Schilling, em *La Veillée de Vénus* (2003), que ao longo dos anos o hino foi descoberto das mais variadas formas por filólogos diferentes, que estabeleceram versões díspares do *Pervigilium Veneris*. Concebemos, conforme exposto por Schilling, que os filólogos que mais contribuíram para a história de estabelecimento do hino, a saber, foram: Pierre Pithou, em 1577, responsável pela edição *princeps* do poema; Claude de Samuise, em 1619, que encontra um manuscrito diferente do utilizado por Pithou na primeira edição do hino, e Karl Schenkl, que em 1871, duzentos anos depois, renova os estudos sobre o poema ao assinar um novo estabelecimento filológico, seguindo os próprios preceitos, fazendo com que 60 anos depois Clementi o utilize, sempre atualizando as pesquisas.

Embora tenha sido editado pela primeira vez em 1577 por Pithou, o texto que traduziremos data de 1545, quando Ferrare, utilizando um manuscrito descoberto por Erasmus em 1507, estabelece uma nova versão do *Pervigilium Veneris*, traduzida por Schilling e utilizada como base de nossa análise.

2. Sistema de Metrificação do *Pervigilium Veneris*

Para compreendermos como funciona a metrificação do *Pervigilium Veneris*, é necessário que saibamos que a escanção dos versos dos poemas em latim é feita pela separação de pés silábicos, não pela separação de sílabas, como os poemas escritos em língua portuguesa. Os pés são conjuntos de sílabas que se dividem conforme a quantidade de prolação das vogais, que podem ser tidas como longas ou breves, a depender da natureza da palavra e da sua posição no texto.

A fim de categorizar os tipos de metrificação, os romanos separaram os tipos de métrica de acordo com regras específicas que caracterizam cada configuração. Os hexâmetros dactílicos, por exemplo, fazem parte de uma configuração onde os versos são formados por 6 pés, onde o 5º pé é sempre um dátilo – pé construído por duas sílabas breves e uma longa –, e os poetas utilizavam para escrever epopeias como a *Eneida*, de Virgílio.

Composto por 93 versos, o *Pervigilium Veneris* é metrificado no sistema de Setenário Trocaico Cataléptico, uma configuração na qual os versos são formados por 7 pés, mais

frequentemente troqueus⁹¹ e espondeus⁹², e um oitavo pé formado apenas por uma sílaba, que pode ser longa ou breve, o qual chamamos de cataléptico. Num cenário ideal de Setenário Trocaico Cataléptico perfeito, todos os versos seriam formados por 7 troqueus e um pé cataléptico, longo ou breve, porém, como a língua sibila e a poesia permite, também podemos encontrar espondeus, dáctilos, anapestos⁹³ etc, que não descaracterizam o texto e ainda contribuem positivamente para sua musicalidade – detalhe muito importante, uma vez que o hino foi feito para ser cantado e a métrica que dita o ritmo do canto.

Ao longo do trabalho de metrificar o poema, tivemos a oportunidade de notar que, além do refrão que se repete onze vezes, há um padrão na metrificação. A estrutura que aparece pela primeira vez no 5º verso reaparece nos versos 7, 11, 13, 14 etc, com variações apenas no pé cataléptico. Para exemplificar o que ocorre, iremos demonstrar a metrificação do 5º verso, que seria: Crās ā|mōrūm| Cōpū|lātrīx || ĩntĕr| ũmbrās| ārbō|rūm. Podemos observar que o espondeu aparece de forma preponderante no hino, na primeira parte, temos: Crās ā|mōrūm| Cōpū|lātrīx, após esse pé faz-se dois recortes, pois se trata do ponto central do verso, o qual chamamos hemistíquio, uma espécie de cesura mas bem pontual, dividindo o verso igualmente. Continuando, temos: ĩntĕr| ũmbrās| ārbō|rūm, onde observamos uma alternância entre troqueus e espondeus, e o “rūm” cataléptico.

3. Tradução Comentada do *Pervigilium Veneris* (vv. 36-93)

Tendo esclarecido como é realizada a metrificação do poema, realizaremos agora a análise linguístico-literária do trecho compreendido entre os versos 36 e 93, comentando os excertos que se fizerem pertinentes. O trecho se inicia com um discurso das ninfas a Diana, do qual extrairemos um recorte, onde tentam exortá-la para que deixe Vênus reinar no bosque, levantando diversas razões para tal:

Tradução própria (vv. 36-41):

Amanhã ame quem nunca amou e quem amou ame amanhã!

⁹¹ Pés formados por uma sílaba longa e uma breve.

⁹² Pés formados por duas sílabas longas.

⁹³ Pés formados por duas sílabas longas e uma breve.

Vênus lança, com semelhante pudor, as virgens a ti:

“Uma coisa é que rogamos: Cede, Virgem Diana,

para que o bosque seja não cruento dos sacrifícios das feras.

Ela própria gostaria de rogar a ti, se dobrasse a casta;

40

Ela própria gostaria que viesses, se honrasse a virgem [...]

Aqui podemos encontrar diversas referências às atribuições feitas a Diana na mitologia romana, a primeira menção que encontramos é quando as ninfas pedem para que Vênus governe o bosque e assim cesse o sacrifício das feras, que se dava pelo fato de Diana ser a deusa da caça, dizendo que Vênus, em contrapartida, faria o bosque florescer, deixando os animais livres das flechas. Em seguida as ninfas trazem à tona a virgindade de Diana, ao dizer que Vênus não está rogando a ela por conta própria por não honrar a virgindade. O que observamos então são as principais divergências entre Vênus e Diana, pois se uma representa o desabrochar das flores e a cópula dos seres, a outra representa a caça animal, enquanto uma simboliza a pulsão sexual e o amor erótico, a outra nega o sexo, a cópula e os prazeres carnavais.

Outro momento que vale ressaltar está presente nos versos 49 e 50, que diz, em tradução própria: *Das flores do Hybla a deusa ordena o tribunal estar de pé:/chefe, ela própria dirá as leis, as Graças sentarão junto*; o Hybla é um monte da Sicília conhecido por suas flores muito perfumadas e seu mel, ao dizer que Vênus ordena tudo a partir do monte Hybla, além de atestar a virtuosidade de seu reinado sobre o bosque, mostra a vivificação da natureza, pois os deuses alimentavam-se também do néctar, e o mel é um dos produtos mais conhecidos por utilizar o néctar como base. Vale lembrar que nas *Metamorfoses*, de Ovídio, a raça de ouro é descrita como vivendo em primavera perpétua, onde corriam rios de néctar e de leite, enquanto a azinheira destilava o mel (Livro I, vv. 111-112). Continuando, ao dizer que as Graças sentarão junto a Vênus enquanto ela profere as leis, é demonstrado que seu domínio sobre a natureza será repleto de coisas boas, pois as Graças eram, em uma das versões de seu mito, filhas de Zeus⁹⁴ e Eurínome⁹⁵ e representavam, sobretudo, a prosperidade no mais variados âmbitos.

⁹⁴ Deus dos deuses.

⁹⁵ Oceânide, filha de Oceano e Tétis.

Havia, inclusive, uma Graça que representava o brotar das flores, Tália, que pode ser mais bem vinculada a Vênus no *Pervigilium Veneris*, uma vez que o poema trata do surgimento da primavera.

Iremos passar agora para o excerto compreendido entre os versos 68 e 74, quando o poeta passa a fazer menções à história de Roma e os motivos de suas glórias tanto míticas quanto históricas, que segue:

Tradução própria (vv. 68-74):

Amanhã ame quem nunca amou e quem amou ame amanhã!

Ela própria os netos troianos em latinos transferiu;

Ela própria deu ao seu filho a menina de Laurento como esposa; 70

E em breve, do pequeno santuário, ela dá a casta virgem para Marte;

Ela própria fez as núpcias dos Rômulos com os Sabinos,

Para que daí Ramneses e Quirites criassem, pela prole posterior
de Rômulo, o pai e o neto de César.

A primeira referência feita pelo poeta pode ser observada também na *Eneida*, de Virgílio, quando Eneias une-se a Latino⁹⁶ na guerra contra os etruscos liderados por Turno⁹⁷, sendo a vitória de troianos e latinos o estopim para que os povos se unissem, e, utilizando o verbo *transtulit*, no latim, que seria a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo perfectum do verbo *transfere*, o poeta vai trazer Vênus como responsável por unir Troianos e Latinos, transferindo as glórias, assegurando a perpetuidade de tais feitos.

Ao chamar os troianos de netos de Vênus, o poeta reforça a utilização da vertente do mito presente na *Eneida*, pois, na poesia de Virgílio, Vênus é mãe de Eneias, que é pai dos romanos, e desde o livro I da obra ela clama a Júpiter para que seu filho cumpra o destino de

⁹⁶ Rei de Laurento, comandava os latinos.

⁹⁷ Comandante etrusco que se aliou aos rútuos na guerra contra troianos e latinos.

fundar as bases da Nova Troia. No verso 70 o poeta reafirma que Vênus uniu esses povos, colocando-lhe como responsável para que Eneias tenha desposado Lavínia, filha de Latino.

No verso 72, observamos a união de fatos míticos e históricos, pois o poeta diz que Vênus é responsável pelas núpcias de Sabinos e Rômulos, utilizando a metáfora para a união entre os sabinos, povo que vivia na cordilheira dos Apeninos, na região da costa leste da Itália, e romanos, pois apesar de travarem guerra com Roma, sobretudo no período da monarquia. Fato histórico narrado no livro I da obra *Ab Urbe Condita*, de Tito Lívio.

Entre os versos 73 e 74, observa-se no poema uma história já posterior à fundação de Roma, pois os Ramneses e Quirites, ali citados, eram na verdade nomenclaturas atribuídas aos romanos em diferentes momentos da história. Quando Rômulo⁹⁸ fundou Roma ele dividiu o povo em três tribos, os romanos, provindos da união com os latinos, faziam parte de uma tribo chamada ramnes, já o termo “quirites”, por sua vez, não representava uma tribo, mas era uma forma de designar os cidadãos da Roma Antiga enquanto indivíduos, daí surgiu um termo muito utilizado pelo direito romano “*ius Quiritium*”, que assegurava a integralidade da cidadania romana. Destarte, o poeta está mostrando que Roma é formada por uma união de povos daquela região do Lácio que é constituída pela prole de Rômulo e perpetuada pela geração dos Césares, pois finaliza o excerto ao dizer que dessa união vieram tanto o pai (o ascendente) quando o neto (o descendente) de César, mostrando quão grande é seu valor para a eternidade romana, pois César está tanto no passado quanto no futuro, e tudo é tido como iniciado por Vênus, que é cada vez mais exaltada nessas ligações com a história romana.

Adiante, no excerto compreendido entre os versos 77 e 79, o poema remonta a tradição hesiódica, pois diz o seguinte:

Tradução própria (vv. 77-79):

O próprio Amor, filho de Dione, é dito nascido pela natureza.

Então, para que o campo concebesse, ela própria o amparou com o seio;

Ela própria o educou com os beijos das flores.

⁹⁸ Fundador mítico da cidade.

O poeta narra o nascimento de Amor (Cupido), a partir da tradição utilizada por Hesíodo na *Teogonia*, dizendo que ele nasceu pela natureza, não a partir do ventre de Vênus, assim como Eros vai nascer junto a Afrodite quando ela sai do mar. Vênus/Afrodite não detém a representação de um amor materno e carinhoso, mas sim do amor erótico, do impulso sexual, apesar de ter amparado o filho em seu seio, o que aí é na verdade uma metáfora para mostrar que ela é sua mãe, embora não tenha sofrido com o parto; ela o educa com o beijo das flores, de maneira delicada, pois ele, como extensão de seu poder, será responsável por infligir o amor e a paixão ao coração dos homens.

Entre os versos 89 e 92, o poeta encerra o poema com alguns questionamentos que demonstram sua ânsia pela primavera, como se houvesse uma situação de escassez e por isso eles clamavam por Vênus, detentora da pulsão copuladora do cosmos, para que ela pudesse restabelecer a natureza, segue assim:

Tradução própria (vv. 89-92):

Ela canta, nos calamos. Quando a primavera vem a mim?

Quando eu farei Quélidon servir-se, para que eu cesse o silenciar? 90

Silenciando, perdi a Musa, nem Febo me respeita.

Então Amyclae, porque fazia silêncio, pereceu silencioso.

O poeta remonta a tradição dos aedos⁹⁹ inspirados pelas Musas a cantar. De acordo com as crenças greco-romanas, um humano não poderia saber narrar histórias que envolvessem as divindades porque eles não seriam capazes de conhecer questões pertinentes ao divino, e como os poemas abarcavam, por vezes, desejos, sentimentos e ações dos deuses, para explicar que eles poderiam cantar essas histórias, acreditavam que as Musas inspiravam os homens a produzirem as artes, sendo elas as detentoras de todas as manifestações artísticas, e por isso vemos a invocação das musas no início das epopeias, pois apenas elas poderiam conhecer canto tão elevado.

Então, ao dizer que perdeu a Musa, o poeta sinaliza que o canto foi encerrado, pois não há canto sem Musa, e por isso Febo Apolo não quer olhá-lo, respeitá-lo, pois Febo é um deus ligado às artes, sobretudo à música, por ser o que porta a lira, como é ilustrado no livro I da

⁹⁹ Poetas que cantavam as histórias ao povo.

Iliada, onde, nos versos 603 e 604, Apolo anima o banquete dos deuses tocando a lira e guiando o canto das Musas: *Todos, prazer encontravam na lira de Apolo, belíssima,/ quando, com as Musas, com voz deliciosa, alternados cantavam*. Logo, se o poeta já não é inspirado pelas Musas e não pode cantar, não há nele o que encante a Apolo.

A menção à Amyclae no último verso pode ser vista como um recurso imagético para mostrar, através de uma referência histórica, quão fatal o silêncio pode ser. Amyclae era uma grande cidade da região do Peloponeso, fundada pelo rei Amyclas, daí seu nome, que foi entregue a um espartano pelos dórios. Após sofrer diversas ameaças falsas de que os espartanos estavam em direção para assaltar a cidade, instituíram uma lei do silêncio, onde não se poderia mais dar alerta algum; chegou o dia em que Esparta de fato se aproximou para tomar Amyclae, e, como não poderiam dar avisos, a cidade foi tomada de supetão, originando o provérbio *Amyclis ipsis taciturnior*, que significa: mais silencioso que a própria Amyclae. E por isso o poeta do *Pervigilium Veneris* menciona Amyclae, para ilustrar, com precisão, quão perigoso o silêncio pode ser. Vale lembrar que desde o segundo verso do poema: *Primavera nova, primavera já canora; na primavera nasceu o orbe*, diz-se que a primavera é melodiosa e, portanto, precisa-se da melodia constante, como reafirmado nos versos 84 e 85, que diz, em: *E a deusa ordena os pássaros não calar as melodias./Já os cisnes loquazes retumbam nos lagos pela boca rouca*, onde mesmo os roucos cisnes mantinham a canção.

Considerações Finais

Durante o estudo desse excerto do *Pervigilium Veneris* tivemos a oportunidade de observar uma variedade de temas que abordam muito da significação do que é o “ser romano”, pois o poeta aborda desde temas políticos, trazendo as imagens de César, dos Ramnes e dos Quirites.

Unindo sempre a mitologia e a história, o poeta consegue trazer a imagem de Eneias sem ao menos mencioná-lo, o que demonstra como a história de Roma está bem tecida, fazendo com que as linhagens tragam as imagens umas das outras, resultado do trabalho árduo de Ovídio, Horácio e, sobretudo, Virgílio, na *Eneida*, que sempre vincularam as imagens de Rômulo e Eneias às de César e Augusto.

Notamos que o poeta põe a figura de Vênus como pano de fundo para todas as glórias de Roma, colocando-a como preceptora de Eneias e causadora de todos os vínculos por ele

estabelecidos, como a ligação com os latinos, a partir da aliança com o exército de Latino e o casamento com Lavínia.

Concebemos que, ainda que seja de autoria desconhecida, o *Pervigilium Veneris* não deixa a desejar no que tange aos ditames da literatura latina, ele inicia com o louvor a Vênus, menciona Ceres, Baco e Apolo, deuses cultuados com veemência pelos romanos, trata das questões políticas que glorificam Roma, assim como faziam os grandes poetas, e encerra com um provérbio sutil a respeito do perigo do silêncio, retomando um marco histórico importante, unindo, novamente, mitologia e história, repetindo o refrão, para reafirmar o caráter ritualístico de oração e louvor ao final da prece.

Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol. 1. 26ª edição. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. Tradução: Pola Civelli. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GIEBEL, Marion. **O Oráculo de Delfos**. Tradução: Evaristo Pereira Goulart. 1ª edição. São Paulo: Odysseus Editora, 2013.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. Tradução: Victor Jabouille. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HESÍODO. **Teogonia: A Origem dos Deuses**. Estudo e Tradução: Jaa Torrano. 5ª edição. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução: Frederico Lourenço. 1ª edição. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

LÍVIO, Tito. **História de Roma, livro I**. 1ª edição. Minas Gerais: Editora Crisálida, 2008.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução: Domingos Lucas Dias. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2017.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução: Edson Bini. 1ª edição. São Paulo: Edipro, 2012.

RUTHVEN, K. K. **O Mito**. Tradução: Esther Eva Horivitz. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SCHILLING, Robert. **La Veillée de Vénus**. 3ª impressão. Paris: Les Belles Lettres, 2003.

VIRGÍLIO. **Encida**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

EIXO: SOCIOLINGUÍSTICA

O PORTUGUÊS ESCRITO: UMA ANÁLISE DAS MARCAS DE ORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

Michelle Silva de Oliveira, UFMA¹⁰⁰

Elayne Cristina da Silva, UFMA¹⁰¹

RESUMO

O processo de aquisição da modalidade oral é anterior ao processo de aquisição da escrita. Se aprendemos a falar antes de escrever, então não há como dizer que acessamos o fluxo da comunicação escrita de modo independente da compreensão do mundo falado. Nesse sentido, mesmo sendo modalidades diferentes de uso, de materialidade da língua, fala e escrita não podem ser vistas de modo dicotômico, elas se cruzam e formam o que Marcuschi (2001) e Bortoni-Ricardo (2004) chamam de *continuum*. Esse processo permite ver marcas de oralidade no texto escrito, compreender essas marcas ligadas ao processo de aprendizagem dos alunos, às práticas de leitura e escrita do ensino fundamental, especialmente de alunos que vivem na zona rural. Partindo do pressuposto de *continuum* na relação fala e escrita, pretende-se, neste artigo, analisar as marcas de oralidade na construção do texto de alunos do 6º ano do ensino fundamental de um povoado maranhense. Esses textos a serem analisados foram coletados em uma oficina de ensino de língua portuguesa chamada *Palavras e Histórias da Casa de Forno*, realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na escola Unidade Integrada Doutor Gastão Dias Vieira, situada no povoado Currais, zona rural do município de São Bernardo – MA. Essa oficina foi desenvolvida considerando o mundo social em que os alunos vivem, a cultura do lugar muito ligada à produção de farinha de mandioca. Tomaremos como referencial teórico as discussões pertinentes ao assunto propostas por: Labov (1983), Marcuschi (2001), França (2011) e Bortoni-Ricardo (2004). Uma análise inicial dos textos dos alunos mostra que eles possuem pouco domínio da competência formal escrita, recorrendo constantemente a recursos próprios da oralidade.

Palavras-chave: Marcas de oralidade. Escrita. Ensino fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da modalidade oral é anterior ao processo de aquisição da escrita. Se aprendemos a falar antes de escrever, então não há como dizer que acessamos o fluxo da comunicação escrita de modo independente da compreensão do mundo falado.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar as marcas de oralidade presentes no texto dos alunos do ensino fundamental, observando como o meio em que eles vivem acaba interferindo na forma como eles falam e conseqüentemente na escrita. Durante as análises, observamos constantemente o uso de recursos linguísticos próprios da modalidade oral utilizada na zona rural, na qual a escola, onde recolheu-se, o material também se insere.

¹⁰⁰E-mail: olivermiche304@gmail.com. Graduanda do curso de licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

¹⁰¹E-mail: ec.silva2701@gmail.com. Graduanda do curso de licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Para as nossas discussões recorreremos à relação entre fala e escrita discutidas por Marcuschi (2001) e Bortoni-Ricardo (2004) apresentando-as como sendo modalidades diferentes de uso, de materialidade da língua, que não podem ser vistas de modo dicotômico, mas formando um *continuum* que permite ver as marcas de oralidade como parte do processo de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que vivem na zona rural.

2. A FALA E A ESCRITA: DA DICOTOMIA AO CONTINUUM

A fala e a escrita parecem ser vistas como processos opostos que disputam a todo instante o seu lugar dentro da comunicação. Essa visão dicotômica permite pensar a escrita como a modalidade superior à fala uma vez que, há a crença que a escrita se relaciona diretamente com o universo formal da língua enquanto a fala é vista apenas como emergente, inerente ao momento da comunicação, portanto inferior. No entanto, fala e escrita estão mais juntas do que parece, na verdade, uma perpassa a outra de modo que é possível ter dentro do falar marcas da escrita, assim como possuir marcas da fala dentro do texto.

Marcuschi (2010) afirma que não há como determinar, de fato, quem é superior a quem, uma vez que se analisarmos pelo viés cronológico a fala é superior porque surgiu antes da escrita; porém se analisarmos conforme o prestígio social a escrita é superior à fala porque se constitui como uma habilidade importantíssima para o desempenho de funções elevadas na sociedade.

Embora sejam diferentes e com características próprias, há uma permeabilidade presente tanto na fala como na escrita, ambas estão entrelaçadas uma a outra ratificando o que Marcuschi (2010) chama de *continuum*, o qual permite a dinamicidade do tanto da fala como da escrita.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais – discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão em contínuo de variações, surgindo daí semelhanças. (MARCUSCHI, 2010.p42).

Esse *continuum* é também apresentado por Bortoni-Ricardo (2005). Segundo a autora, as marcas de um determinado grupo podem estar presentes dentro de outro. Esses *continuums* se fundam dentro de três aspectos. O *continuum rural-urbano*, oralidade letramento e monitoração estilística e é de extrema importância para se conhecer a realidade do aluno partindo das suas relações com o seu meio em que vive. Para Bortoni-Ricardo (2005), é necessário compreender a transição pelas quais os alunos passam na aquisição da língua formal,

é preciso compreender e respeitar o tempo do aluno, pois embora esteja em contato com língua padrão poderá haver uma preferência em manter a cultura linguística, isso também envolve a presença da fala na escrita, geralmente por que o aluno acaba refletindo sobre aquilo que vai escrever.

Através dos *continuum* não há como determinar qual é mais importante, simplesmente por que tanto a oralidade como a escrita são marcados pela permeabilidade, o que impede fala e escrita de serem vistas como processos dicotômicos.

É, no entanto, a permeabilidade presente nas duas modalidades que permite uma adentrar o espaço da outra na escrita dos textos. Essa constante recorrência dos recursos orais de comunicação presente na escrita dos alunos se dá porque não há durante esse processo de aquisição da modalidade formal (escrita) uma maturidade para diferenciar uma da outra, motivo pelo qual se justifica a presença das marcas de oralidade dentro dos textos escritos.

3. MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA: CERTO OU ERRADO?

De acordo com Marcuschi (2001, p. 17), *oralidade e escrita* “são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”, ou seja, ambas se relacionam de forma contínua na medida em que estão presentes no cotidiano de cada um de nós, seja na zona rural ou na zona urbana.

No entanto, é preciso atentar para a problemática do falar “certo” ou “errado”, uma vez que de acordo com a Sociolinguística há variantes linguísticas que determinam as condições comunicativas de cada comunidade de fala. Por exemplo, ao chegar à escola, as crianças começam a ter um contato maior com a língua padrão, porém demonstram muitas dificuldades quanto ao uso dessa variação. Nesse sentido, segundo França (2011, p. 69),

Um dos obstáculos está na diferença entre a variação que a criança leva de casa para a escola e como a escola trata essa diferença. Essa forma de falar, levada pela criança, não foi adquirida de modo consciente ou natural (no sentido de característica genética), mas segundo um processo de significativa carga emotiva, uma vez que foi sendo aprendida pelo contato com pessoas próximas, com adultos cujos papéis e atitudes são não apenas julgados importantes, mas também assumidos como verdadeiros, logo modelos a serem seguidos.

Dessa maneira, é muito comum que nos primeiros anos escolares durante o processo de letramento¹⁰² há recorrentes marcas de oralidade no texto escrito dos alunos, uma vez que a comunicação oral antecede o processo de aquisição da escrita. Porém, essas marcas de oralidade não ser devem julgadas como erradas, pois na medida em que o aluno escreve, de certo modo ele está transmitindo as suas ideias da maneira como ele organiza a sua fala. Para Labov (1983) a maneira como o estudante fala ao chegar na escola deve ser respeitada principalmente porque reflete as relações presente no desenvolvimento social desse aluno, ou seja, a forma como ele fala é uma reprodução do seu grupo social.

4. A ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS

Como visto anteriormente, verificamos que fala e escrita não se opõem, ou seja, formam um *continuum* a ponto de não serem vistas como processos distintos. Essa relação pode observada na análise dos textos dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, da escola Unidade Integrada Doutor Gastão Dias Vieira, situada no povoado Currais, zona rural do município de São Bernardo-MA. Os textos foram recolhidos na oficina *Palavras e Histórias da Casa de Forno*, realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante três dias.

Observando os textos analisados, podemos perceber que na maioria deles há “erros” ortográficos e de acentuação. Mas, como o nosso foco é analisar as marcas de oralidade presente em cada um deles, selecionamos alguns trechos dos textos para exemplificar essa recorrência:

1. Supressão da sílaba *-es* no verbo *estava*, típico da linguagem coloquial. Há também a troca da vogal *-e* pela vogal *-i*, marcando um evento fonológico, porque em alguns casos a pronúncia possui o mesmo som.

Eu tava andando di cavalo fui bota banha i ele mi deribo. (Aluno A)

2. Troca da vogal *-o* pela vogal *-u*.

Nesses três dias eu achei muito legal cum os meus professores. (Aluno B)

¹⁰² Segundo Marcuschi (2001, p. 21) “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”.

3. Supressão da consoante *-r* no verbo *torrar*; monotongação da sílaba *-eira* e supressão da consoante *-r* no verbo *peneirar*.

*Prensa: a prensa seve para enpresar a massa para a massa já sair enchuta para **penera e torra** a massa. (Aluno C)*

4. Supressão da consoante *-r* no verbo *raspar* e a palavra *trais*, sendo a reprodução da maneira como se fala.

*Minha istoria é da casa de forno a casa de forno é muito bom para **raspa** mandioca que vem da roça que vai para a garoja que **trais** no burro ou no jomento [...] (Aluno D)*

6. *Muinto* nasalização da vogal *-i*.

*Eu gostei **muinto** desses tres dias com voses porque voses são **muintos** engrasado. (Aluno F)*

7. Marca de oralidade típica da região nordeste, marcada pelo não uso da concordância.

*Éra uma casa de forno muito assombrada **os mais velho dizia** que a casa di forno era muito a sombrada [...] (Aluno G)*

8. Marca de oralidade típica da região nordeste.

*Goistei por que a gente bricou e conheseu pesoa nova e tou trite porque eles vão **sinbora** (Aluno H)*

A partir das análises, percebemos que alunos possuem pouco domínio da norma padrão, recorrendo constantemente a recursos próprios da oralidade, como a supressão de consoantes em verbos e a troca de vogais devido a semelhança entre a pronúncia das palavras.

Também foi possível analisar nos textos a presença de marcas de oralidade típicas do contexto da zona rural, tais como *deribo* (Aluno A), *cum* (Aluno B), *os mais velho dizia* (Aluno G) e *sinbora* (Aluno H). De fato, o meio em que o aluno está inserido interfere diretamente na sua relação com a linguagem, quando eles chegam ao espaço sala de aula, trazem consigo suas impressões e visões já construídas dentro do seu grupo social que devem ser respeitadas porque

mais que uma maneira de falar, a forma como o aluno lida com a linguagem diz muito sobre sua cultura e seu povo, podendo ser lapidada, mas sem que haja uma desculturação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a escrita como a fala têm o seu papel importante dentro da comunicação, inviabilizando a possibilidade de serem vistas como processos diferentes, pois uma acaba se relacionando com a outra na medida em que o contato familiar estabelece uma relação direta com a linguagem que o aluno leva para o ambiente escolar. Muitas vezes essa linguagem pode ser vista como errada, porém conceituar “certo” e “errado” é algo que vai muito além de fatores linguísticos, pois está ligada a realidade social do aluno, e que deve ser compreendida pela escola.

A partir das análises observamos que há o uso constante das marcas de oralidade nos textos dos alunos, o que permite observar que durante o processo de letramento o uso básico das regras gramaticais de acordo com a norma padrão é um processo difícil durante a construção do texto. De modo que a fala é o recurso fundamental por eles utilizados, transformando essa escrita em uma “reprodução” da fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita; atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Fala e escrita**. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

FRANÇA, Katia Cilene Ferreira. **Português Falado e Escrito: o Enem em Questão**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263 p.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Tradução de José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Catedra. 1983

SILVA, Joseane Nascimento Lima da. Marcas da oralidade na escrita: um estudo reflexivo das produções textuais dos alunos da 5ª série, da Escola Estadual Edeli Mantovani. *Revista Eventos Pedagógicos* v.3, n.1, Número Especial, p. 426 – 436, abr. 2012.

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO HISTÓRICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO NO ANO DE 2018

Lamara Lais Marin Artuzi

Synnara Louíze de Almeida

Tânia Mara Resplandes Biedermann

Resumo: A Variação Linguística pode ser entendida como a capacidade que a língua tem de se transformar e se adaptar de acordo com alguns componentes, como, por exemplo, a variação histórica, social, regional e estilística. Este artigo tem como objeto de pesquisa a didatização da variação histórica da Língua Portuguesa, conhecida como variação diacrônica, que visa clarificar os diferentes estágios que ocorre com a língua no decorrer de uma linha cronológica. Seu objetivo é apresentar como um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, utilizado em Escolas Estaduais de Mato Grosso no ano de 2018, aborda a variação histórica da língua. Considerando-se a relevância do livro didático na formação do aluno, uma importante ferramenta para o ensino e ao mesmo tempo pensando na importância de se conhecer as variações históricas da língua portuguesa para o crescimento intelectual, cultural e pessoal do aluno, levantou-se os seguintes questionamentos: os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem alguma abordagem quanto à variação histórica da língua? De que forma o conteúdo é explorado? Empregou-se a metodologia documental analítica, de abordagem qualitativa e interpretativista, por meio da qual se buscou, na Coleção “Novas Palavras” de Amaral et al (2016), alguma unidade didática relacionada à variação histórica e de que forma ela foi apresentada na coleção didática. A análise empregada demonstrou que apenas um livro da coleção abordou o tema, e que alguns aspectos linguísticos foram levados em conta enquanto outros foram mais timidamente tratados: no que tange à variação sincrônica, a coleção pareceu bem sucedida em demonstrar a evolução da língua portuguesa, no que diz respeito à variação histórica, por meio da comparação entre textos de períodos diferentes (sec. XVI, séc. XIX e séc. XX). Mas, se por um lado, a coleção foi bem sucedida na demonstração da evolução da língua ao longo de 4 séculos, por outro lado foi apenas relativamente bem sucedida ao ressaltar as diferenças entre o português europeu e o brasileiro em seus aspectos morfosintáticos, pois parece falhar num aspecto muito importante: falta no livro uma abordagem mais relevante no aspecto do convívio com outras línguas e incorporação de palavras e expressões das línguas indígenas e africanas, sendo este um campo amplo e promissor de estudo para os alunos compreenderem que a dinamicidade e variação histórica da língua também acontecem através dos empréstimos linguísticos que dizem muito a respeito da própria identidade multicultural do país.

Palavras-chave: Diacronia; Língua Portuguesa; Livro Didático.

Abstract: Linguistic Variation can be understood as the language's capacity to transform and adapt according to some components, such as historical, social, regional and stylistic variation. This article has as object of research the didatization of the historical variation of the Portuguese Language, known as diachronic variation, which aims to clarify the different stages

that occur with the language in the course of a chronological line. Its objective is to present as a textbook of Portuguese Language of High School, used in State Schools of Mato Grosso in the year of 2018, it addresses the historical variation of the language. Considering the importance of the didactic book in student training, an important tool for teaching and at the same time thinking about the importance of knowing the historical variations of the Portuguese language for the student's intellectual, cultural and personal growth, the the following questions: do the Portuguese language textbooks bring any approach to the historical variation of the language? How is content explored? The analytical documentary methodology, with a qualitative and interpretative approach, was used to find some didactic unit related to historical variation in the "New Words" Collection of Amaral et al (2016), and how it was presented in collection. The analysis employed showed that only one book in the collection dealt with the theme, and that some linguistic aspects were taken into account while others were more timidly treated: regarding the synchronic variation, the collection seemed successful in demonstrating the evolution of the Portuguese language, with regard to historical variation, by comparing texts from different periods (16th, 19th and 20th centuries). But if, on the one hand, the collection was successful in demonstrating the evolution of the language over four centuries, on the other hand it was only relatively successful in highlighting the differences between European Portuguese and Brazilian in its morphosyntactic aspects, since it seems in a very important aspect: there is a lack of a more relevant approach to living with other languages and the incorporation of words and expressions of indigenous and African languages, which is a broad and promising field of study for students to understand that the dynamism and variation of the language also happen through the language loans that say a lot about the country's own multicultural identity.

Keywords: Diachrony; Portuguese language; Textbook.

1 Introdução

As línguas fazem parte da humanidade desde os primórdios em que se tem registro e são parte considerável da evolução histórica de um povo. Com o passar do tempo a língua se transforma e vai adquirindo novas facetas, pois é tida como algo flexível e passível de mudanças a partir das influências internas e externas à ela. De acordo com Santana e Neves (2015), ela está presente em nossas experiências de vida e é parte integrante da cultura e da identidade de um povo.

Isso significa que a língua é um fenômeno histórico que se modifica com o tempo e com o uso, essa modificação pode acontecer na forma de falar, no sentido e na estrutura e é chamada de variação. Existem alguns fatores que condicionam essa variação. Quando essa variação é geográfica, ou seja, muda de um lugar para outro, ela é chamada de diatópica; quando ela muda entre grupos sociais e culturais diferentes, é chamada de diastrática; quando

a mudança é situacional ela é chamada de diafásica e quando essas mudanças acontecem com o passar do tempo, ela é chamada de diacrônica (FERREIRA; VIEIRA, 2012).

A variação diacrônica é o tipo de mudança que acontece na língua a partir da influência de fatos históricos que acontecem no decorrer do tempo, esse tipo de variação é o objeto desse artigo, mais precisamente relacionada à Língua Portuguesa, e será abordada no mesmo como variação histórica.

Conforme Belini e Sousa (2014), o ensino da variação histórica da Língua Portuguesa nas escolas possibilita aos alunos o desenvolvimento da capacidade de escrever e ler textos nos mais variados ambientes de sua vida, a compreender que existem diferentes modos de falar a mesma palavra com a mesma verdade, ajudando a diminuir o preconceito linguístico existente e a exercer o respeito perante as mais variadas diversidades linguísticas.

Dessa forma levando em consideração a relevância do livro didático na formação do aluno, sendo ele um parâmetro para o ensino e ao mesmo tempo pensando na importância de se conhecer as variações históricas da língua portuguesa para a o crescimento intelectual, cultural e pessoal do aluno, levantou-se o questionamento: Os livros didáticos de Língua Portuguesa trazem abordagem quanto à variação histórica da língua?

A fim de responder esse questionamento, o objetivo desse artigo é apresentar como um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizado em Escolas Estaduais de Mato Grosso no ano de 2018 aborda a variação histórica da língua. Para tal fim, será analisado dentro da Coleção “Novas Palavras” de Amaral et al (2016), quantos e quais livros didáticos fazem abordagem relacionada a variação histórica; a seguir, verificar qual o recorte temporal dessa abordagem; apresentar quais aspectos da variação histórica são abordados na coleção (fonético/fonológico, morfológico e/ou sintático); e por fim, mostrar de que forma esses aspectos são abordados. Essa análise será feita através de livros didáticos, porque segundo Ota (2009) eles ocupam um espaço importante e considerável na educação, sendo utilizado tanto pelo aluno e pelo professor como parâmetro de estudo.

A coleção usada na pesquisa foi selecionada a partir de um Guia fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual desenvolveu para o ano de 2018 a apresentação de 11 livros didáticos de ensino médio, dos quais escolheu-se a coleção “Novas Palavras” de Amaral et al (2016) para a pesquisa, pois segundo o Guia ele traz uma visão geral da língua, fazendo abordagem na variação histórica. A coleção tem três livros para serem

usados, um em cada ano do ensino médio, porém apenas um abordou a variação histórica da Língua Portuguesa.

Falar da variação diacrônica ou histórica da língua não é uma tarefa fácil, no caso da Língua Portuguesa, esta pertence ao grupo das línguas românicas, conhecidas também como línguas neolatinas. Seu marco de origem é de difícil estabelecimento por ter sido resultado das diversas modificações que ocorreram a partir do latim vulgar. De acordo com Teyssier (1994), no século XIII surgiu-se os primeiros escritos em Português, o qual difere-se bastante do Português falado atualmente, a níveis fonéticos, morfológicos e sintáticos.

A evolução da Língua Portuguesa pode ser dividida em 5 grandes períodos: Pré-românico; Românico; Galego-português; Português arcaico e Português moderno. A primeira fase chamada de Pré-românica surge a partir do latim vulgar, levada pelos soldados romanos até a Península Ibérica. A fase Românica são os resultados das transformações do latim que com as sucessivas diferenciações se transformaram em dialetos, surgindo outras línguas como o francês, espanhol, italiano, entre outras. O português surge nesta fase, no século XIII. O Galego Português, a fase seguinte, se caracteriza como o idioma utilizado na antiga Galiza e algumas regiões portuguesas se estendendo até o século XIV. O Português arcaico compreende a metade do século XV até metade do século XVI, período onde iniciaram-se os estudos gramaticais da língua. E o Português moderno, última fase até então, que é caracterizada como o idioma falado atualmente (SMANIOTTO, 2009).

Essa evolução se deu ao longo do tempo e começou em 219 a.C., quando o Império Romano através das suas grandes conquistas territoriais, chegaram até a Península Ibérica (local onde hoje se situa Portugal e Espanha) impondo sua cultura, costumes, e, também, sua língua: o Latim. Roma possuía duas variações da mesma língua: o latim clássico, usado pela elite e que obedecia a regras gramaticais já estabelecidas e o latim vulgar utilizado pela plebe, camponeses e soldados. O latim proveniente da comunicação dos soldados romanos foi a língua que influenciou os iberos que ali habitavam. Os romanos dominaram a região por muito tempo. Aproximadamente 600 anos depois a invasão do Império Romano na península, os povos bárbaros chegaram e guerrearam com os romanos e através desta invasão, a língua sofreu influência também dos povos bárbaros. Outras culturas também deixaram sua marca no Português, como os povos germânicos e os árabes. Pode-se encontrar indícios destas influências ainda nas palavras utilizadas hoje (SMANIOTTO, 2009).

Os Impérios lutavam e guerreavam entre si com o desejo de expandir seu território e consequentemente seu domínio, conquistando novas terras e exercendo o poderio sobre novos povos. A língua oficial do conquistador era imposta sobre o conquistado como uma forma de forjar a cultura e exercer autoridade sobre aquelas pessoas (SMANIOTTO, 2009). Da mesma forma que a guerra, as colonizações ditas pacíficas também fazia esse papel de expansão da língua a outros povos, como aconteceu com o Brasil.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, o Português já se configurava em sua fase clássica, mas ainda assim a Língua Portuguesa sofreu outras influências que culminaram na sua constante mutação. Com os dialetos trazidos pelos escravos africanos, as línguas nativas faladas pelos indígenas, e a língua dos imigrantes de diversas nacionalidades, nosso idioma hoje é uma grande mistura de culturas diferentes.

A preocupação em explicar as alterações ocorridas nas línguas pertence ao domínio da Linguística Histórica, disciplina que busca investigar mudanças – fônicas, morfológicas, sintáticas e semântico-lexicais – ao longo do tempo histórico, em que uma língua ou família de línguas é utilizada por seus falantes em determinado espaço geográfico e em determinável território não necessariamente contínuo (MARIA CRISTINA DE ASSIS, 2003, p 113).

Abordou-se até aqui que diversas variações aconteceram com o tempo na Língua Portuguesa, tanto antes quanto depois dela chegar ao Brasil. As variações linguísticas podem surgir devido aos acontecimentos históricos, com o passar do tempo ou devido a outros fatores, mas de qualquer maneira ela pode ser explicada nos seguintes aspectos:

- **Varição morfológica:** alteração na grafia (forma de escrever) da palavra.
- **Varição fonético-fonológica:** diferentes pronúncias para uma letra. Aqui no Brasil, um exemplo comum são as diferentes pronúncias da letra R.
- **Varição semântica:** quando uma mesma palavra pode ser empregada com significados diferentes.
- **Varição sintática:** refere-se à organização dos elementos, mantendo o mesmo sentido da oração.
- **Varição estilístico-pragmática:** variam conforme situações de interação social, sendo caracterizadas por maior ou menor grau de formalidade.
- **Varição lexical:** palavras escritas de maneira diferente, mas que possuem o mesmo significado (FIGURAS DE LINGUAGEM, 2017, p 1).

Esses aspectos serviram como um dos requisitos para a discussão desse artigo. A partir dessa introdução será apresentado a metodologia a qual a pesquisa foi realizada, partindo de uma averiguação documental em uma coleção de livro do ensino médio do ano de 2018. Na sequência, os resultados detectados mostram uma abordagem da variação histórica presente em

apenas um livro da coleção, no entanto ele traz vários exemplos de textos e colocações feitas pelo livro didático. Por conseguinte, apresenta-se a discussão sobre os aspectos da variação que foram abordados, seu recorte temporal, entre outras observações importantes. Conclui-se o artigo sobre o pensamento que o objetivo foi alcançado, mas com sentimento de que a abordagem da variação histórica poderia estar embutida também nos demais livros da coleção.

2 Metodologia

A metodologia utilizada para esse trabalho foi do tipo documental analítica. Segundo Marconi (2001) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.”

A fonte utilizada para pesquisa foi à coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio “Novas Palavras” de Amaral et al (2016). A coleção tem três volumes e faz parte do conjunto de obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2018. O FNDE (Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação) “disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas”. A seguir “Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola” (FNDE, 2018).

Seguindo o critério de escolha, que a coleção usada para a pesquisa estivesse dentro dos livros indicados pelo PNLD para ser usada em sala de aula no ano de 2018, primeiramente foi realizada uma análise no guia de livros didáticos do órgão e a partir da apresentação feita de 11 livros didáticos para o ensino médio, escolheu-se a coleção “Novas Palavras” de Amaral et al (2016), pois segundo o Guia ele traz uma visão geral da língua, fazendo abordagem na variação histórica.

Após a escolha da coleção, que traz tal referência, uma análise de cada livro do conjunto foi realizada a fim de saber quantos e quais abordavam a variação histórica da língua, o recorte temporal e os aspectos linguísticos encontrados na abordagem do tema.

Apenas um livro da coleção “Novas Palavras” trouxe a abordagem sobre a variação histórica da língua, sendo esse o livro 1, de uso do primeiro ano do ensino médio. Dentro do

livro encontrou-se um capítulo com o tema “Noções de Variações Linguísticas”, do qual foi retirado todo o material documental deste artigo.

Os resultados relatados a seguir se encontram no capítulo 2 do livro 1 do Ensino Médio, coleção “Novas Palavras” de Amaral et al (2016), sendo que foram apresentados na sequência com que apresentam-se na obra. Nos demais capítulos ou nos livros 2 e 3 não houve referência à variação histórica da Língua Portuguesa. Até foram apresentados, principalmente na parte de literatura, textos de outras épocas não atuais, no entanto suas abordagens eram literárias e estruturais e não de ordem linguística histórica.

3 Resultados e Discussão

A coleção de livros didáticos selecionada, como já mencionado na metodologia, foi uma coleção do ensino médio, composta por três livros, referentes ao primeiro, segundo e terceiro ano do referido período. Dos três livros da coleção apenas o livro do primeiro ano do ensino médio trouxe uma abordagem sobre a variação histórica da Língua Portuguesa.

O livro apresenta no capítulo 2 essa abordagem a partir da variação linguística. O autor aponta que existe dentro da variação linguística quatro tipos de variações. Essas variações são resumidas da seguinte forma na obra:

- Variação sociocultural – refere-se as diversidades linguísticas relacionadas aos inúmeros aspectos sociais e culturais característicos de cada falante: idade, profissão, gênero, formação escolar, grupo social, nível econômico etc.
- Variação situacional – relaciona-se as diferentes formas que um falante pode escolher para se comunicar, dependendo da situação de comunicação.
- Variação histórica – relaciona-se com as mudanças, que ao longo do tempo, vão acontecendo principalmente na grafia das palavras em geral e também no sentido de certas palavras e expressões do léxico.
- Variação geográfica – refere-se as diferenças identificáveis no “modo de falar” (principalmente no vocabulário e no sotaque) das pessoas, dependendo do lugar e da região em que vivem (AMARAL, 2018, p. 167).

Nota-se que o livro didático aborda a variação sincrônica e diacrônica da língua, exemplificando cada tipo e diferenciando uma da outra. Tal abordagem é significativa, pois ao tratar da variação diacrônica pôde-se discutir a variação histórica da Língua Portuguesa, além disso, subliminarmente ao tema tratado, a partir desta exemplificação de variações é mostrado

ao aluno que esta é uma característica comum e marcante da língua, afirmando assim, sua dinamicidade.

Dentre todas as variações citadas no livro, o que interessa nesse contexto é a variação histórica. Essa é retratada no livro didático mostrando que a língua portuguesa teve origem no latim e por isso é chamada de língua neolatina. É explicado o fato de existir o latim literário (culto, usado pelos escritores) e o latim vulgar (falado pelo povo) e que o nosso português se desenvolveu a partir desse último.

A explicação do surgimento da Língua Portuguesa é feita apresentando o processo de colonização romana na península ibérica (local onde hoje se localiza Portugal e parte da Espanha), o qual misturou o latim vulgar (falado no cotidiano dos romanos) com o idioma dos celtiberos (povo colonizado), tendo posteriormente influência dos bárbaros e árabes, formando um outro idioma que resultou na língua portuguesa. Sequencialmente Portugal se tornou, séculos depois da colonização romana, um império marítimo e levou a Língua Portuguesa a vários lugares do mundo inclusive ao Brasil.

Considera-se tal abordagem da origem da Língua Portuguesa como fator positivo e relevante, visto que ao tratar este tema, é possível demonstrarmos alunos como é o processo de surgimento de uma língua, fato ainda desconhecido para muitos, pois ao direcionar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas baseando-se somente na norma culta ou padrão e conteúdos gramaticais, perde-se a oportunidade de apresentar processos de origem e adaptações da língua e os alunos, por não terem contato com tais materiais teóricos sobre o assunto, são inclinados a acomodar-se e nunca questionar o motivo de se falar o Português Brasileiro da forma como é hoje. Este fator torna-se também de cunho importante para ser abordado as diferentes formas do Português encontrado atualmente no Brasil, não sendo passível de categorização como certo ou errado, apenas fatos culturais, historicamente falando. Sabe-se que o Brasil é um país de grande extensão territorial, e que cada região sofreu uma determinada influência a partir dos seus colonizadores.

Sobre a evolução histórica do Português no Brasil, o livro mostra que ela também se deu a partir de um Português mais popular, não padrão, pela característica das pessoas que participaram da colonização inicial no país. Da mesma forma que a colonização romana foi feita pelos soldados que não tinham formação no latim literário, quem veio para o Brasil inicialmente também não eram os falantes cultos do Português e sim portugueses de classes

menos favorecidas, que trouxeram um idioma popular resultando no Português Brasileiro que se tem hoje.

Esta etapa da abordagem da evolução histórica do Português Brasileiro, posicionando a importância e participação das classes menos favorecidas e escolarizadas na formação básica da língua, acredita-se ser essencial para que os alunos possam compreendê-la como um fenômeno de caráter coletivo, patrimônio do povo que a usa nos mais variados contextos, derrubando o conceito pré estabelecido de imutabilidade e homogeneidade que muitos assimilam ao longo da vida escolar. Além disso, conforme Santana e Neves (2015) as variações linguísticas são associadas às falas dos indivíduos de classes menos favorecidas e pouco escolarizadas da sociedade, sendo assim alvo de preconceito e estigma. Por isso, considera-se que trazer à luz da discussão a participação desses indivíduos na formação do Português, é uma forma de romper com a ligação preconceituosa que permeia essa camada da população, incluindo-a no processo e minimizando os preconceitos linguísticos.

Retomando a abordagem do livro didático, é apresentado que a participação, majoritariamente, das classes menos favorecidas falantes do Português popular foi comum a todas as colônias portuguesas e que hoje são oito países que adotam o português como língua oficial, sendo falado por 260 milhões de pessoas. Assim, torna-se também evidente que em cada uma dessas colônias a Língua Portuguesa conviveu com muitas outras e acrescentou traços dessas se modificando, incorporando novas palavras e expressões e até estruturas fraseais, tornando-se assim diferente do Português de Portugal.

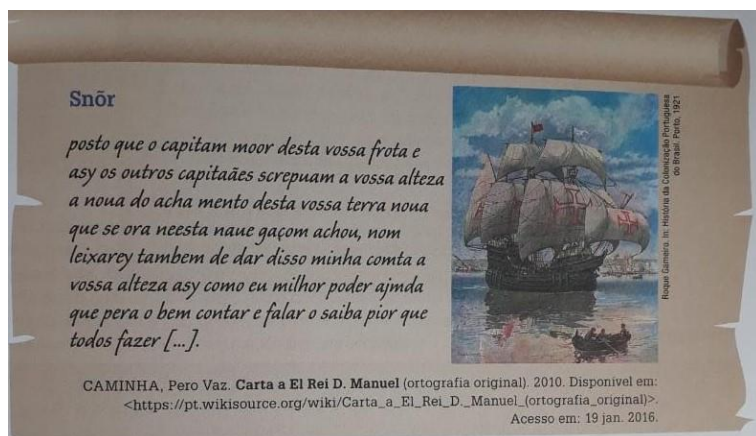
No que tange a esta questão da diferenciação do Português Brasileiro frente ao Português dos demais países que o adotaram como língua oficial, acredita-se que falta no livro uma abordagem mais relevante no aspecto do convívio com outras línguas e incorporação de palavras e expressões, afinal, o português brasileiro é rico neste quesito, devido a relação com as línguas indígenas e africanas, sendo este um campo amplo e promissor de estudo para os alunos compreenderem que a dinamicidade e variação histórica da língua também acontecem através dos empréstimos linguísticos que dizem muito a respeito da própria identidade multicultural do país. Pode-se ressaltar aqui que essas influências não pararam no passado. A língua ainda sofre atualmente diversas influências, principalmente das grandes potências como os Estados Unidos da América, sendo comum adequar vocábulos pertencentes ao Inglês no cotidiano da fala brasileira.

No livro didático os autores trazem uma tirinha para demonstrar a diferença do Português do Brasil com o Português de Portugal na questão de vocabulário e atenta para o fato que essa diferença está também na pronúncia, nas construções gramaticais e nos significados de determinadas palavras e expressões. Além disso, o tema da tirinha é o novo acordo ortográfico, abordado de forma tímida no contexto.

Neste momento da explanação do livro didático, nota-se uma tênue abordagem do nível fonético-fonológico, lexical e sintático da Língua Portuguesa, fato que mesmo não sendo muito aprofundado, esclarece aos alunos os eixos que diferenciam especificamente uma língua da outra (no caso o Português brasileiro do português de Portugal), sendo positivo o modo como trazem exemplos para demonstrar essas diferenças: através de tirinha, um texto mais acessível e familiar ao público alvo em questão.

Já para exemplificar a variação histórica do Português no Brasil, os autores do livro didático pesquisado exemplificam essa mudança com a carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal escrita em 1500 após a chegada dos portugueses ao Brasil. Observe na imagem a seguir:

Imagem 1: Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha



Fonte: foto tirada do livro Novas Palavras (AMARAL, 2018)

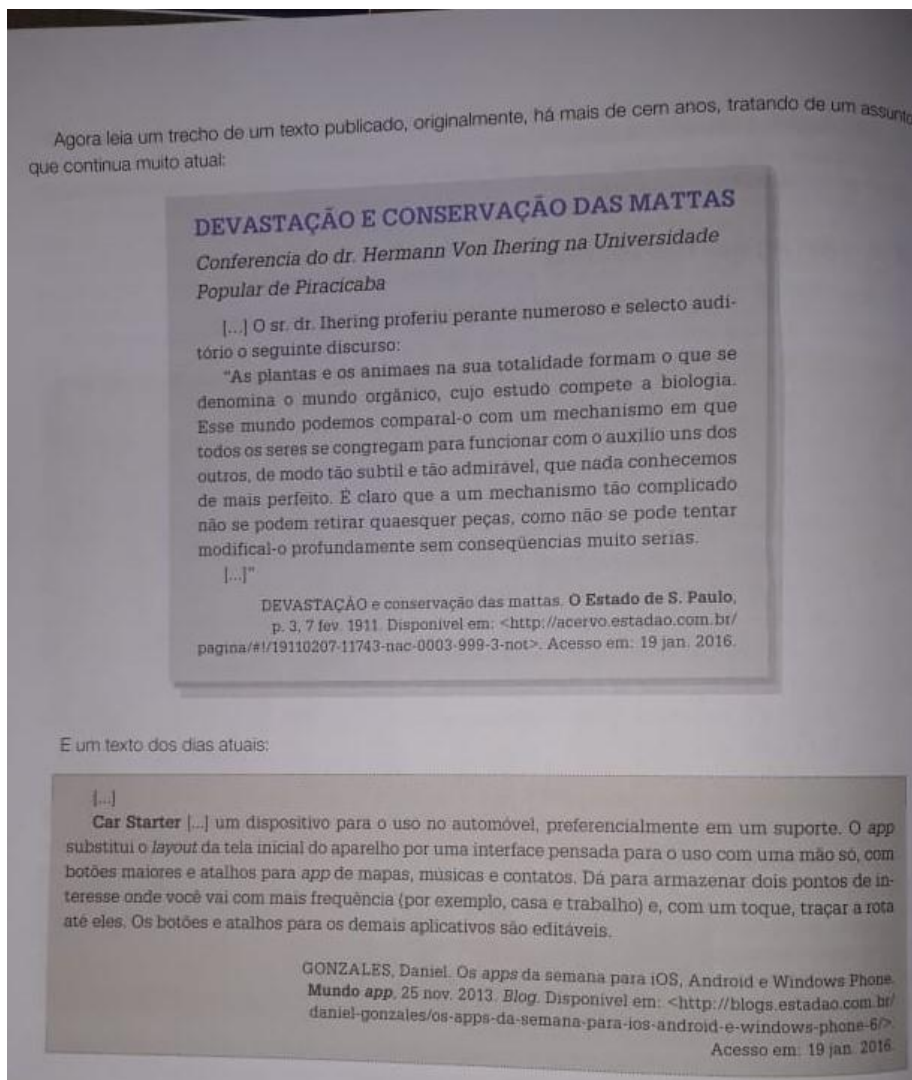
No livro é apresentado o trecho da carta na íntegra e uma versão de como ela seria escrita com a linguagem de hoje. Não é necessário apresentar a segunda versão aqui, pois ao observar a imagem acima já se tem ideia da diferença na grafia do Português daquela época para o atual.

Neste momento, pode-se identificar o recorte temporal feito na abordagem da variação histórica da Língua Portuguesa pelo livro didático: recua até o último ano do século XV, ano

de 1500. Pelo fato de ser um exemplo popular de um importante documento, justifica-se a escolha do texto em questão, sendo interessante o fato de haver o mesmo trecho da carta reescrito na versão do português utilizado na atualidade, a fim de comparação e identificação visual, quase que imediata, quanto às mudanças morfológicas da língua.

O livro ainda traz um texto de aproximadamente cem anos atrás e um texto dos dias atuais mostrando a diferença nas palavras, na grafia, na estrutura e até no significado. Observe as imagens abaixo:

Imagem 2: Textos em diferentes épocas.



Fonte: foto tirada do livro *Novas Palavras* (AMARAL, 2018)

Os autores trazem esses exemplos para mostrar que a língua se modifica com o tempo e com o uso.

Pode-se perceber que o livro didático utiliza muito a comparação dos textos para demonstrar de maneira rápida e objetiva as mudanças que a Língua Portuguesa sofreu ao longo do tempo. Considera-se interessante e relevante o uso desta estratégia, visto que elementos visuais com diferenças acentuadas e textos curtos chamam mais a atenção dos jovens, porém, acredita-se que seria possível apropriar-se desta estratégia para, sequencialmente, abordar de maneira mais aprofundada as mudanças nos diferentes níveis de variação e não apenas relatar o significado de cada uma. Afinal, ajudar o aluno a compreender a língua falada é tão importante como ensiná-lo a língua escrita, visto que conforme os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o aluno deve ter assegurado pela escola o direito ao desenvolvimento de suas capacidades linguísticas que permeiam o domínio da língua oral e escrita, garantindo sua participação social eficaz e o exercício da cidadania (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Visto que muitos registros históricos se perderam ao longo do tempo e geralmente os achados estão sempre acondicionados em locais reservados e de difícil acesso como museus e academias de letras espalhadas no mundo, o livro didático acaba sendo o parâmetro que o aluno tem para esse aprendizado.

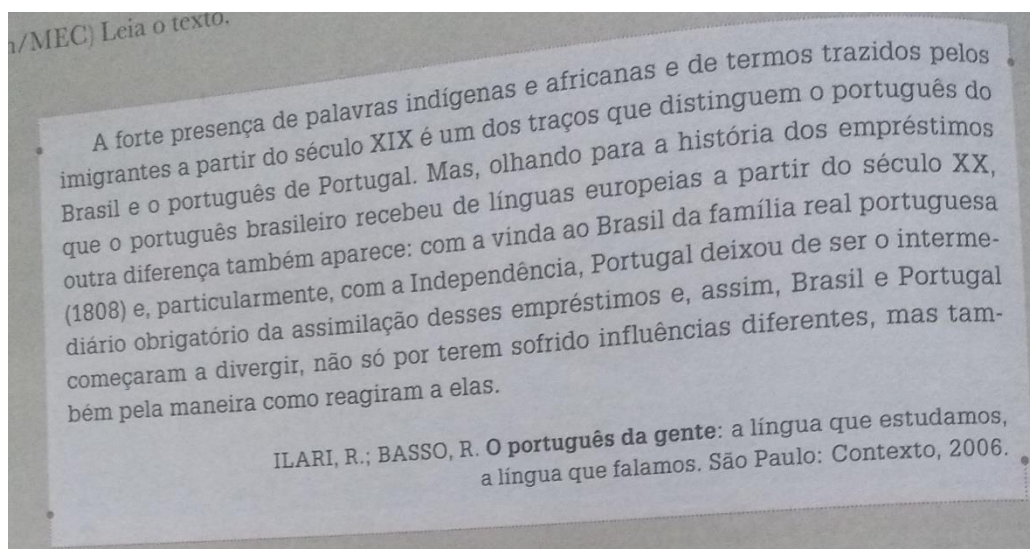
O livro ainda traz atividades para fixação do conteúdo que apresenta: diferentes textos para os alunos identificarem o tipo de variação linguística a que se refere; um texto para diferenciar o Português do Brasil do de Portugal; e um texto com arcaísmos para que os alunos possam identificá-los e transcrevê-los para uma linguagem mais atual.

Como continuação das atividades é proposto uma prática, na qual é apresentado um texto de propaganda com uso intencional de vários arcaísmos (palavras e expressões fora de uso). É trazido para o aluno que a forma de se escolher palavras antigas para dar força ao anúncio apóia-se na seleção lexical e faz uso da variação histórica da língua.

Quanto à abordagem do uso de arcaísmos como exemplo das mudanças no nível lexical da variação histórica da língua, considera-se interessante tê-lo abordado na forma de atividades de fixação de conteúdo, visto que na prática da elaboração teórica há a construção de conhecimento de maneira menos sobrecarregada e mais dinâmica para os alunos

Sequencialmente é partilhado um texto informativo que remete o aluno à reflexão sobre os empréstimos linguísticos para o Português Brasileiro. Observe:

Imagem 3: Empréstimos linguísticos



Fonte: foto tirada do livro *Novas Palavras* (AMARAL, 2018)

Neste momento do uso do texto acima, acredita-se que há uma perda de oportunidade potencial para discussão acerca dos empréstimos linguísticos que contribuíram para a formação do Português Brasileiro e sua diferenciação do Português de Portugal, pois seguido ao texto é proposto uma atividade referente somente à importância de tais empréstimos ao Português. Considera-se que o livro didático poderia ter utilizado este texto para levar os alunos a conhecerem a contribuição de outras línguas, através, por exemplo, da proposta de pesquisa sobre as palavras de línguas indígenas e africanas presentes até hoje no português e uma futura discussão entre a classe sobre as palavras pesquisadas por cada um, para assim demonstrar na prática o multiculturalismo existente na Língua Portuguesa que utilizam atualmente.

Seguindo com as atividades propostas no livro, vários outros textos são apresentados para se verificar o uso de arcaísmos, variações de ordem fonético-fonológica, e o uso de palavras estrangeiras na língua portuguesa. Sobre esse último, alguns textos fazem críticas positivas, outras negativas sobre o estrangeirismo, e é requisitado que o aluno reflita sobre a questão.

A respeito deste direcionamento utilizado nas atividades, o livro traz novamente, recursos textuais interessantes para abordar de maneira simplificada aspectos de variação da língua, como no caso citado acima sobre a variação fonético-fonológica ao utilizar-se de uma tirinha para expor as diferenças da pronúncia do Português falado pela população da área rural. Além disso, os textos utilizados para tratar a questão do emprego de palavras e expressões

estrangeiras na língua portuguesa são curtos e de linguagem acessível, sendo considerado interessante e positivo a reflexão proposta logo após.

Para finalizar o capítulo, é proposto aos alunos que em grupos pesquisem sobre os oito países que falam a Língua Portuguesa e posteriormente apresentem em sala. Finalizando assim a proposta de prática da atividade.

Nesta última atividade proposta, considera-se muito relevante e proveitosa a possibilidade de estimular os alunos a pesquisarem acerca dos demais países falantes da Língua Portuguesa, para assim compreenderem a influência primordial que o contexto linguístico e a história exercem sobre a língua, reafirmando seu caráter social, coletivo e mutável.

A partir do exposto no livro didático, o professor pode atribuir atividades extras aos alunos, usando como base o livro proposto, porém partindo do princípio da criatividade para que o assunto seja efetivamente concluído através do ensino em sala de aula, aguçando a curiosidade do aluno em aprofundar seu conhecimento nesta área. Isso demonstra o fato que apesar de alguns assuntos serem abordados resumidos ou de forma tímida no contexto do material pesquisado, elas podem sim ser trabalhados dependendo da didática do educador.

4. Conclusão

É indiscutível que as variações linguísticas são características marcantes da língua e que o Brasil é um país abastado neste quesito, entretanto, também é inegável a falta de abordagem a respeito deste aspecto no ensino da língua nas escolas, pois para muitas instituições de ensino e para alguns professores tratar este tema remete a ensinar um desvio da norma culta padrão. Em meio a estas diversas formas de variações, a variação diacrônica reafirma com vigor, a dinamicidade e adaptação da língua frente às mudanças no contexto histórico que contribuíram para construção do Português Brasileiro que é utilizado atualmente.

Sendo o livro didático o instrumento norteador do ensino na sala de aula, fez-se necessário sua análise a partir da perspectiva da variação histórica e suas vertentes. Assim, retomando o questionamento inicial desta pesquisa, compreende-se que os livros didáticos trouxeram a abordagem quanto à variação histórica da língua. Nesta perspectiva, a análise e discussão propostas neste estudo objetivaram-se em apresentar como um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizado em Escolas Estaduais de Mato Grosso no ano de 2018 aborda tal aspecto.

Para atender ao objetivo supracitado, esta pesquisa propôs um diálogo acerca da abordagem utilizada pelo livro didático analisado, contemplando sua forma de tratar o aspecto da variação diacrônica, o recorte temporal adotado, os textos utilizados, as atividades propostas e as possibilidades de abordagem não realizadas, considerando se foram significativas e relevantes ou se deixaram a desejar. Neste contexto, compreende-se que houve a abordagem de forma razoavelmente significativa e bem sucinta, perdendo-se possibilidades de direcionamento de estudo e formas de utilização dos textos apresentados.

Por fim, considera-se que o preconceito linguístico é reflexo de um entendimento errôneo da língua como homogênea e imutável, e da norma culta padrão como a única forma correta de utilização, porém, o conceito da língua como um fenômeno social, coletivo e mutável deveria ser a premissa norteadora para o ensino da língua portuguesa nas escolas. Sendo assim, acredita-se que a abordagem diacrônica da língua nos livros didáticos, contribui para a ruptura deste entendimento pré-estabelecido, auxiliando os alunos a compreenderem o processo de formação da língua portuguesa, os aspectos que incidem sobre a forma com que ela é utilizada atualmente e a sua característica dinâmica e heterogênea.

Por isso, cabe à escola e aos professores não se anularem frente à falta ou pouca abordagem dos aspectos das variações linguísticas, pois espera-se que haja a formação de sujeitos críticos, com competência linguística desenvolvida, que saibam reconhecer a influência da variação histórica na língua e a pluralidade das variedades utilizadas como características comuns e não erradas, apesar da existência de uma variedade padrão. Só assim, será possível a construção de indivíduos plenamente capazes de utilizar a língua de forma adequada nos mais variados contextos e grupos sociais.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Emilia; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTONIO, Severino. **Coleção Novas Palavras**. 3^o ed – São Paulo, 2016.

BELINI, Raimunda Gomes de Carvalho; SOUSA; Maria Margarete Fernandes de. **A variação Linguística no Livro didático: Um olhar sob perspectiva sociolinguística**. Revista (Con) Textos Linguísticos. v. 8, n. 10, p. 211 - 230. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/5839/5796>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Escolha PNLD Literário 2018. *Disponível em:* <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-literario-2018>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Introdução aos Estudos Linguísticos.** Universidade Federal de Lavras. Lavras - MG, 2012.

FIGURAS DE LINGUAGEM. **Varição linguística** – o que é, tipos, características e livros indicados, 2017. Disponível em: <https://www.figuradelinguagem.com/gramatica/variacao-linguistica> . Acesso em 05 de novembro de 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Editora UFPR, n. 35, p. 211-221 Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

SANTANA, Jessé Ovídio de; NEVES, Maria do Bom Parto Ferreira das. **As variações linguísticas e suas implicações na prática docente.** Millenium, 48 jan/jun. p.93, 2015. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/8096-Article%20Text-23039-1-10-20160201.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2018.

SMANIOTTO, Giselle Cristina. **História da Língua Portuguesa.** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. Ponta Grossa, Paraná, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino de primeira a quarta série. I. título).** Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

EIXO: FONÉTICA E FONOLOGIA

A VARIAÇÃO DIATÓPICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO ATRELADO ÀS VARIEDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Adriele Silva FERREIRA¹⁰³

Janaína Silva LIMA¹⁰⁴

Resumo: Tendo em vista o preconceito linguístico decorrente das variedades da língua existentes nas diferentes regiões do país, o presente trabalho se dispõe a fazer um estudo da variação diatópica da língua, sendo uma diversidade linguística regional ou geográfica, apresentadas por pessoas de diferentes regiões que falam a mesma língua, também caracterizado por regionalismos, junto a uma reflexão sobre o preconceito linguístico atrelado a noção de “certo” e “errado” das variações existentes no português brasileiro. O estudo desenvolvido deu-se com base na revisão bibliográfica, busca e exposição de casos acerca da variação diatópica e reflexão dos mesmos com base nos postulados. Para tanto, tem-se como objetivo geral: Compreender como se dá a variação diatópica no Brasil. Como objetivos específicos pretendeu-se: 1) analisar as variedades do português brasileiro; 2) investigar o preconceito linguístico dentro das regiões; 3) desenvolver uma reflexão de que não existe certo e errado no falar brasileiro. Como fundamentação teórica concentrou-se nos postulados de Bagno (2015), Rodolfo Ilari (2009) e Travaglia (2006).

Palavras-chave: Variação diatópica; Preconceito linguístico; Português brasileiro.

1 INTRODUÇÃO

Toma-se como ponto de partida, o fato de haver a discriminação de pessoas que falam uma determinada variedade da língua, o chamado preconceito linguístico. Como se sabe, a língua não é algo uniforme, ou seja, pronto e acabado, ela varia por determinados fatores, seja pelo grau de escolaridade, espaço, camadas sociais etc. Essas variações servem de palco para atitudes discriminatórias como é o caso do preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito acontece principalmente pelo fato de uma grande maioria considerar a existência de uma noção de “certo” e “errado” do português brasileiro, que desconsidera as demais variedades existentes no português brasileiro.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende desenvolver um estudo na forma de análise sobre a variação diatópica da língua, bem como, uma reflexão do preconceito linguístico ligado à noção de “certo” e “errado” das variações existentes no português falado

¹⁰³ Acadêmica do curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) E-mail: silvadricka99@gmail.com

¹⁰⁴ Acadêmica do curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) E-mail: janainasayajin@gmail.com

no Brasil. Para isso, traça-se como objetivo geral: Compreender como se dá a variação diatópica no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se: 1) analisar as variedades do português brasileiro; 2) investigar o preconceito linguístico dentro das regiões; 3) desenvolver uma reflexão de que não existe certo e errado no falar brasileiro.

Para buscar alcançar tais objetivos, executou-se aqui uma minuciosa revisão bibliográfica sobre os assuntos abordados com o intuito de situar a discussão acerca da investigação do preconceito relacionado a variação diatópica, que se deu através da busca e exposição de casos ocorridos, refletindo sobre os mesmos com base nos postulados utilizados neste artigo, como meio norteador da discussão.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A VARIAÇÃO DIATÓPICA

Para darmos início a essa discussão, é necessário que se compreenda alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, nessa perspectiva, trata agora do conceito de língua. Geraldo Matos define a língua como uma reunião de suas variantes, segundo ele “a língua é um conjunto de seus dialetos” (p.30). Mas afinal, o que é dialeto? Para Geraldo Matos o dialeto é “cada uma das variantes de uma língua” e acrescenta que os fatores regionais são responsáveis pela produção dessas variantes da língua. (p.30). Os dialetos, ou melhor, as variações constituem a parte concreta de uma língua, e são frutos da interação entre grupos sociais.

O português falado no Brasil apresenta uma grande dimensão de falares, essa variedade de dialetos pode ser explicada pela diversidade de povos que deu origem a cultura brasileira, é possível, por exemplo, identificar de qual estado uma pessoa pertence somente por sua forma de falar. Pode-se citar como as principais ou mais marcantes variações do português brasileiro, os dialetos carioca, gaúcho e o nordestino.

A variação diatópica, a qual é o objeto de estudo deste trabalho, caracteriza-se compreender as variedades que uma língua possui em diferentes regiões de um país. Rodolfo Ilari (2009) a define como “as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países” (p.157). Essas diferenças são mais perceptíveis nos contextos de falas informais, em que o falante possui mais liberdade para usar a língua em sua modalidade não padrão.

Segundo Luís Carlos Travaglia (2006) esse tipo de variação normalmente acontece devido às “influências que cada região sofreu durante sua formação” (p.42). Não pode esquecer que o Brasil é formado pela mistura de uma diversidade de povos, dentre deles o português, o

africano e o índio. Rodolfo Ilari (2009) também chama a atenção para as migrações internas do país. De acordo com ele “tudo isso dá a variação diatópica do português brasileiro um dinamismo que falta em outros países e é comum encontrar em regiões [...] variedades linguísticas de procedências diferentes” (p. 161). Isso explica os diferentes dialetos que cada região do país possui.

É importante pontuar as diferenças entre as variedades de uma e outra região. Para Travaglia (2006) as diferenças em grande parte acontecem no plano fonético, lexical e sintático. No campo fonético diz respeito à pronúncia, entonação e timbre, enquanto no plano léxico tem a ver com as diferentes palavras usadas para referir-se a mesma coisa, como é o caso das palavras mandioca/macaxeira/aipim. Bem como, as mesmas palavras com sentidos diferentes, para esse caso Ilari (2009) usa o exemplo da feira que no geral significa “reunião de vendedores”, mas que na região Norte significa “sacola para transportar gêneros” (p.165). Travaglia (2006) ainda acrescenta que as diferenças que aparecem no plano sintático não são muito grandiosas (p.43).

Luís Carlos Travaglia (2006) também faz algumas considerações a respeito da delimitação entre os dialetos de cada região. Para ele não há delimitação precisa de dialetos, porém, existem extensões de maior concentração de determinados conjuntos de características (p.43), por isso “é difícil dizer onde acaba o dialeto nordestino e começa o caipira, ou o carioca” (p.43).

3 A NOÇÃO DE “CERTO” E “ERRADO” DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Quando se trata da linguagem, surgem várias discussões sobre o modo “correto” de se falar a língua. Sabe-se que a língua possui suas variantes que aparecem por determinados fatores, porém existem as variedades que possuem mais prestígios e aquelas que são menosprezadas dentro da sociedade. Como pontua Travaglia (2006):

Observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação em uma escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos de característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. (TRAVAGLIA, 2006, p. 41).

Não é difícil presenciar cenas em que uma pessoa corrige a fala da outra, tachando essa fala como “errada”. Segundo Bagno (2009), essas correções quase sempre vêm acompanhadas de justificativas que pressupõem o motivo para essa ou aquela pessoa falar de tal modo. Para ele as justificativas são quase sempre apontadas como “o descaso das pessoas pela própria

língua, a corrupção moral da juventude, a falta de gosto pela leitura, [...] a invasão de palavras estrangeiras, e por aí vai...” (p. 15). Essas justificativas muitas das vezes são repassadas de forma insensatas e baseiam-se no conjunto de valores e noções existentes na sociedade, que o autor chama de *sensu comum* e “sem recorrer a nenhum tipo de explicação científica” (p.15). Bagno (2009, p.15) também acrescenta que todas essas explicações pertencem à categoria de *superstições linguísticas*, que diferente de outras superstições, permanece resistente na sociedade brasileira.

Essa noção de “certo” e “errado” está ligada ao fato de que grande parte das variações não estarem introduzidas, ou não atendam a gramática normativa da língua. Variações essas que são usadas há muito tempo pelos brasileiros, inclusive pelos falantes *cultos*, como acrescenta Bagno (2009, p.26). É importante ressaltar que a sociedade é regida por um conjunto de leis e normas, e dentro dessas normas existem as normas linguísticas, porém, essas normas passam por revisões, conforme Bagno (2009) afirma: “a tendência, nas sociedades democráticas contemporâneas, é para a revisão constante das normas de conduta e de convívio social, para que elas sejam adequadas às exigências da vida atual” (p. 27). Assim, como todas as normas, as normas linguísticas mudam com o tempo.

4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Para Bagno (2009), preconceito linguístico é a discriminação com base no modo de falar dos indivíduos, e esse preconceito na língua faz com que esses indivíduos se sintam diferentes, humilhados e excluídos da sociedade, e acabam sendo intimidados com a possibilidade de cometer um erro de português. A fala do nordestino é discriminada e sofre de um preconceito linguístico, que na verdade está atrelado ao preconceito social, pelo fato da região ser considerada “pobre”, se comparando com as demais regiões.

A partir disso, a variação diatópica é facilmente notada quando se observa e compara-se a fala de um nordestino paraibano, com a fala de um gaúcho, é possível observar que a maneira de se comunicar com seus demais varia, porém a fala do gaúcho não é discriminada, pois trata-se de uma fala “agradável” aos ouvidos, pois vem de pessoas de uma “casta social” mais elevada, logo denota-se que a forma que os mesmos falam não é digna de ser apedrejada por conta de seus regionalismos. Esse “soar mais agradável” vem sendo bastante empregado na contemporaneidade, o que ocasiona uma exclusão social com base no “falar”.

Logo, percebe-se que a variação diatópica, é o resultado do preconceito social enraizado na mente de inúmeros brasileiros, não obstante ao que foi citado anteriormente, acerca da fala de um gaúcho comparada a de um nordestino, é observável e visível que o modo de falar de um Nordestino, mesmo que com um grau acadêmico elevado e pertencente a uma classe social com mais condições que as demais, continuará sendo motivo de discriminação, pelo simples fato de haver sobre a região nordeste um profundo e histórico preconceito social.

Portanto, faz-se importante salientar que saibamos que nesse contexto de variação, o problema que persiste e é presente não é o que se fala, no entanto quem está falando. Desta forma, diante de argumentações e fundamentações aqui presentes, compartilhamos com o que Luft, (2002) diz, “o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e estranho preconceito social”.

Outro exemplo de preconceito linguístico pode ser visto em diversas mídias sociais, como o *Facebook* ou *Instagram*, onde o uso da fala típica de nordestinos vem aplicada geralmente para dar um tom cômico. Tal fato pode ser observado em tirinhas produzidas como “*Suricate Seboso*” ou “*Bode Gaiato*”, onde o uso de regionalismos é constantemente aplicado para gerar tom de humor, por conta da maneira de falar de uma parte das pessoas oriundas da região nordeste.



Na imagem acima, é perceptível o tom cômico e irônico, ao falar “Granito”, ao invés de Granizo. O autor deste meme utilizou o falar nordestino para atingir o humor, nota-se também a escrita fora da gramática normativa para caracterizar a fala do nordestino como errônea, ao dizer “e né a merma coisa não?” ao invés de “e não é a mesma coisa?”

Acerca disso, vê-se que um dos grandes impasses dos adeptos da norma padrão é não respeitar as variedades linguísticas como instrumento de uso natural de falantes, mas sim acreditam que existe uma “língua padrão”. Ademais, não é permitido a olhar a língua quanto a seu espaço geográfico e social, sendo que a partir disso é que pode-se perceber e a identificar as diversas formas de variações, cada região há um modo de falar, e muitas das vezes, esse modo de falar é submetido a diversos tipos de preconceitos existentes, sendo rejeitados e excluídos socialmente e caracterizados como errantes na fala, sendo que cada variante da língua tem suas características próprias.

O que deve-se levar em consideração, é que por existir diversas maneiras de ser e de se viver, há também as formas de falar a língua, e existem vários tipos de variações, que são resultantes da maneira em que determinada pessoa vive. Sendo assim, a língua deve ser entendida como um manuseio de identidade, e não para desmerecer a capacidade do falante brasileiro, e por conta disso, recebe inúmeros atributos pejorativos e depreciativos, como um ato xenofóbico. Não tratando somente do preconceito regional, mas também o social.

Segundo Lemos (2000, p.65).

A variedade das classes dominadas tende a se desestruturar, quando em contato com a variedade da classe dominante, gerando inúmeros sentimentos de culpabilidade ou de inferioridade linguística, levam muitos falantes a se envergonharem de seus próprios dialetos.

Sendo a língua uma arma para controle e alienação, podemos concordar que a sociedade brasileira é marcada por uma divisão econômica e política, onde os indivíduos são divididos em grupos, de um lado os ricos e do outro os pobres. Com a língua não há muita diferença, de um lado estão os falantes do português-padrão, e do outros os falantes do português sub-padrão, na qual são os excluídos. Assim, observa-se que a questão do preconceito linguístico está intimamente ligado ao social, pois o preconceito é com quem fala e não com o que está se falando. Segundo Bagno (2005:28) diz, “[...] quanto menos prestigiado socialmente é um indivíduo, quanto mais baixo ele tiver na pirâmide das classes sociais, mais erros (e erros mais “crassos”) os membros das classes privilegiadas encontram na língua dele.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui desenvolvido, objetivou analisar a variação linguística e o preconceito atrelado a sua diversidade regional e social. Com base nisso, desenvolveu-se uma reflexão

acerca do preconceito linguístico, suas maneiras de aparição e como vem a ser caracterizado em suas diversas formas, onde buscou-se assim compreender como o mesmo se aplica.

Quanto às variações linguísticas que marcam as falas, é observável que as mesmas tendem a ser utilizadas como forma de rebaixar o indivíduo, mesmo que aquele tenha um elevado grau de instrução ou algo do tipo, tal ato não é assegurado de forma científica, mas vem a ser somente baseado em puro preconceito regional ou social.

Dessarte, foi possível constatar durante a construção deste artigo, que ainda tem-se um longo caminho a percorrer contra tais atos, sempre com o objetivo de combater esse modo de exclusão do indivíduo quanto à sua maneira de se comunicar com os demais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 56^o ed. Revista e ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ILARI, Rodolfo. *O português da gente: A língua que estudamos e a língua que falamos*. 2.ed - São Paulo: Contexto, 2009.

LEMOS, José Monteiro de. *Para compreender Labov*. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

LUFT, Pedro Celso. *Língua e liberdade*. 5^a ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11 ed – São Paulo: Cortez, 2006.

CASOS DE APÓCOPE NA EVOLUÇÃO DO LATIM PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Lílian Kelly Rodrigues do Nascimento¹⁰⁵

Luna Isaac de Luna¹⁰⁶

Resumo: O presente artigo tenciona questões que envolvem a evolução da língua latina para o Português brasileiro, a fim de perceber, no eixo sincrônico e diacrônico do Português, a ocorrência de metaplasmos. Buscamos construir um pressuposto utilizando o método comparativo de palavras do léxico latino com os seus correspondentes na Língua Portuguesa. Com isso, queremos identificar a ocorrência de metaplasmos, precisamente do fenômeno da Apócope que consiste na diminuição de fonemas no final das palavras. Durante o estudo que realizamos verificam-se que alguns fenômenos justificam-se por paradigmas comuns que desencadeiam mudanças quando o léxico de uma língua dissolve-se em outra, por diversos motivos, esse léxico sofre alterações nas novas vertentes que induziram. Utilizando o método comparativo e embasando nas pesquisas linguísticas que se desenvolvem no campo das variações, buscamos construir um pressuposto para justificar mudanças específicas, comparando algumas palavras latinas herdadas pelo Português brasileiro, evidenciando o apagamento dos fonemas finais nestas palavras e verificando outras situações de Apócope que ocorrem no uso das mesmas palavras pelos falantes da Língua Portuguesa no Brasil resultando em variantes observadas por aspectos socioeconômicos e regionais. Esse processo evidencia que as variantes consideradas de prestígio possuem uma maneira diferenciada de pronunciar o fonema [ɲ], verificada em verbos no infinitivo, enquanto que a variante desprestigiada tende a desligar a pronúncia desse mesmo fonema. Sendo assim, este trabalho tece comentários acerca de eixos tanto sincrônicos quanto diacrônicos da língua, à medida que, ao mesmo tempo que compara os casos de apócope ocorridos nas palavras do Latim que permaneceram no Português brasileiro, observa também o processo de apócope presente entre os falantes constatando diferenças na pronúncia das mesmas palavras em regiões diferentes do Brasil. Concluímos e explicamos que esse processo ocorre baseado numa lei fonética que pressupõe um esforço mínimo para articular os fonemas, bem como à luz da sociolinguística que considera que fatores externos à língua podem interferir nela.

Palavras-chave: Metaplasmos, Apócope, Sociolinguística;

Introdução

Este artigo comenta questões que envolvem o desenvolvimento da linguística e as mudanças da língua através do tempo, a fim de perceber algumas das mudanças que ocorreram gramaticalmente na língua através dos metaplasmos.

105 Graduanda na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), likelly2205@gmail.com.

106 Graduanda na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), joatanluna@gmail.com.

Durante o estudo que realizamos verificam-se que alguns fenômenos justificam-se por paradigmas comuns que desencadeiam mudanças quando o léxico de uma língua se agrega a outra, porém, por diversos motivos, esse léxico sofre alterações nas novas vertentes que induziram.

Após traçar um breve histórico da evolução nas pesquisas linguísticas e explicar ligeiramente o processo ao qual se dedica este trabalho, comentamos e exemplificamos o processo de decréscimo nas palavras.

Utilizando o método comparativo e embasado nas pesquisas linguísticas que se desenvolveram no campo das variações, buscamos construir um pressuposto para justificar as mudanças específicas que ocorreram na derivação de algumas palavras de origem latina que foram incorporadas ao vocábulo da língua portuguesa, porém que sofreram diminuição em alguns fonemas no final das palavras, processo denominado Apócope.

1. A Linguística como ciência que possibilita o estudo das variações através do tempo

Os estudos sobre a linguagem começam com os trabalhos de Aristóteles e Platão, mas o desenvolvimento da linguística como ciência da linguagem só acontece posteriormente. Nesse primeiro momento as concepções sobre a linguagem se dividiam em *nocional* e *filológica* (CABRAL, 2014). Os estudos da opção nocional tratavam da relação entre o som e o sentido e ignorava as variações e os principais representantes dessa linha eram Aristóteles e Platão. Os gramáticos alexandrinos representavam melhor a opção filológica, que considerava as variações linguísticas em sua análise, mas as colocava como desvio da norma.

No século XIX entra em pauta a linguística como ciência e se desenvolve a linguística histórico-comparativa. A questão da variação linguística passa a ser elemento central para se descrever os fenômenos de uma língua, pois a linguística histórico-comparativa se debruça sobre as mudanças das línguas através do tempo.

A partir daí se desenvolvem linhas teóricas, o estruturalismo com Saussure, o gerativismo com Chomsky e a sociolinguística com Labov.

Com a sociolinguística há um aprofundamento do estudo das mudanças linguísticas. Um dos princípios da sociolinguística é o estudo da língua em seu uso real, tendo como

pressuposto a língua como sistema heterogêneo e ordenado, estruturado por regras, demonstraremos algumas dessas mudanças nos tópicos que se seguem.

2. Visão geral dos metaplasmos: metaplasmos de subtração

A língua é um organismo vivo que se transforma ao longo do tempo. Essas transformações de uma língua podem ser observadas a partir dos estudos feitos a partir da Fonética Histórica.

Segundo Oliveira (1999, p. 94) “a palavra metaplasmos vem do grego *meta* = além + *plasmos* = formação”, logo, metaplasmos são os fenômenos linguísticos que modificam a estrutura das palavras fonologicamente ao longo da história. As mudanças fonológicas também podem ser seguidas por mudanças morfológicas. Os metaplasmos podem ocorrer por adição, supressão ou mudança de fonemas.

Neste trabalho, como nos deteremos apenas a exemplificar casos específicos que ocorrem por meio da subtração de fonemas, vamos comentar brevemente sobre eles.

Os metaplasmos de subtração, supressão de som, podem ser de quatro tipos: Aférese, Síncope, Apócope e Crase (BASSO E GONÇALVES, 2014). A Aférese consiste no apagamento de um som no início da palavra, por exemplo: *germanum* > *ermano* > irmão. A Síncope acontece quando o som suprimido se encontra no meio da palavra, por exemplo: *opera* > *obra*. A Apócope consiste no apagamento do som ao final da palavra, como pode ser visto em: *arborem* > *arbore* > árvore. E na Crase, ocorre a junção de duas vogais no interior da mesma palavra: *dolorem* > *door* > dor.

Vale salientar que este processo pode ocorrer em diversas línguas, porém, para as finalidades deste trabalho, dialogamos apenas com os processos que ocorrem na derivação do Latim para o Português e as variações do uso corrente do português, implicando em mudanças evolutivas na língua.

Essas mudanças ocorrem a medida em que vão surgindo situações de comunicação diversas por efeito de questões como raça, meio, clima, fatores político-sociais, entre outros. Com elas surge também a necessidade de agregar novas maneiras de conceber e utilizar a língua, configurando modificações que acrescentam, suprimem e renovam o falar.

Sobre isso, Castro (1991, p. 11) diz que:

Não é apenas o léxico que muda. Também mudam as estruturas gramaticais e as regras de funcionamento da morfologia e da sintaxe. E muda o modo de produção dos sons, como mudam as relações entre as unidades que constituem o sistema fonológico.

Neste caso, à medida em que a língua sofre alterações que implicam em novas formas de pronunciar as palavras, ocorre, com o tempo, a estabilização no uso dos vocábulos e mudanças na forma de escrever as palavras.

Manuel Said Ali traça uma breve história da língua portuguesa e justifica as variações e as idiossincrasias da língua:

Transformou-se o latim em tantos idiomas novos, principalmente porque teve de acomodar-se a antigos hábitos de pronúncia dos povos que o adotaram, hábitos em que os povos diferiam uns dos outros. E as modificações se davam não somente porque os órgãos de fonação habituados aos sons indígenas, sentiam dificuldades em reproduzir sons estranhos, mas também porque o ouvido percebia mal certos sons que lhe não eram familiares (1971, p. 17).

Desses processos de mudança evolutiva se derivam os elementos constitutivos da língua portuguesa e resultam os fenômenos aos quais nos dedicamos a mencionar neste trabalho. O nosso estudo do processo evolutivo do português tem um foco especial no fenômeno da apócope e busca os elementos do léxico latino agregados à língua portuguesa para explicar as mudanças.

3. Apócope

Dentre as figuras de metaplasmo com as quais nos deparamos, empenhamos a atenção sobre o fenômeno da Apócope que, como mencionamos anteriormente, consiste no desligamento de fonemas presentes no fim das palavras.

Para demonstrar o processo de apagamento dos fonemas finais, utilizamos os exemplos a seguir:

Quadro 1

LATIM	PORTUGUÊS
Mare	Mar
Dare	Dar
Male	Mal
Visitare	Visitar
Citare	Citar

A partir da analogia entre as palavras presentes na coluna do Latim com as palavras correspondentes na coluna do Português, devemos observar a queda do fonema final [e]. Em todos os casos mencionados, esse fonema é precedido por consoante líquida (ora R, ora L). Essa tendência nos leva à premissa de que há uma tendência à ocorrência de apócope de fonema [e] em posição final precedido por consoante líquida posteriores à sílaba tônica.

Vale salientar que:

uma vogal em sílaba não-acentuada não se comporta da mesma forma que a sua correspondente tônica.[...] as posições átonas, por serem mais débeis, favorecem o processo fonológico da neutralização”. Callou e Leite (2003 , p. 44).

Esse fator poderia justificar uma facilitação no apagamento das vogais átonas nas posições finais das palavras, onde ocorreria o fenômeno da apócope.

O fenômeno apresentado também pode ser justificado segundo as leis fonéticas, precisamente segundo a Lei Fonética do Menor Esforço (OLIVEIRA, 1999, p. 99) que implica numa tendência do homem economizar ao articular as palavras.

Ocorre que, a sílaba tônica das palavras inviabiliza o processo de apagamento, por estar sempre em evidência quando enunciada. Sendo assim, a parte mais “fraca” da palavra que tende a sofrer o apagamento do som.

No caso das palavras do Quadro 1, em sua utilização na língua portuguesa, sobretudo na variação de alguns falantes da região nordeste do Brasil, a apócope pode ser observada na pronúncia com a supressão do fonema [ʁ] final de algumas palavras. Como em:

Quadro 2:

PALAVRA ESCRITA EM LATIM	PALAVRA ESCRITA EM PORTUGUÊS	PRONÚNCIA NO PORTUGUÊS CORRENTE
Mare	Mar	[ˈma]
Dare	Dar	[ˈda]

Visitare	Visitar	[vizi'ta]
Citare	Citar	[si'ta]

A justificativa que abarca esse tipo de apócope diz respeito a aspectos sociais da língua, que permitem que fatores externos à ela interfiram na maneira como ela se comporta, sobre isso, TEYSSIER (1982 p.68) comenta que:

Em certos registros familiares e vulgares, o português do Brasil tende a suprimir o r no final das palavras; ex.: doutô (doutor), pegá (pegar), fazê (fazer). Por uma reação, o r, que permanece nos registros mais formais, é pronunciado nessa posição como [r̃] (r forte de carro)

O autor ainda comenta sobre como as diferenças sociais provocam essas variações no Português brasileiro:

Há, desse ponto de de vista, uma série de níveis no “brasileiro”: no ápice, a língua das pessoas cultas (com gradações entre um registro oficial estrito e um registro familiar livre); depois, a língua vulgar das camadas urbanas gradativamente menos instruídas, e, finalmente, os falares regionais e rurais. Os estudos científicos a respeito desses diversos níveis de língua são ainda insuficientes. Além disso, as mutações rápidas ligadas à urbanização e à industrialização tornam a realidade atual particularmente instável. Mas é sem dúvida nas grandes cidades que se elabora hoje, nas camadas socioculturais superiores, uma norma brasileira. (p.65)

Vale ressaltar que, em particular esse modelo de apagamento, ocorre apenas na oralidade, uma vez que, tanto na pronúncia de acordo com a norma culta, quanto na escrita formal, o registro do fonema [r̃] permanece, ou ainda, em outras regiões, principalmente sul e sudeste do país, a pronúncia é bem acentuada.

Acreditamos que a apócope do fonema [ʁ] em posição final em verbos no infinitivo no português brasileiro ocorre na oralidade, mas por uma razão de prestígio social, é pouco encontrada no registro escrito da língua.

Conclusão

Para facilitar a elaboração de uma premissa que justificasse os episódios de subtração dos fonemas finais buscamos nos deter aos exemplos presentes nos *Quadros 1 e 2* analisando comparativamente esses verbos herdados do Latim pelo Português brasileiro. Reconhecemos que a apócope é um fenômeno complexo e que pode ser melhor observada em um estudo mais amplo e aprofundado que leve em conta outras variações presentes nessas línguas.

No entanto, nossa breve análise nos oportunizou perceber uma tendência à ocorrência do fenômeno Apócope com o fonema [e], anterior a consoante líquida, em posição final de sílaba átona, posterior à sílaba tônica. Pudemos perceber também uma tendência à apócope do fonema [ʁ] na oralidade de alguns substantivos e verbos no infinitivo na variante do português do nordeste brasileiro. Por fim, reconhecemos a hipótese de que acontece a reprodução de um modelo de esforço mínimo na articulação desses fonemas em posição final como uma explicação a ocorrência da Apócope nesses casos.

Acreditamos e esperamos que este trabalho possa contribuir para fomentar as pesquisas em torno deste tipo de fenômeno, bem como sugerir propostas de quais caminhos seguir para se estudar o metaplasmo de apócope nas línguas neolatinas, sobretudo por viés evolutivo, visto que pouco se tem discorrido sobre esse assunto, o que representou dificuldades em nossa busca por referentes a esta temática, o que não nos impediu de elaborar e concluir este artigo.

Referências

ALI, Manuel Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

BASSO, Renato Miguel. GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CABRAL, Marina da Silva. **Um breve percurso sobre a História da Linguística e suas influências na Sociolinguística**. UFSC - Revista Acadêmica de Letras - Português: uox, n. 02, 2014/1. Disponível em: <<http://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/8-linguistica-sociolinguistica.pdf>> Acesso em: 10 de Maio de 2019.

CASTRO, Ivo. **Curso de História da Língua Portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

MENDES, Camilla da Silva. MEDEIROS, Nathalia Reis de. OLIVEIRA, Thiago Soares de. **O Latim e o Português: heranças lexicais**. Revista Ícone - Volume 17 – Novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/6361/4761>> Acesso em: 18 de Maio de 2019.

OLIVEIRA, Izabel Torres de. **Flor do Lácio - Gramática**. Maceió: Sergasa, 1999.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Martins Fontes. Paris, 1982. Digitalizado por Digital Source. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/158086/mod_resource/content/1/TEYSSIER_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf> Acesso em: 20 de Maio de 2019.

BETACISMO: UM FENÔMENO DEGENERATIVO METAPLASMO DE ALTERNÂNCIA DOS FONEMAS /V/ E /B/

Estayne Roberto Cardoso da Costa¹⁰⁷

Roberto Rapôso Santos¹⁰⁸

Resumo: O presente trabalho lança luz sobre o evento conhecido por Metaplasmos, que são fenômenos linguísticos que sugerem mudanças ocorridas ao longo do tempo na estrutura lexical da língua portuguesa. As mudanças linguísticas abordadas nessa pesquisa são àquelas que se referem especificamente à evolução do traço fonético, ou seja, que decorrem dos processos de herança linguística por via oral. Partindo desse pressuposto a pesquisa procura se debruçar, através de um estudo diacrônico, sobre o metaplasmo de forma ou de transformação. Esses metaplasmos levam em consideração a alteração fonética completa de um vocábulo em outro, portanto, seguindo essa linha de raciocínio, a pesquisa aproxima-se de seu real escopo: o fenômeno conhecido por betacismo, no qual são observadas as alternâncias dos fonemas /b/ e /v/ na língua portuguesa, e portanto, transformando-os completamente, assim como observados em expressões compostas por “bassoura” em vez de “vassoura”, “berruga” em vez de “verruga” ou ainda “assobio” em vez de “assovio”. O fenômeno Betacismo pode ser também identificado por alguns estudiosos pela nomenclatura de Degeneração, e sobre tal, sabe-se que sua origem é bastante antiga, podendo ser verificada em inscrições do período da fala latina compreendida por latim vulgar, modalidade do latim da qual se originou o português atual, assim como ainda em obras pertencentes a época proveniente do português arcaico. Com base em estudos bibliográficos de linguistas como Silva Neto (1979), Renato Miguel Basso (2014), Giuliano Bonfante (1983), Daniel Boone (1994), Ivo Castro (1991), Ismael de Lima Coutinho (2005), Celso Luiz Cunha (2007), Antenor Nascente (1953), Sergio Rodrigues (2015), Serafim da Silva Neto (1979), Maria Cristina de Assis (2011), Luisa Galvão Lessa (2010), Duarte Nunez do Lião (1576), Josemara da Paz Lima (2013), Nágila Kelli Prado (2013) e Elza Sabino da Silva Bueno (2013), esse trabalho pretende não somente investigar as diversas possibilidades de origem do fenômeno do metaplasmo betacismo, elucidando que ele faz parte do processo de evolução natural e espontânea ocorrido em nossa língua, mas também refletir sobre o preconceito linguístico que recai sobre este fenômeno, tanto no uso dos seus exemplares, de maneira coloquial, como nas abordagens didáticas sobre os fonemas da língua portuguesa, compreendendo-os não como um aspecto de corrupção da língua, mas como um fenômeno involuntário.

Palavras-chave: Betacismo, Degeneração, Metaplasmos, Fonética

¹⁰⁷Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: estayneroberto6@gmail.com

¹⁰⁸Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: robertoraposo2000@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante transformação, os seres humanos realizam e participam a todo instante de ações que sugerem modificação e/ou alguma evolução, de ordem natural, social ou cultural; as relações humanas são moldadas, portanto, de produtos mutáveis. A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço. Assim, temos a língua de uma sociedade como marca de identidade cultural e, ao ocorrerem as variações desta, encontramos aspectos culturais e sociológicos causadores das transformações na forma de falar das pessoas.

As línguas resultam, como afirma Silva Neto (1979, p. 10), de uma complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e além. Corroborando com a ideia de que num sistema linguístico tudo é transformação, Araújo (2017) nos mostra ainda que “A língua de ontem não é a de hoje e esta não será a de amanhã. Nessa perspectiva, a língua portuguesa, desde o seu nascimento, igualmente sofre essas mudanças, as quais se vão refletir em todos os setores de sua estrutura.”

A linguística histórica estuda a mudança linguística analisando o processo pelo qual uma língua não estagna, mas evolui, acompanhando o evoluir da sociedade que a utiliza como instrumento de comunicação. Mudam as palavras o seu significado para melhor servir a expressão do pensamento, criam-se palavras para representar novos objectos e ideias, enquanto outras palavras caem em desuso. Essas mudanças linguísticas ocorrem sob vários aspectos: no léxico, nas estruturas gramaticais, no funcionamento da morfologia e da sintaxe, mas sobretudo no modo de produções de sons. (CASTRO, 1991, p. 11)

Podemos observar as mudanças fonéticas por que está passando nossa língua, principalmente na fala dos indivíduos, por exemplo, nos diálogos cotidianos em que as palavras consagradas no léxico de uma forma sofrem transformações fonéticas e são pronunciadas de modo distinto. “As mudanças fonéticas e fonológicas são as mais fáceis de observar.” (CASTRO, 1991, p. 12)

“As línguas são vivas e passam por inúmeras mudanças ao longo do tempo e ainda assim continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados”. (LIMA, 2013). Seus falantes não percebem que a língua está mudando, pois esta ocorre de forma lenta e gradual. A língua se transforma, pois, estruturas e

palavras que existiam antes não ocorrem mais ou estão deixando de ocorrer, ou então, ocorrem modificadas em sua forma, função e significado.

Dentro deste cenário de evolução sociolinguística, algum dos fenômenos que ocorrem nessa evolução é o betacismo, fenômeno linguístico caracterizado pela alternância dos fonemas /v/ e /b/. Este trabalho, portanto, irá se orientar no sentido de expor essa evolução que ocorreu do latim clássico até o português contemporâneo levando sempre em consideração o fenômeno do betacismo.

A relevância desta pesquisa contribui, diretamente, para o desenvolvimento maior de estudos e pesquisas desse fenômeno tão amplo, auxiliando, através de uma exposição clara e fidedigna, na fixação desse conhecimento, e, conseqüentemente, incentivando uma maior pesquisa acerca dessa problemática.

2. A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA LATINA

A Língua Portuguesa passou por diversos processos de transformação fonética até resultar na língua que hoje conhecemos. Sabe-se que ela provém do latim, e que, por sua vez, surge da grande família das línguas indo-europeias, representada hoje em todos os continentes na forma de vários dialetos. Para compreensão dos processos de transformação dos quais a Língua Portuguesa passou é necessário entender como se deu a evolução do latim de língua do Império Romano para o português atual.

O latim foi falado inicialmente na região central da Itália, chamada de Lácio, durante o primeiro milênio antes de Cristo. Desse falar de um povo de cultura rústica, que vivia no centro da Península Itálica veio com o tempo, a desempenhar um extraordinário papel na história da civilização ocidental (CUNHA, 2007).

Basso (2014, p. 31), sobre a língua latina, aponta que ela acompanha as conquistas dos romanos durante o período inicial da monarquia, passando por vários séculos da república, e chegando, finalmente, a grande expansão imperial. O latim estendeu-se por grande parte dos territórios descobertos até então, se transformando, através do curso natural das línguas, em dialetos incompreensíveis entre si, que acabaram dando origem às línguas românicas, dentre elas o português.

Ainda de acordo com Cunha (2007), ao mesmo tempo que estendiam os seus domínios, os romanos levavam para as regiões conquistadas os seus hábitos de vida, as suas instituições, os padrões de sua cultura. Em contato com outras terras, outras gentes e outras civilizações,

ensinavam, mas também aprendiam. E assim o latim se espalha por esse imenso território, o qual conhecemos por Império Romano.

3. METAPLASMOS

No grandioso leque do vocabulário da língua portuguesa é comum o encontro de termos que não fazem parte do nosso próprio léxico, tais descobertas costumam gerar estranheza e podem ainda suscitar, frente ao achado, sua negação, dependendo dos elementos diatópicos, diastráticos e diafásicos envolvidos. Muitas dessas novidades linguísticas, que mais tarde podem se convencionar a neologismos ou coloquialismos, são frutos das transformações fonéticas da língua. Todos os processos de transformação por que passou a língua chamamos de Metaplasmos.

São muitos os tipos de fenômenos linguísticos pelos quais a língua portuguesa vem passando ao longo do tempo, um dos mais comuns e importantes se estabelece sob a ótica do traço fonético, para ilustrar essa questão, apresentamos um recorte de exemplos que podem ser encontrados em nosso cotidiano: “Pegue a *bassoura* para *barrer* a casa”, “Está na hora do *armoço*”, “Não tenho medo de *“briba”*”, “Preciso de um *adevogado*”, “Não seja *cobarde*”, Devemos *alembrar* o passado, “Tem uma *berruga* em meu dedo”, “Vou comprar uma *brusinha*”. Algumas dessas formações atuais já foram registradas em dicionários e outras fazem parte apenas de nosso discurso oral.

Os metaplasmos não são simplesmente os processos que a língua sofreu na passagem do Latim para o português, mas, como podemos verificar na língua atual, estes fenômenos continuam agindo e transformando a Língua Portuguesa. Apesar do traço fonético e fonológico ser muito fácil de perceber em nossa relação coloquial, a definição de metaplasmos perpassa o âmbito dos processos de transformação fonética por que passa uma língua. Sobre esse enunciado Araújo (2005) nos aponta:

Alguns dicionários, dentre os quais o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 1ª. edição; e o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, 3ª. edição, definem, respectivamente, metaplasmo na rubrica retórica como um desvio da correta composição fonética da palavra, assim aceita em face da métrica e do ornamento; e na rubrica linguística como a designação comum a todas as figuras que acrescentam, suprimem, permutam ou transpõem fonemas nas palavras. Metaplasmo, do grego

μετα = além + πλασμός = formação, *transformação*, é o estudo das modificações fonéticas dos vocábulos através de sua evolução. Sua finalidade é a eufonia. Muitas vezes, surgem exemplos onde se comprova também a contribuição dos morfemas, como é o caso de café + z + al > cafezal e chá + l + eira > chaleira, por epêntese; in + aptu > ineptu > inepto e in + barba > imberbe, por apofonia. Em outras ocasiões, a mesma figura aparece em situações diferentes, a saber: talatru < *taladro < *taadro < *tadro > traado > trado (dissimilação e metátese); remusgar > resmungar (hipértese). Diversos outros exemplos de alterações fonéticas, disso resultando vários tipos de metaplasmos, merecem ser considerados na fala vulgar dos usuários da Língua Portuguesa, tanto de Portugal quanto do Brasil, sendo que no último caso é de notar-se alguns registros ocorridos entre componentes de populações rurais brasileiras e de baixo nível cultural, assim como em determinados grupos sociais que usam a língua de maneira informal e despreocupadamente. (ARAUJO, p.1-2)

3.1 TIPOS DE METAPLASMOS

Os falantes do português brasileiro utilizam metaplasmos de número (por aumento e por supressão), de lugar (por transposição) e de forma (por transformação), e a partir destes são criadas novas formas de vocábulos. Traçaremos a seguir um breve resumo do que a literatura nos fornece sobre metaplasmos. Uma vez que seus exemplares não configuram um quadro estático e imutável, levaremos em consideração aqui a divisão sugerida por Basso (2014).

Os metaplasmos de número são definidos como àqueles que alteram quantitativamente os sons do vocábulo, podendo ser por aumento ou por supressão. Esses metaplasmos podem aumentar ou diminuir o fonema em posição inicial, no meio da palavra ou ainda no fim do vocábulo. Eis alguns casos: *stella* > *estrela*, *spiritum* > *espírito* > *esprito*, *pedem* > *pee* > *pé*. - Em termos de cientificidade linguística o sinal gráfico (>) simboliza “evoluiu para”. - Os metaplasmos de transposição (ou de lugar), são os que alteram o fonema de um vocábulo por deslocamento, e isso pode ocorrer na posição do fonema ou no acento tônico. *Perguntar* > *preguntar* seria um exemplo desse fenômeno. Há ainda o metaplasmo de transformação – que no momento é o que mais nos interessa – esse tipo de metaplasmo ocorre quando um fonema de um vocábulo se transforma passando a ser outro fonema diferente no lugar daquele que havia antes. Alguns exemplos: *persona* > *pessoa*, *vídeo* > *vejo*.

Levando-se em consideração somente os metaplasmos de transformação, e obedecendo sua hierarquia, encontramos o subtipo transformação por sonorização, que seria aquele em que há passagem de uma consoante surda a sua homóloga sonora, e dentro deste chegaremos ao

fenômeno conhecido por degeneração ou betacismo, evento linguístico que acontece desde o latim vulgar.

4. BETACISMO

O fenômeno Betacismo é caracterizado pela alternância do /v/ e /b/ e se tornou bastante comum no Português Europeu, sendo bastante recorrente no Português falado no Brasil. A partir dessa ideia, Nascentes (1953) afirma que:

o /v/ inicial muda em /b/ em algumas palavras: varrer-barrê, vagem-bage, verruga-berruga, vassoura-bassora” e salienta que isso se deve, sobretudo, ao fato de esses dois sons serem, do ponto de vista articulatório, muito vizinhos. (NASCENTES, 1953, p. 52).

Com base nessa ideia e nos pressupostos da Linguística Histórica, evidencia-se que o fenômeno não é apenas gráfico, mas é um sinal de confusão entre dois sons que no latim clássico eram bastante distintos. Porém, observa-se que essa mudança é muito mais antiga, podendo ser rastreadas no latim tardio, particularmente durante a transição do latim para as línguas românicas.

Analisando ainda os dados, o linguista italiano e especialista na língua dos etruscos e outros povos itálico, Giuliano Bonfante (1983), afirma que a origem do betacismo é definida na Itália, precisamente na Pompeia, cidade do Império Romano situada a 22 km da cidade de Nápoles, através de escritos do primeiro século d.C esse fenômeno foi encontrado como um resultado da coexistência de formas latinas com /v/ ao lado de formas itálicas com /b/.

4.1 BIGINTI OU VIGINTI? BETACISMO NO LATIM CLÁSSICO PARA O VULGAR

A princípio, segundo Coutinho (2005), o que existia era simplesmente o *latim*. Depois, o idioma dos romanos se estiliza, transformando-se num instrumento literário. Passa então a apresentar dois aspectos que, com o decorrer do tempo, se tornam cada vez mais distintos: o *clássico* e o *vulgar*, ou seja, “não eram duas línguas diferentes, mas dois aspectos da mesma língua. Uma surgiu do outro, como a árvore da semente.” (p. 29) Essas duas modalidades do latim, a literária e a popular, receberam dos romanos a denominação respectivamente de *sermo urbanus* e *sermo vulgaris*.

Convencionou-se chamar de latim clássico o estilo literário culto da língua ao longo do primeiro século a.C. até o início do primeiro século da Era Cristã. São desse período a prosa elaborada do político, filósofo e orador Cícero, a

poesia lírica e a épica nacional de Virgílio, com as suas *Bucólicas* e a sua *Eneida*, a lírica amorosa de Catulo, Propércio, Tibulo, Horacio e Ovídio, além de textos de historiadores como Tito Lívio. [...] Considera-se em geral, o latim clássico como modelo de excelência linguística e cultural, de modo que, quando não se especifica a época ou o registro linguístico, chama-se “latim” geralmente a língua usada nos textos desses autores “maiores”. (Basso, 2014, p. 40).

O betacismo do Latim clássico para o latim vulgar falado, na realidade não existe de fato, pela razão de que apenas começaram a existir os fonemas /v/ tal qual o /b/ como falamos a partir do Latim vulgar, sendo esse fenômeno resultado da junção de dois outros fenômenos linguísticos que se complementaram.

No Latim Clássico, foneticamente, o [b] era uma oclusiva bilabial sonora, ou seja, seu modo de articulação é oclusivo (Sua reprodução é dada pela obstrução da passagem do ar no trato vocal), seu ponto de articulação é bilabial (Sua articulação é dada por ambos os lábios) e é sonora em relação do papel das pregas vocais. Já o “V” [w] era uma aproximante labiovelar, ou seja, seu modo de articulação é aproximante (Sua reprodução é dada pela obstrução da emissão do ar não suficiente para ser uma fricativa) e seu ponto de articulação é labiovelar (Sua articulação é dado pelo lábio e o palato mole).

Já no Latim vulgar, sabe-se que o B sofreu uma lenição, ou seja, um fenômeno de metaplasmo de transformação de um som final oclusivo para uma forma mais enfraquecida, fazendo com que o B pudesse se tornar, em alguns casos, uma fricativa bilabial sonora quando em posição intervocálica. Já em relação ao V, houve uma fortição, fenômeno contrário à lenição, fazendo com que o V se tornasse uma fricativa labiodental sonora.

Porém, o Betacismo propriamente dito é um fenômeno bastante comum em diversas inscrições em Latim, principalmente nas regiões da Península Ibérica, a qual fornece inúmeros exemplos desse fenômeno. A compilação de inscrições epigráficas latinas *Corpus Inscriptionum Latinarum* (CIL) dão exemplos de palavras que sofreram esse fenômeno, como as frases “ROMULO BETERANO”, na qual, no Latim Clássico, deveria ser “VETERANO” (Como o português “veterano”), “SECUNDUM BOCIS”, na qual, no Latim Clássico, deveria ser “VOCIS” (Como o português “palavras”), “PLUS MINUS BIGINI”, na qual, no Latim Clássico, deveria ser “VIGINTI” (Como o português “vinte), entre diversas outras frases que explicitam a presença do Betacismo no Latim vulgar.

4.2 HABERE OU HAVER? BETACISMO NO LATIM PARA O PORTUGUÊS

O Betacismo não para apenas no Latim vulgar. Coutinho (1976) expõe que as línguas estão em contínuo movimento, a partir do fato de que, ao decorrer do desenvolvimento de novas gerações, há uma contribuição, mesmo que imperceptível, nas mudanças da língua a fim de melhor atender as necessidades dos falantes na comunicação linguística.

Esse fenômeno do Latim para o Português ocorreu na formação dessa língua, pois, como foi dito anteriormente, o “V” no latim clássico tinha o mesmo fonema do “W” da língua inglesa (“viginti” se pronunciava “uiginti”, por exemplo), porém, a partir do século I d.C., o latim vulgar transformou o fonema /W/ em /β/, que se manteve também, por exemplo, no espanhol, mas que no português evoluiu para /v/.

A língua portuguesa, portanto, teve origem na modalidade do latim vulgar que se opunha ao latim da classe dominante. Essa variedade da língua latina falada pelos soldados romanos por tratar-se de uma forma coloquial tornou-se mais flexível e expressiva com o decorrer dos anos, recebendo influências das línguas dos territórios conquistados, e de fatos históricos e políticos como as expansões marítimas, que tiveram grande importância na expansão do idioma por várias regiões da África, Ásia e América.

Segundo o filólogo brasileiro Said Ali (1931) em sua “Gramática histórica”, na evolução para o idioma português, a oclusiva b do latim (que vinha em posição intervocálica) começou a ser pronunciada com constrictiva (v). Este fato é atestado pelos termos oriundos do latim: “dever”, do latim “debere”, “haver”, do latim “habere”, “escrever”, do latim “scribere” e “fava”, do latim “faba”.

Outras alternâncias do fonema /v/ e /b/ que ocorreram do latim para o português foram os adjetivos terminados em -vel que são derivados de termos latinos terminados pelo sufixo -bilis. Exemplos desses termos são “amável” que derivou do latim “amabilis”; “acessível”, que derivou do latim “accessibilis”; e “durável”, que derivou do latim “durabilis”.

Porém, ao converter esses adjetivos em substantivos, não ocorre a mudança do b pelo v. “amabilidade” é derivada do latim “amabilitas”; “acessibilidade” é derivada do latim “accessibilitas”; e “durável” é derivada do latim “durabilitas/durabilitatis”, uma vez que tais exemplos, provem da via erudita.

4.3 VASSOURA OU BASSOURA? BETACISMO NO PORTUGUÊS PADRÃO PARA O NÃO-PADRÃO

No Português, são perceptíveis registros do fenômeno linguístico betacismo há muitos anos, um exemplo desses registros é o livro *Orthografia da Língua Portuguesa* (1576), do gramático, jurista e historiador português Duarte Nunes de Leão que registra, naquela época, a confusão dos fonemas v e b:

O que muito mais se vê nos Galegos e em alguns Portugueses de Entre Douro e Minho, que por vós e vosso, dizem bós, e bosso, e por vida, dizem bida. E quasi todos os nomes, em que há u consoante mudam em b. E como se o fizessem às avessas, os que nós pronunciamos por b pronunciam eles por v. (Buescu, p. 54)

Já, segundo Said Ali (1931), em seu livro “Gramática histórica”, houve outras palavras que sofreram esse fenômeno no mesmo século que o da citação anterior, como as palavras *bêvado*, *avorrecer e távoa*, que, também no século XVI tornaram-se, respectivamente, “bêbado”, “aborrecer” e “tábua”.

Outro caso bastante antigo acerca do betacismo no português é um fragmento do século XVIII encontrado na Biblioteca Nacional de Lisboa – Seção de Manuscritos: caixa 224/manuscrito n. 2, (apud BARBOSA, 2008, p. 204) que diz:

Meu filho do corasao com sumo gosto resevi a tua accompan / hada de duas letars cada hua de 200 mil reis os coais / muito berbe bou coberar e te fico muito obirgado pelo teu cui / dado deos te ha e pagar. (BARBOSA, p.204)

Nesse fragmento, segundo BARBOSA (2008), “os índices grafofonéticos indicam um homem do norte de Portugal, onde até hoje encontramos a variante /β/, pronuncia de /b/ sem oclusão articulatória total, que se aproxima de /v/” (p. 204), e, por naquela época não existir de fato uma educação de qualidade, as pessoas acabavam oscilando entre o “b” e o “v” na escrita por estarem inseguras de acordo com a norma padrão, como em “bou” e “vou” ou “resevi” e “recebi”.

Esse fenômeno foi evoluindo com o decorrer das transformações da língua portuguesa desde sua origem até nossos dias, estando presentes em diversas palavras. “Bassoura” ao invés de “vassoura” é uma forma que era bastante utilizada no século anterior e atualmente nas cidades mais distantes das capitais, é utilizado tanto o termo “bassoura” quanto sua variação “barrer”, porém, apenas “bassoura” está reconhecida no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP (2009).

“Basculhar” ao invés de “Vasculhar”, que, embora sendo uma variante menos comum que o termo utilizado na norma culta, ambos são aceitas tanto pelos lexicólogos quanto pelo próprio VOLP.

“Assobio” ao invés de “Assovio” é o caso mais comum desse fenômeno encontrado em nossa língua atual, em que até mesmo o primeiro termo compete quase que equivalentemente com o segundo em relação a preferência de uso dos falantes, ambos são reconhecidos pela maioria dos lexicólogos e pelo VOLP.

Essas mudanças ocorrem, na maioria dos casos, devido à Lei do Menor Esforço, pelo fato de haver uma maior facilidade em encontrar o ponto de articulação bilabial (no caso do B) a encontrar o ponto de articulação labiovelar (no caso do V).

Essa facilidade de pronúncia de uma fricativa bilabial vem do fato de que as nossas primeiras tentativas de arrulho, quando temos entre seis semanas e quatro meses, normalmente, começam a partir do uso de uma consoante nasal bilabial acompanhada de uma vogal, repetidas vezes, como “papa”, “mama”, “baba”.

Deve-se levar em consideração também, o fato de que, de acordo com a afirmação de Nascentes (1953, p. 52) os fonemas /b/ e /v/ são, em relação a articulações, muito semelhantes bastando apenas uma “pequena abertura pra o /b/ explosivo passar a /v/ fricativo.

5. CONCLUSÃO

Com a consciência de que toda língua evolui e que este processo é natural e permanente, esse trabalho sugere que as mudanças, por mais estranhas e absurdas que pareçam ser, são parte de um longo caminhar, construído socialmente através das interações coloquiais de seus falantes. Toda e qualquer forma de modificação da língua não significa sua degradação, mas seu prosseguir contínuo. Como bem assinala Coutinho “O povo, quando modifica o idioma, obedecendo às suas tendências naturais, não o corrompe. A língua, como tudo na natureza, está sujeita a transformações inevitáveis.” (p 27).

Muitos termos que sofreram o metaplasmo conhecido como Betacismo, se tornaram formas variantes e coloquiais, sobretudo em algumas regiões mais específicas, como é o caso dos vocábulos *bassoura* e *briba*, de uso mais comum na região nordeste e norte do Brasil, outras palavras, se tornaram ainda mais usuais e aceitas inclusive em dicionários e no VOLP –

Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, como formas homólogas como é o caso de assobio/assovio e brabo/bravo, estas coexistindo entre si e sendo amplamente aceitáveis.

Alguns termos, no entanto, termos como cobarde, bêvedo ou ainda beterano caíram totalmente em desuso, não sendo mais encontrados nem na literatura (com exceção da histórica) nem na oralidade, e ainda casos como barrer, trabissero e subaco, que não estão incluídos nos compêndios gramaticais nem nos dicionários, porém ainda fazem parte de nossa tradição oral.

Importante lembrar que todas essas “invenções” e “modificações” têm uma origem, uma fundamentação para ocorrer, em muitos casos, os falantes que não conhecem linguística, ao desenvolverem consciência de mudanças em sua língua, tendem, muitas vezes, a desenvolver paralelamente uma atitude negativa em relação a elas, entendendo-as como uma espécie de decadência: a mudança estaria empobrecendo a língua, degenerando-a, transformando-a para pior (FARACO *apud* LIMA, 2013). Mas é necessário que haja um conhecimento sobre a realidade de nossa língua e submetemos à crítica rigorosa e permanente os juízos sociais sobre ela, procurando nos livrar de preconceitos e respaldando-nos sempre em dados empíricos e no uso dos fenômenos linguísticos em situações reais de interação verbal.

6. REFERÊNCIAS

ALI, M. Said. **Grammatica historica da lingua portugueza**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1931.

ARAÚJO, Ruy Magalhães. **Metaplasmos: um paralelo diacrônico e sincrônico**. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D200207&ved=2ahUKEwjquL6J6IjiAhVLLkGHZ4mAukQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw1h9OyX_9uRS6AOEbDro0YO. Acesso em: 12 mar. 2019.

BARBOSA, A. G. **Fontes escritas e história da língua portuguesa no Brasil: as cartas de comércio no século XVIII**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, p. 204-211, 2008. Disponível em: Acesso em 06 mar. 2019.

BASSO, Renato Miguel. GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Coleção Linguística.

BONFANTE, Giuliano. **A língua latina falada na era imperial**, vol. II, Nova York. 1983, p. 426-427.

BOONE, Daniel R.; PLANTE, Elena. **Comunicação humana e seus distúrbios**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CASTRO, Ivo. **Curso de história da língua portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

Corpus Inscriptionum Latinarum. Disponível em: <https://cil.bbaw.de/cil_en/index_en.html>. Acesso em: 01 maio 2019.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. 7 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

CUNHA, Celso Luiz F. e CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 4ª ed revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DE ASSIS, Maria Cristina. **História da língua portuguesa**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

LESSA, Luísa Galvão. **A influência espanhola no vocabulário português**. 2010. Disponível em: <<https://agazetadoacre.com/a-influencia-espanhola-no-vocabulario-portugues/>>. Acesso em: 06 maio 2019.

LEÃO, Duarte Nunes de. **Ortografia e Origem da Língua Portuguesa**, Notas de: Maria Leonor Carvalhão Buescu, IN-CM, , Lisboa, 1983.

LIMA, Josemara da Paz, SANA, Nágila Kelli Prado e BUNEO, Elza Sabino da Silva. Aspectos histórico-filológicos da alternância dos fonemas /v/ e /b/ no português falado. Web Revista Sociodialeto UEMS. Campo Grande. Vol. 3. número 9, 2013.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953

NETO, Serafim da Silva. **História da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

RODRIGUES, Sérgio. ‘**A bassoura barreu**’: erro ou arcaísmo? REVISTA Veja online. Abril Mídia, publicado em 27 de agosto de 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/a-bassoura-barreu-erro-ou-arcaismo/am/>. Acesso em: 12 abril 2019.

VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em:
<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 24 abril 2019.

ROTACISMO EM ATAQUE COMPLEXO

Gliciane Xavier Azevedo¹⁰⁹

Bruna de Souza Melo¹¹⁰

Resumo: Este trabalho teve como objetivo analisar um fenômeno linguístico recorrente na língua portuguesa do Brasil numa abordagem sincrônica; em outros termos, que tivesse acontecido na passagem do latim para o português e que ocorresse também, atualmente, na passagem do português brasileiro padrão para o não-padrão. Com este escopo, exploramos o fenômeno do rotacismo, que consiste na permuta entre as consoantes líquidas [l] e [r], optando por estudá-lo na posição do ataque complexo das sílabas. Esse fenômeno permite a permuta frequente de “blusa” para “brusa”, “planta” para “pranta”, entre outras. Teóricos da sociolinguística e da filologia, como Marcos Bagno e Mário Marroquim, foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, concretizando-se como aportes. A partir da análise de itens lexicais com encontro consonantal contendo [r] na posição de segunda consoante prevocálica no latim, no português brasileiro padrão e no não-padrão, observamos que o rotacismo ocorre em ataques silábicos compostos por consoantes oclusivas, fricativas e velares na primeira posição, além de ser, também, acompanhado de vogais abertas, semiabertas, semi-fechadas e fechadas. Somado a isso, o fenômeno também não se restringe somente a uma classe gramatical, pois foi verificado em verbos, substantivos e adjetivos, tanto no latim quanto na língua portuguesa. Concluímos que o fenômeno do rotacismo é natural na evolução da língua portuguesa, por ser recorrente entre os falantes do idioma tanto no passado quanto na atualidade, pois as consoantes líquidas [l] e [r] só se distinguem no modo de articulação pela oposição lateral [l]/vibrante [r], visto que ambas são vozeadas e alveolares. Também constatamos que o fenômeno ocorre com maior frequência entre falantes de baixa escolaridade e em comunidades rurais, pelo contato reduzido com textos cultos e com a instrução normativa da escola. Por ser um movimento natural da fonotática do idioma, o rotacismo não deve ser estigmatizado; em vez disso, deve ser abordado nas escolas pelos professores de português como uma variante da língua.

Palavras-chave: Rotacismo, Fonética, História da Língua Portuguesa

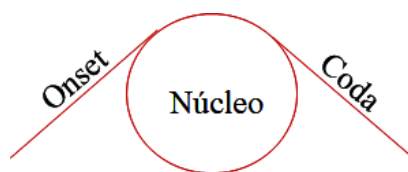
INTRODUÇÃO

Este artigo tem como escopo explorar a mudança fonética do rotacismo em ataque complexo na língua portuguesa a partir da comparação entre o latim clássico e português brasileiro padrão, bem como entre o português brasileiro padrão e o não padrão.

¹⁰⁹ UFRN, graduanda Letras - Língua Portuguesa, brunadesmelo@gmail.com.

¹¹⁰ UFRN, graduanda Letras - Língua Portuguesa, glici_azevedo@hotmail.com.

Para isso, faz-se necessário apresentar o que caracteriza um ataque complexo na língua portuguesa. Considerando que as palavras atendem a uma estrutura para sua formação e que essa estrutura tem sua base na sílaba, optamos pelo modelo de sílaba ternário em nosso trabalho, que organiza a sílaba da seguinte maneira:



A sílaba é organizada de forma hierárquica, considerando também sua sonoridade. A parte “*onset*” da sílaba seria sua crescente de sonoridade; o “núcleo”, o máximo de sonoridade; e, por fim, a “*coda*” seria a decrescente da sonoridade. Na língua portuguesa, a primeira parte da sílaba - *onset* - pode ser ocupada por duas consoantes e, quando esse fato acontece, dizemos que essa sílaba tem ataque complexo. O núcleo só pode ser ocupado por vogais e a coda, por consoante, mas nem toda sílaba possui coda (MENDONÇA, 2003).

Considerando esse modelo silábico e compreendendo o que caracteriza um ataque complexo, restringimos para nossa análise os ataques complexos compostos pela líquida [l] na posição de segunda consoante prevocálica que evolui para a líquida [r] em mesma posição. Pontuamos que as consoantes líquidas [l] e [r] compartilham de algumas semelhanças fonéticas, fonotáticas e fonológicas e que isso facilita a permuta de uma por outra - processo denominado, no campo da fonética, de “rotacismo”.

ROTACISMO EM ATAQUE COMPLEXO: FONÉTICA, FONOLOGIA, HISTÓRIA E OCORRÊNCIA NO LATIM E NO PORTUGUÊS

Para análise de um dos aspectos de semelhança, vejamos o quadro produzido por Assad e Cox (1999), no qual notamos que apenas no modo de articulação as consoantes variam: enquanto o [l] tem seu som produzido pelo ar que escapa nas laterais da língua, já que sua ponta está obstruindo o som na parte alveolar da boca, o [r], por seu turno, tem seu som produzido pelo escoamento de breve abertura da língua em contato com os alvéolos; é nessa breve abertura que ocorre a vibração da língua. Todos os outros pontos das consoantes se assemelham, seja seu ponto de articulação, ressonância ou vibração laríngea (SCHANE, 1975, p. 38-39).

	/l/	/r/
Ponto de articulação	alveolar	alveolar
Modo de articulação	lateral	vibrante
Ressonância	oral	oral
Vibração laríngea	sonora	sonora

Quanto à fonotática da língua, as consoantes líquidas ocupam posições também semelhantes. Vemos, antes da vogal, o som do [l] em *leite* e *mala*, tanto no início quanto no meio da palavra; já o som do [r], nesse caso, só ocupa o meio de palavras, como em *caro*, nunca o início. Outra posição em que as líquidas [l] e [r] ocupam o mesmo lugar é no caso dos encontros consonantais, se prefigurando como a segunda consoante antes da vogal. Nos casos de *bl – br*, *cl – cr*, *dr*, *fl – fr*, *gl – gr*, *pl – pr* e *tr*, podem ocorrer tanto em início de palavras quanto no meio. Já os encontros *dl*, *tl*, e *vr* acontecem apenas no meio de palavras e, quanto ao encontro *vl* em início de palavra, encontramos apenas nas palavras “*Vladimir*” e “*vlogue*” (ASSAD; COX, 1999).

Os fonemas [l] e [r] são facilmente confundíveis porque o traço que os distingue é somente a oposição lateral [l]/vibrante [r], que se refere ao modo de articulação, já que ambos são vozeados - necessitam da vibração das cordas vocais para serem emitidos - e também alveolares, ou seja, articulados a partir da aproximação da língua com o céu da boca.

Quanto à parte fonológica, o uso das consoantes [l] e [r] reproduzem conceitos distintos quando aplicados nas palavras; mesmo mantendo semelhança de cunho fonético e fonotático, na fonologia, elas nada têm em comum. Em palavras como *cora* e *cola*, ao mudar a consoante, muda-se também o sentido aplicado a ela (ASSAD, COX, 1999).

Diferente disso, ocorre o fenômeno que queremos discutir, onde a consoante [l] é substituída por [r] e mantém-se o sentido. Essa variação, denominada rotacismo, se apresenta

como uma tendência natural, tanto é que na evolução do latim para o português muitas palavras dos encontros consonantais dos ataques complexos perderam o [l] e adquiriram o [r], como veremos mais à frente (BAGNO, 2011, p. 46).

Para Marroquim (1934, p. 29), a passagem do [r] para o [l] tem início no período de formação do português, sendo, portanto, um fenômeno antigo e recorrente na linguagem popular. No caso do português brasileiro, particularmente, essa mudança é reforçada pelo fato de que o substrato linguístico da região, o tupi, não possui o fonema [l]. Por causa disso, o referido fonema cai ou é substituído pelo [r], numa tentativa dos falantes de tupi de adaptarem as palavras novas trazidas pelo português à fonética da denominada língua geral.

Filólogos postulam, nos termos de Costa (2006, p. 56), que certos grupos consonantais resistiram ao processo de rotacismo e também ao de palatalização pelo latinismo - em outros termos, pela entrada tardia, na época do Renascimento, de vocábulos latinos no léxico português por parte da camada intelectual da sociedade. Na tradição literária brasileira, conforme Bagno (2011, p. 46), pode-se encontrar registro de palavras como “*frauta*” ou “*ingrês*” o que demonstra que a transformação do [l] em [r] é bem antiga na nossa língua. Devido a esse processo, conserva-se o encontro consonantal com o fonema [l] em ataque complexo pela influência da escrita na fala.

A consequência desse influxo é a estigmatização do rotacismo, motivada por este ocorrer com maior frequência no falar de comunidades rurais, de condições socioeconômicas mais baixas e de baixo letramento, já que o contato com textos cultos e com a instrução normativa do meio escolar é menor ou inexistente nesses contextos. Para Votre (2004), esta forma estigmatizada é registrada como erro em gramáticas escolares e é alvo da ação prescritiva da escola e de rejeição da comunidade discursiva, que a considera inferior em termos estéticos e informativos. Bagno (2011, p. 46), ainda, considera que a estigmatização está diretamente associada ao fato de que o rotacismo está ligado a esse grupo marginalizado da sociedade. Nesse sentido, o fenômeno é tomado como uma anomalia na língua, em vez de um movimento natural e coerente da fonotática do idioma, visto que, no português não padrão, não há a presença de encontro consonantal com o fonema [l].

Entretanto, é necessário distinguir o rotacismo da dislalia. Esta se conceitua como distúrbio articulatorio no qual o falante tem dificuldade em combinar traços fonêmicos ao realizar um fonema ou alofone, seja omitindo ou acrescentando fonemas, alterando um fonema por outro ou modificando sua ordem na sequência de sílabas da palavra (FERREIRA;

BARBOZA, 2017). O rotacismo, caso no qual ocorre alteração do fonema [l] pelo [r] (e vice-versa), pode ocorrer na fala de uma pessoa com dislalia, mas o fenômeno, por si só, é um fato diacrônico da língua, e não um desvio fonológico, pois sua ocorrência data do latim vulgar.

No documento *Appendix Probi* é possível verificar essa diacronia. Nos termos de Beviláqua (2014, p. 33), trata-se de um “documento verticalizado, no qual há 227 linhas que apresentam um catálogo de formas ‘corretas’ à esquerda, iniciando a linha, e ‘incorretas’ à direita”. Sua pretensão era conservar a forma “correta” da língua latina; posteriormente, contudo, foi bastante utilizado como fonte do latim vulgar - aquele falado pelo povo - e como demonstração da ocorrência de diversos fenômenos fonéticos.

Mesmo nesse texto, que data, aproximadamente, do século IV d.C., já existia registro de ocorrência do rotacismo, tanto na troca do [l] pelo [r], como em “*Glatrī non cracli*” quanto no inverso, como em “*Flagellum non fragellum*” (BEVILÁQUA, 2014, p. 36). A incidência do rotacismo, portanto, chega a ser anterior ao português falado no período da chegada dos portugueses ao Brasil, em cerca de 1500 d.C.

Na tabela abaixo, foram elencados alguns exemplos de palavras em latim nas quais ocorreu a permuta da consoante líquida lateral [l] pela líquida vibrante [r], para explicitar a ocorrência do rotacismo na evolução do latim para o português:

LATIM	PORTUGUÊS
1. Blandum	Brando
2. Gluten	Grude
3. Clavum	Cravo
4. Flaccum	Fraço
5. Placere	Prazer
6. Plaga	Praga

7. Plecare	Pregar
8. Platum	Prato
9. Nobilem	Nobre
10. Regulam	Regra
11. Ecclesiam	Igreja

Nos itens 1 a 8, observa-se a ocorrência do rotacismo em ataque complexo na primeira sílaba das palavras. O fenômeno, todavia, não ocorre apenas nessa posição. Nos itens 9 e 10, ocorre rotacismo na última sílaba da palavra; já no caso do item 11, ocorre rotacismo na sílaba do meio da palavra.

Verifica-se, além disso, que o rotacismo na segunda consoante do ataque complexo acontece após consoantes oclusivas bilabiais ([p] e [b], nos itens 1, 5, 6, 7, 8 e 9) e velares ([c] e [g], nos itens 2, 3, 10 e 11), além de ocorrer após a consoante fricativa [f] nos exemplos selecionados, no item 4. Ele ocorre, ainda, perante as vogais abertas [a] e [e], variando apenas o grau de abertura, exceto pelo item 2 (*gluten* - grude), no qual ocorre rotacismo perante a vogal fechada [u].

O fenômeno também se estende para classes gramaticais diversas. Os itens 1, 4 e 9 são adjetivos e sofreram rotacismo. Da mesma maneira, os itens 2, 3, 5, 6, 8, 10 e 11 são substantivos, tanto concretos (2, 3, 6, 8 e 11) quanto abstratos (5 e 10), e percebe-se neles a ocorrência do rotacismo. Por fim, o item 7 (*plecare*) é um verbo, e também ocorre nele a permuta do fonema [l] pelo [r] em ataque complexo.

Os exemplos de palavras em português que foram utilizados na tabela acima estão em conformidade com a norma padrão da língua, o que denota aceitação social das formas ilustradas acima. Já na tabela que segue, selecionamos vocábulos do português em conformidade com a norma culta/padrão nas quais ocorre o rotacismo para compará-las com a forma não-padrão do português, detectada principalmente na fala de habitantes de regiões rurais com baixo acesso à escolaridade, mas também encontrada em textos antigos. As palavras foram elencadas abaixo:

PORTUGUÊS PADRÃO**PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO**

1. Bicicleta	Bicicreta
2. Bloco	Broco
3. Clima	Crima
4. Flamengo	Framengo
5. Flauta	Frauta
6. Flor	Fror
7. Globo	Grobo
8. Inglês	Ingrês
9. Placa	Praca
10. Planta	Pranta
11. Problema	Probrema
12. Publicar	Pubricar
13. Esclarecer	Escrarecer
14. Exemplo	Exempro

Nos itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10, verificamos ocorrência do rotacismo em ataque complexo na primeira sílaba da palavra. Nos itens 1, 11, 12 e 13, há troca do fonema [l] pelo [r] no meio da palavra. Por fim, nos itens 8 e 14, o rotacismo está presente na última sílaba da palavra. Desse modo, observamos que o fenômeno pode ocorrer em qualquer posição do item lexical que tenha na sílaba ataque complexo.

Quanto às consoantes que antecedem os fonemas [r] e [l], temos: as oclusivas bilabiais [p] e [b] nos itens 2, 9, 10, 11, 12 e 14; as velares [c] e [g] nos itens 1, 3, 7, 8 e 13; e, em remate, a fricativa [f] nos itens 4, 5 e 6. No que se refere às vogais que vêm depois do encontro consonantal no qual ocorre o fenômeno, temos: a vogal frontal aberta [a] nos itens 4, 5, 9, 10 e 13; a vogal frontal [e] semi-fechada nos itens 8 e 11 e semi-aberta no item 1; a vogal frontal fechada [i] nos itens 3 e 12; e, para encerrar, a vogal posterior [o] semi-aberta no item 2 e semi-fechada nos itens 6, 7 e 14.

No tocante às classes gramaticais, verificamos, nos exemplos selecionados, a presença de substantivos, sejam concretos, como em 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10; abstratos, como nos itens 3, 11 e 14; ou nomes próprios, como visto nos itens 4 e 8. Além deles, há também verbos, como se vê nos itens 12 e 13. Logo, o rotacismo na passagem do português padrão para o não-padrão ocorre em classes gramaticais diversas, tal qual na evolução da língua latina para o português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, consideramos que o fenômeno do rotacismo é um acontecimento natural da evolução da língua e o trato dele deve ser como tal. Observamos que a troca do fonema [l] por [r] não está somente ligado às pessoas de baixa escolaridade ou das camadas socioeconomicamente desfavorecidas - mesmo que, em suma, seja nesse ambiente que ocorra com maior frequência. Como já mencionado, o rotacismo é datado desde o século IV d. C., o que torna possível demonstrar e até mesmo corroborar com a ideia que trata a língua como um ente em movimento, evolutivo.

O estudo nos possibilitou conhecer que o rotacismo pode acontecer tanto no *onset* da sílaba quanto na coda. No recorte feito para este trabalho, analisamos os casos de rotacismo no início da sílaba e concluímos que ele acontece em ataques silábicos compostos por consoantes oclusivas, fricativas e velares na primeira posição, além de ser, também, acompanhado de vogais abertas, semi-abertas, semi-fechadas e fechadas. O fenômeno também não se restringe somente a uma classe gramatical, pois foi verificado em verbos, substantivos e adjetivos, tanto no latim quanto na língua portuguesa.

Ainda tornamos visível que o rotacismo acontece em razão das semelhanças entre os fonemas líquidos [l] e [r], os quais se distinguem apenas pelo seu modo de articulação, sendo esse o motivo da permuta frequente entre eles. Verificamos, ainda, que mesmo sendo um fenômeno regular na língua portuguesa, o rotacismo não deixou de ser identificado por muitos como uma espécie de erro, cabendo aos educadores, em especial aos professores da língua portuguesa, desconstruir a ideia de erro e estabelecer o fenômeno como uma variante da língua, mesmo que não aceita pela gramática normativa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Um problema sem a menor graça. *In*: BAGNO, Marco. A língua de Eulália: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2011. Cap. 4 p. 42 - 47.

BEVILÁQUA, Kayron Campos. Appendix Probi e variação linguística no português brasileiro. *Revista Versalete*. v. 2, n. 2, p. 30-45, Curitiba: UFPR, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol2-02/KayronBevil%C3%A1qua.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2019.

COSTA, Luciane Trennephol da. Estudo do rotacismo: variação entre as consoantes líquidas. 167 fl. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8036/000565418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mai. 2019.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSAD, Cader Faisal. O ele e o erre só trazem 'complicação'- um estudo das representações de /l/ e /r/ na escrita de crianças em processo de alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 143-156, 1999. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/o_ele_e_o_erre_trazem_comp.html. Acesso em: 09 abr. 2019.

FERREIRA, Francélia Nunes de Medeiros; BARBOZA, Clerton Luiz Felix. O rotacismo nas histórias em quadrinhos. *Revista Colineares*, v. 4, n. 2, p. 36-52, Mossoró: UERN, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www2.uern.br/index.php/colineares/article/view/3117/1696>. Acesso em: 06 mai. 2019.

MARROQUIM, Mario. Fonologia. *In*: MARROQUIM, Mario. A língua do nordeste: Alagoas e Pernambuco. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. p. 21-37. Disponível em:

<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/103/1/25%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>.

Acesso em: 01 mai. 2019.

MENDONÇA, Clara Simone Ignácio de. A sílaba em fonologia. WORKING PAPERS EM LINGUÍSTICA, UFSC, n. 7, 2003. (PGUFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6165/5720>. Acesso em: 01 mai. 2019

SCHANE, Sanford. A. Padrões fonológicos. *In*: SCHANE, Sanford A. Fonologia Gerativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Cap. 2. p. 24-44.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004. Cap. 6. p. 51-57.

METAPLASMO DE NASALIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA: DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

Sayara de Medeiros Xavier (UFRN)

Marina Ferreira Lopes Evangelista (UFRN)

Resumo: No presente artigo, foi investigada a ocorrência do metaplasmo de nasalização no português brasileiro. Sabe-se que a nasalidade é um traço marcante na nossa língua e que sua intensidade fonológica se concretiza frequentemente em palavras nas quais, originalmente, não se manifestava. O fenômeno da nasalização acontece desde os primórdios da língua portuguesa, manifestando-se já no movimento do latim clássico para o português arcaico, como demonstrado por Bueno (1967). O objetivo deste trabalho, cuja abordagem é de natureza quantitativa, foi compreender as motivações do processo de nasalização que ocorre no português brasileiro atual, desmistificando a ideia de que este fenômeno acontece aleatoriamente ou por falta de domínio pleno, pelo falante, da norma padrão da língua pelo falante. Para a análise desse fenômeno, foi feito um recorte de sua manifestação na atualidade, através de coletas de dados realizadas em redes sociais, nas quais não se exige o uso da norma culta na escrita, o que a aproxima da manifestação oral dos falantes da língua portuguesa. Graças a essa liberdade textual proporcionada pela internet, acredita-se que esses dados nos fornecem um panorama aproximado da ocorrência real do fenômeno na fala. Foi constatado que o fenômeno em questão pode ser explicado por dois processos distintos, denominados analogia (BAGNO, 2007) e assimilação (BUENO, 1967). Após caracterizar esses dois processos, foi realizada uma coleta de dados quantitativos em um dicionário atualizado da língua portuguesa (HOUAISS, 2009), para confirmar a hipótese da analogia como explicação para o aparecimento do traço nasal em alguns vocábulos específicos, os quais foram escolhidos por serem mais comumente ouvidos na fala diária e observados em textos informais. Observando o processo de nasalização em diferentes posições das palavras previamente estipuladas, foi identificado o caso específico de um termo que tem sua origem na antiga língua tupi, no qual foi verificado, dentro do eixo temático proposto nesse artigo - análise de metaplasmos de nasalização - o movimento linguístico do tupi antigo para a língua portuguesa, pois este também contribui para nossa discussão sobre a hipótese a respeito da explicação do fenômeno pela analogia.

Palavras-chave: Linguística, Metaplasmo, Nasalização

INTRODUÇÃO

No presente artigo nos aprofundaremos no fenômeno fonético da nasalização na língua portuguesa com ênfase em dois momentos: sua aparição em variantes da língua falada hoje em dia como também sua ocorrência na evolução da língua, no movimento do latim clássico para a língua portuguesa padrão como a conhecemos hoje. Duarte e Teixeira (1979) explicam que a nasalização é uma das principais características da língua portuguesa, o que a difere de outras línguas neolatinas. É um fenômeno que continua a acompanhar o desenrolar da língua, mesmo

sob a repressão provinda da imposição da norma padrão. Este sendo um fenômeno recorrente e de fácil observação tanto oralmente como em representações escritas (erros ortográficos), fornece vasto corpus para estudo.

Propomos analisar comparativamente o metaplasmo de nasalização, tendo como objeto exemplos conhecidos da evolução do latim clássico para o português contemporâneo e do movimento atual de algumas variantes do português que desviam da norma padrão.

Apresentaremos as explicações que consideramos válidas para esse fenômeno, cujas ocorrências são frequentemente ouvidas na linguagem oral do cotidiano. As autoras deste artigo optaram por recolher dados de erros ortográficos relacionados à tentativa de transcrição fonética do fenômeno em redes sociais a título de confirmação. Apesar de se saber que a ortografia nem sempre reflete a oralidade, os registros de cunho informal encontrados em redes sociais são válidos por, de forma geral, aproximarem-se mais das manifestações orais dos falantes de uma língua. Foram escolhidos para pesquisa as redes sociais Twitter e Facebook, duas das redes sociais mais usadas no Brasil, onde encontramos respectivamente 4601 e 4121 aparições do fenômeno, dentre elas alguns casos que analisamos neste artigo mais à frente.

Apesar de ser uma representação inacurada da variante falada de qualquer língua, utilizaremos como amparo para a análise, dados numéricos de vocábulos coletados do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009). Cabe dizer que esses números são utilizados somente para podermos nos aproximar com mais certeza de certos aspectos da língua que serão abordados na seção de análise e, portanto, não estamos considerando aqui o uso de dicionários como fontes exatas ou confiáveis para determinar com precisão o que presenciamos na oralidade.

1. A NASALIZAÇÃO E A LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa como a conhecemos é uma das línguas neolatinas que se distingue pela quantidade de nasalidade nela presente. Este fenômeno é caracterizado na prática por uma emissão nasal simultânea à emissão de som pela cavidade oral e é representada pelo alfabeto fonético internacional através do símbolo til posto acima da vogal [~]. Ainda a respeito desse fenômeno, em termos articulatórios, a nasalidade trata-se de um “som oral, consonântico ou vocálico, a que é adicionada uma ressonância, devido ao abaixamento do palato mole. Os sons tornam-se nasalizados, geralmente, por influência de segmentos nasais adjacentes” (Chrystal, 1980 apud Costa e Malta, 2015). A nasalização é quando há um acréscimo de nasalidade onde antes ela não estava presente. É um metaplasmo classificado como de transformação.

No sistema da língua portuguesa, a pronúncia nasalizada de uma vogal resulta, segundo Câmara Jr. (1970), do encontro de uma vogal com uma consoante nasal (m, n). Segundo Costa et al. (2017) é possível dividir as ocorrências da nasalização em duas categorias: uma chamada de "nasalização contrastiva ou fonêmica, por ter função distintiva, enquanto que a outra é, geralmente, chamada de nasalização automática ou fonética, uma vez que não distingue significados". A título de exemplo da diferenciação observada na nasalização contrastiva, temos os pares pote [pɔ'ti] e ponte ['põti], e maca ['makə] e manca ['mākə]. Já para exemplificarmos a nasalização automática, podemos citar o vocábulo janela que admite tanto a forma [ʒa'nɛlə] e [ʒã'nɛlə]. A respeito da nasalização automática, vale salientar que ela acontece com mais frequência na região nordeste do Brasil (Silva, 2009 apud Costa et al., 2017).

Neste artigo, analisaremos exemplos referentes apenas à nasalização automática, visto que neles a recente adição de nasalização em uma das vogais não implica em modificação do sentido original da palavra. Isso devido ao fato de que ela é interpretada pelo sistema como opcional (com algumas implicações de ordem sociológica), de que parte da população não aderiu completamente a essa variação e é possível comprovar isso empiricamente. Podemos até dizer que estes casos são recentes pois, até o presente momento, não existe um registro ortográfico que os aceite como válidos, institucionalizado por alguma reforma ortográfica da língua.

2. POSSÍVEIS EXPLICAÇÕES PARA A NASALIZAÇÃO

A nasalização foi um fenômeno que ocorreu com frequência no movimento do latim clássico para a língua portuguesa moderna, como já foi observado por diversos autores estudiosos da evolução da língua. Para os fins deste trabalho de análise, levaremos em conta nossa dedução de que a nasalização pode surgir por ação de dois processos, os quais explicaremos em seguida.

Segundo Bagno (2007) a analogia "é um processo cognitivo por meio do qual os falantes da língua tendem a regularizar formas irregulares e menos gerais com base em outras formas, mais regulares e de emprego mais frequente". Isto é, o falante da língua realiza um

processo automático de regulamentação de exceções, preenchendo o que podem parecer-lhe lacunas linguísticas. Esta é, portanto, uma motivação de cunho externo à palavra.

Também segundo Bagno (2007), podemos citar como exemplo a palavra que no português moderno é "sim", mas deriva da forma latina *sic*. Originalmente a palavra não portava nenhum traço de nasalidade, mas estima-se que foi a analogia com seu antônimo "não" que ocasionou o fenômeno nela. Podemos também fazer menção aos vocábulos "assim" (< *ad sic*), "enxugar" (<*exsuccare*).

Em alguns vocábulos que serão analisados mais a frente, observamos uma espécie notável de analogia com o prefixo "in" utilizado na língua portuguesa para expressar negação. Este aparece em muitas palavras com esse sentido depreciativo e, por sua presença quantitativa, induziria o falante da língua a "corrigir" formas menos regulares de palavras com conotação negativa que começam com o fone [I] (idiota, irreal, ignorante, etc.).

Ainda sobre a nasalização por analogia na língua portuguesa, é interessante notar a particularidade que existe no que diz respeito às palavras de origem tupi que entraram na língua e que ganharam nasalização (particularmente no final da palavra) quando foram assimiladas pelos falantes de português.

O outro processo utilizado como base para a análise proposta neste artigo é a assimilação. Nas palavras de Bagno (2007): "A assimilação é a mudança de um segmento sonoro num segmento igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra". Em outros termos, é um empréstimo sonoro dentro de um vocábulo, de um segmento da palavra para o outro, tornando-os mais semelhantes entre si.

Ainda sobre esse processo, o autor Silveira Bueno (1967) caracteriza a assimilação da nasalização em dois tipos quanto ao local de origem do traço assimilado: é regressiva a nasalização como em "canaoa" - pronunciada [kã'noə] - pois a nasalização foi motivada por um segmento posterior à vogal que se tornou nasal; e é progressiva a nasalização como em "nem" (<*nec*), onde o traço nasal estendeu-se para um segmento posterior àquele de onde a nasalidade teve origem.

Bueno (1967) cita os casos de nasalização de algumas palavras que fizeram o seguinte percurso desde o latim clássico até chegar nas formas como as conhecemos hoje: *matrem* que passa à forma *madre*, depois *mai* e por fim hoje temos "mãe"; *mihi*>*mii*>*mi*> mim; e também

de *hibernum*>*inverno*>inverno. A assimilação é uma motivação de origem interna da própria palavra.

3. ANÁLISE E COMPARAÇÃO

A partir dos dados coletados e tendo como base as explicações da seção anterior, eis então nossa análise de como o metaplasmo se manifesta em variantes do português contemporâneo que desviam do padrão estabelecido, tipificando-os em grupos conforme a explicação estimada para a sua ocorrência.

A princípio, devemos lembrar que a nasalização por analogia é uma espécie de correção de formas irregulares. Por "irregulares", consideramos as palavras que, neste caso, tendo em vista vocábulos com segmentos específicos em que ocorre nasalidade, não apresentem este traço nasal e estejam em menor número quando comparadas às que apresentam nasalidade em sua forma padrão. Os vocábulos por nós analisados podem ser considerados minoria na língua com relação ao posicionamento de algumas de suas vogais na sílaba (não acompanhadas de nasalização), portanto, é lógico que sejam efetuadas tentativas de "corrigi-las" ou arrastá-las para dentro da "norma".

A seguir, faremos uso do dicionário para verificar a quantidade de ocorrências do fenômeno de nasalização em palavras com o mesmo fonema e com fonemas semelhantes, no intuito de mostrar que, na língua portuguesa, a maioria das palavras iniciadas com o fone [i] seguidas de consoante sofrem nasalização e, portanto, as palavras que não sofrem esse fenômeno são consideradas, pelos falantes, exceções a serem regularizadas.

No vocábulo "igual", pronunciado [i'gwaʊ] pela norma padrão, mas comumente encontrado na forma [ĩ'gwaʊ] em situações de oralidade, podemos notar uma aproximação ao som que ocorre nas palavras "íngua", "ingresso", "enganar" [ĩga'na], que possuem uma nasalidade em seu início - representada pela letra "n" - e são seguidas da consoante [g], mas que são reconhecidas como corretas pela norma padrão. 67 vocábulos que apresentam, em seu início, a nasalização do fone [i], representada pela letra "n", seguida do fone [g] foram encontradas no dicionário, em contraste com 104 palavras que se iniciam com o fone [i] seguido do fone [g] e não apresentam a nasalização. Isso faria com que a nasalização fosse uma ocorrência em uma minoria de palavras. Porém, levando em conta as palavras iniciadas com o fone [i] nasalizado, grafado com a letra "e" e seguidas do fone [g] - como em "engarrafamento" [ĩgahafa'mêto], encontramos 241 ocorrências no dicionário. Portanto, ainda assim, o traço nasal ocorre na maior parte das palavras iniciadas com o fone [i].

A palavra "idiota" tem sua pronúncia, de acordo com a norma padrão, [idi'otə], mas é comum na oralidade a forma [ĩdi'otə]. Foram encontradas no dicionário 363 palavras que apresentam, em seu início, a nasalidade no fone [i], representada pela letra "n" seguida do fone [d], em contraste com 99 ocorrências de palavras iniciadas com o fone [i] seguido de [d] que não apresentam a mesma nasalização. Considerando que palavras iniciadas com a letra "e" seguida dos fones [n] e [d] costumam, na oralidade, ser pronunciadas da mesma forma que as palavras iniciadas com o fone [i] - como no caso do vocábulo "endereço" [ĩde'resɔ], levamos em conta também estas primeiras na análise das ocorrências. São 169 as palavras que se encaixam nessa situação e apresentam nasalidade, contrastando com 83 palavras que se iniciam com a letra "e" seguida do fone [d] e não apresentam nasalidade.

Assim como "idiota", a palavra "ilegal" [ilɛ'gaw], de acordo com a norma padrão, não apresenta nasalidade no início da palavra, mas não é incomum presenciarmos a forma [ĩlɛ'gaw]. Podemos notar uma aproximação ao que ocorre nas palavras "indiferente", "indigente", "indeciso", "incerto", "incorreto", "imbecil", "impossível", que possuem uma nasalidade em seu início e são seguidas de consoantes, e que são reconhecidas como corretas pela norma padrão. Para além da norma numérica, a motivação para estes dois casos de analogia pode ser a implicação negativa do prefixo "in" ou "im", que exerce influência em como evoluem palavras com conotação negativa que comecem com o fone [i] sem nasalização. De acordo com o levantamento de dados feito no dicionário Houaiss, há 475 palavras que começam com os prefixos "in" ou "im" e que têm uma conotação negativa contra apenas 160 palavras que começam com a letra i sem ser seguida por nasalidade e que possuem conotação negativa.

No caso da palavra "sagui", cuja pronúncia de acordo com a norma padrão é [sa'goi] mas é comum na oralidade a forma [sa'goĩ], temos uma questão mais específica: o que ocorre é a comparação com um sinônimo "soim", uma forma aparentemente utilizada com a mesma frequência que "sagui" em áreas interioranas com menos contato com os centros urbanos. É possível na verdade, perceber como as duas formas da palavra convivem em certa harmonia dentro do sistema da língua, visto que não há preconceitos com o uso da forma "saguim". Neste caso, observamos uma continuação de uma tendência marcante no movimento de assimilação de vocabulário tupi e de outras línguas indígenas para a língua portuguesa, que é a nasalização das vogais tônicas [i] e [u] em final de palavra, como aconteceu com "aipim" (em tupi aipí), "camurupim", (camory + upi) praia norte-rio-grandense, "cupim" (cô-pii), "goiamum" (guayá-m-u), "guaxinim" (goá+xini), "jerimum" (uiro-mu), "Pium" (pyú), "tucum" (tu-cu), entre outras.

Quando se trata de nasalização por assimilação, é possível observar com frequência casos dos dois tipos descritos na seção anterior. Nestes casos, percebe-se ainda mais a intensidade da tendência da língua portuguesa à nasalização: por exemplo o vocábulo "itinerário" cuja pronúncia original seria [itine'riariu] mas graças ao espraimento da nasalidade da consoante [n] para a sílaba anterior, passa a ser pronunciada [ĩtine'riariu]; assim também temos: "identidade" [idēti'dadi] > [ĩdēti'dadi], "reivindicar" [heivĩdi'ka] > [heĩvĩdi'ka], "irresponsável" [ihespõ'saveu] > [ĩhespõ'saveu]. Quanto a casos de assimilação regressiva, registramos: "infligir" [ĩfli'zi] > [ĩfli'zi] e "empoderamento" [ĩpõdera'mêtu] > [ĩpõdera'mêtu], onde há o espraimento da nasalidade para a sílaba seguinte. Estas sortes de nasalização também continuam acontecendo tal qual aconteceu no movimento do latim clássico com as palavras "mim", "mãe" e "inverno" por exemplo.

É pertinente fazermos a ressalva de que há a possibilidade de que as duas explicações (analogia e assimilação) por vezes se apliquem a um mesmo caso, portanto cabendo duas forças diferentes que se complementam e resultam no mesmo efeito. É o caso por exemplo de "infligir", cuja nasalização pode ser devida, além de motivo interno da palavra, a um motivo externo: analogia com uma palavra muito parecida: "infringir", que de tão semelhante pronúncia, até resulta em confusão frequente de significado. Assim como a palavra "infligir", a palavra "ignorante", pronunciada originalmente [igno'rãti] e comumente ouvida na forma [ĩigno'rãti], sofre nasalização devido a analogia anteriormente descrita - entre palavras com nasalidade na primeira sílaba e palavras sem tal traço - e, ao mesmo tempo, sua primeira sílaba assimila o traço nasal das sílabas seguintes.

CONCLUSÃO

Pela observação e análise dos dados neste artigo, concluímos que a nasalidade é um traço marcante da língua portuguesa não só por torná-la diferenciada de outras línguas neolatinas, mas por que vem sendo acrescentada constantemente às palavras mais usuais desde o começo da história da língua até os dias atuais, em que esse processo de nasalização mais recente é considerado, pela norma padrão, uma variação ou erro.

Há vários outros aspectos a serem explorados em trabalhos futuros nos quais não tivemos oportunidade de entrar em mais detalhes. Seria interessante por exemplo, a realização de pesquisas utilizando coleta de dados que levassem em conta os parâmetros de variação diatópica, diastrática ou mesmo diafásicas deste metaplasmo, para traçar por exemplo um mapa regional de onde ele possui mais incidência no Brasil. Seria interessante também, se viável, um

trabalho mais aprofundado com o que aconteceu com as palavras de línguas indígenas do Brasil que foram assimiladas pelo português, um trabalho que entrasse em detalhes a respeito de quais mudanças linguísticas e adaptações essas palavras sofreram ao entrar em uma língua com um sistema fonético e morfossintático diferente.

Em resumo, este é um fenômeno importante e intenso da nossa língua no qual podemos nos debruçar enquanto pesquisadores da área, aproveitando a oportunidade única de documentarmos parte da evolução da língua enquanto ela está se desenrolando no presente momento.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **GRAMÁTICA HISTÓRICA: do latim ao português brasileiro**. Brasília: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.gpesd.com.br/baixar.php?file=100>>. Acesso em: 17 maio 2018.

BUENO, Silveira. **A formação histórica da língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1967.

CÂMARA JR, JOAQUIM MATTOSO. **ESTRUTURA DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2143688/mod_resource/content/2/Estrutura%20da%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%20Joaquim%20Mattoso%20Camara%20Jr.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho; MALTA, Cinthia. **Nasalização em Português Brasileiro: uma (re)visão autosegmental**. Londrina: [s.n.], 2015. 132 p. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20323>>. Acesso em: 19 maio 2018.

COSTA, Januele Francisca et al. **PROCESSO DE NASALIZAÇÃO AUTOMÁTICA EM UMA VARIEDADE DO PORTUGUÊS FALADO NO RECIFE**. Alagoas: [s.n.], 2017. 146 p. v. 19. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12135/8703>>. Acesso em: 18 maio 2018.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Tradução Maria C. P. Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

DE MELO, Protásio Pinheiro. **Contribuição indígena à fala norte rio grandense**. Natal: Sebo Vermelho, 2014. 73 p.

DUARTE, Yara e TEXEIRA, Raquel (1979). **O processo de nasalização das vogais em Português sob o enfoque da fonologia gerativa**. Letras de hoje, n° 37, setembro.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

A VARIAÇÃO DIASTRÁTICA PRESENTE NA FALA DE MORADORES DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE BOM LUGAR- MA

Deyse Gabriely Machado Brito¹¹¹

Jadna da Silva de Moura¹¹²

Resumo: Devido existir um eficaz processo de comunicação e interação por pessoas de diferentes estados e diferentes idioletos, criou-se o mito de que a língua portuguesa é uniforme, no entanto existem variações linguísticas que obstam essa percepção superficial e explicitam a imprecisão quanto à homogeneidade. Entre as diversas variações, este trabalho põe em destaque a variação diastrática, a qual se dá através dos estratos sociais. Tem-se por objetivo perceber como a língua é discrepante quanto a ideia de uniformidade e como a variação diastrática pode ser percebida na oralidade, é importante destacar que a pesquisa não parte de um preconceito linguístico - embora trate de estratos sociais -, e sim de uma espécie de denúncia social. Assim, optou-se por uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e etnográfico, tendo por *locus* o povoado Centro dos Limas, interior do município de Bom Lugar (Maranhão). Os sujeitos (os quais se tem por objeto de análise a sua fala) são os moradores com a faixa etária de 15 a 55 anos de idade. Desse modo, a partir de uma entrevista informal, pretende-se identificar se há a ocorrência de variação linguística a partir do fator diastrático na fala dos indivíduos do povoado Centro dos Limas; e especificamente, verificar como as questões sociais, partindo do grau de escolaridade, tendem a determinar a fala dos moradores; e analisar os aspectos (sintáticos e fonéticos) em que o dialeto se diferencia, além de explicitar os principais fenômenos ocorrentes na fala dos moradores do Centro dos Limas - MA. Como fundamentação teórica utiliza-se os postulados de Coutinho (2011), os estudos de Ilari (2009) e as pesquisas de Mattos (2012).

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Fala; Variação Diastrática.

1 Introdução

Por muito tempo acreditou-se que a língua portuguesa é uniforme devido existir um eficaz processo de comunicação e interação por pessoas diferentes, ou seja, mesmo que os falantes se diferenciem pela região, faixa etária, escolarização ou estratificação social, existe uma compreensão entre os falantes devido o uso sistemático da mesma língua.

Além disso, outra questão pertinente diz respeito à padronização da língua, isto é, ter a norma culta posta em lugar de privilégio, adotada como correta e norteadora para uma

¹¹¹Deyse Gabriely Machado Brito, graduanda do curso de Letras – Português pela Universidade Federal do Maranhão, Campus III, Bacabal. E-mail: deysehippie@gmail.com

¹¹²Jadna da Silva de Moura, graduanda do curso de Letras – Português pela Universidade Federal do Maranhão, Campus III, Bacabal. E-mail: jadna1406@gmail.com

uniformidade. No entanto, a padronização entre os dialetos é em grande parte uma ilusão, pois nos diferentes contextos de usos, principalmente os que se utilizam da oralidade, há a presença de diversas variações linguísticas, que obstam essa percepção superficial e explicitam a imprecisão quanto à homogeneidade.

Partindo desse pressuposto, nota-se que uma dessas variações diz respeito aos dialetos adotados pelas diferentes camadas sociais. Para Geraldo Mattos (2012, p. 32) “Os fatores sociais produzem variantes de língua que se chamam socioletos. São as camadas da sociedade que definem essas variantes, não mais os locais e as regiões da língua”. Assim, essa pesquisa propõe-se a reconhecer as diferentes formas de fala, assumindo a modalidade do português *substandard*, o qual é falado por pessoas menos escolarizadas (e conseqüentemente, de uma condição menos privilegiada) como parte essencial e cultural da linguagem. É importante destacar que essa pesquisa não parte de um preconceito linguístico – embora trate de estratos sociais – e sim de uma espécie de denúncia social, uma vez que o parâmetro diastrático utilizado parte do grau de escolaridade e esse está intimamente interligado com a condição social dos falantes.

Pensando nessa perspectiva, esse estudo pretende observar como a língua pode sofrer variação a partir dos segmentos de classes, visando às marcas da oralidade. Para isso, optou-se por uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e etnográfico, tendo por *locus* o povoado Centro dos Limas, interior do município de Bom Lugar (Maranhão). Os sujeitos (os quais se tem por objeto de análise a sua fala) são os moradores com a faixa etária de 15 a 55 anos de idade, os quais foram agentes de uma entrevista informal.

Dessarte, tem-se o intuito de responder a seguinte indagação: Como a variação diastrática se apresenta no dialeto (socioleto) dos moradores do Centro dos Limas, Bom Lugar - MA?

Assim, pretende-se identificar se há a ocorrência de variação linguística a partir do fator diastrático na fala dos indivíduos do povoado Centro dos Limas; e especificamente, verificar como as questões sociais, partindo do grau de escolaridade, tendem a determinar a fala dos moradores; e analisar os aspectos (sintáticos, morfológicos e fonéticos) em que o dialeto se diferencia, além de explicitar os principais fenômenos ocorrentes na fala dos moradores do Centro dos Limas - MA.

Para arcabouço teórico, utilizou-se os postulados de Coutinho (2011) sobre dialeção, os estudos de Ilari (2009) a respeito das variações, assim como as pesquisas de Mattos (2012) que dizem respeito aos fundamentos da língua portuguesa no Brasil.

2 Estratificação social e disparidades na fala: a variação diastrática na língua

A língua portuguesa é viva e dinâmica e não há possibilidade de estaticidade e conseqüentemente de uniformidade da língua. Para Coutinho (2011, p.328) “Em tão vasto território como o Brasil, em que as influências são múltiplas e diversas, com o tempo foram aparecendo aqui e ali divergências, e já hoje se notam diferenças bem acentuadas”. Assim, infere-se que os 8.516.00 km² que abrangem o território brasileiro, permitem que exista uma diversidade de falantes e consecutivamente de dialetos.

Os fatores de dinamicidade e variação caracterizam os dialetos, isto é, há distintas maneiras que a fala se apresenta sem distanciar-se da língua adotada: são partes diferentes que constituem uma única língua, uma vez que as comunidades linguísticas não são perfeitamente homogêneas (MATTOS, 2012, p.29). Apesar de as discrepâncias serem evidentes, existe sempre um dialeto tido como de maior prestígio, e na língua portuguesa tem-se a norma culta posta como preponderante servindo de orientadora para padronização, no entanto é de grande valia ressaltar que “as formas todas de uma língua são igualmente boas, perfeitas e legítimas” (MATTOS, 2012, p.31).

Partindo dessa perspectiva, Ilari (2009) pontua as diferentes variações que existem no português do Brasil, sendo elas: a diacrônica (que estuda as mudanças da língua sob uma perspectiva histórica), a diatópica (que observa as mudanças da língua a partir das localidades), a diamésica (que estuda as diferentes modalidades da língua, isto é, a fala e a escrita) e a diastrática (que se trata de observar como a língua varia conforme as estratificações sociais).

Tendo por foco específico a variação diastrática, observa-se que cada indivíduo possui um ambiente próprio que se diferencia segundo a camada social em que vive, e isso interfere diretamente na sua fala, caracterizando assim no seu diálogo um forte fator de identidade (ILARI, 2009, p.232), caracterizando uma identificação social, assim como postula Sousa (2012) “A diversidade linguística de uma comunidade, no processo interacional, abarca os mais diversos fenômenos sociais, e são nas relações sociais do cotidiano que estas variações se manifestam carregadas de significado social”.

Nota-se que conforme é ampliada a distância entre o português padrão e o português *substandard* - o qual é falado pela população menos escolarizada e conseqüentemente com condições financeiras menos privilegiadas-(ILARI, 2009, p. 223), acentua-se a disparidade variacionista da língua.

Refletindo sobre a estratificação social e as diferenças no vocabulário dos falantes norteadas por essa condição, é importante destacar que tais divergências resultam novos

dialetos, ou melhor, socioletos. Para Mattos (2012, p.33) “os fatores sociais que produzem variantes de língua se chamam socioletos. Agora são as camadas da sociedade que definem essas variantes, não mais os locais e as regiões da língua”.

3 Análise de dados

Pensando nas variações que ocorrem quanto às camadas sociais, foi realizada uma pesquisa com os moradores do Povoado Centro dos Limas, Bom Lugar – MA, o qual tem uma população de cerca de 300 habitantes.

Observamos também que no decorrer da pesquisa, todos os colaboradores mantinham muita naturalidade nas conversações, uma vez que existe um vínculo pessoal entre os pesquisadores e a comunidade estudada, eliminando assim o estranhamento ou a tentativa de construir uma língua superficial de aparências (normalmente direcionada a norma padrão) e não a usual no seu contexto de comunicação diário.

Assim, foram feitas entrevistas com indivíduos de camadas diferentes na população, tendo como parâmetro diacrítico o grau de escolaridade. Assim, foi proposto que os entrevistados falassem sobre o que fazem no seu dia a dia desde o momento que acordam.

3.1 Entrevistas

Os entrevistados foram propostos a falar sobre as atividades que realizam durante o dia

Entrevistada A

- Sexo: feminino
- Idade: 28
- Grau de escolaridade: 4 série
- Profissão: Lavradora

De manhã cedo, o que eu faço... levanto, escovo os dente, aí passo café, faço merenda, aí banho a Eve pá ir po coléjo, vou na casa da minha sogra, aí venho, barro casa, lavo vasia,

lavo ropa, faço o almoço, barro o terrero, águo os cantero, aí quando eu termino, eu almoço, aí vô assistir televisão, depois vô dormir, aí torno fazer a mesma rotina de sempre.

Análise do dado

Ao analisar a fala da entrevistada A, observa-se que há uma variação quanto ao nível linguístico sintático e fonético:

Variação quanto à sintaxe:

Vê-se que o falante diz “escovo os dente”, de maneira que não rege o verbo de acordo com a gramática normativa (escovo os dentes). De forma que há a utilização de uma única marca plural nos sintagmas nominais complexos, e consecutivamente não há concordância do artigo com o substantivo.

Variação quanto ao fonema:

Há também a presença da monotongação usada quanto às palavras [kɔl'ɛʒu] em vez de [kɔl'ɛʒju], [ˈkɔpɐ] em vez de [ˈkɔwɐ], [ˈtɛkɛru] em vez de [tɛkɛjru], [ˈkɛtɛru] em vez de [ˈkɛtɛjru], [ˈvo] em vez de [vow]. Existe ainda o uso de [j] por [ʎ], uma vez que há a queda do -lh tendo por substituição o -i no termo [ˈvazjɐ] no lugar de [ˈvazjʎɐ], sendo assim uma variação de nível fonético

Além disso, nota-se na fala da entrevistada A existem a presença de metaplasmos, sendo um deles o de supressão em síncope (há a supressão de um fonema no meio da palavra), uma vez que ao fazer uso da palavra “para” e da expressão “para o”, há a queda do segmento sonoro do meio dessas palavras.

Outro fenômeno encontrado na fala da entrevistada é a sonorização ou abrandamento, que consiste no arcaísmo da língua por influência espanhola, no qual há a troca da consoante surda para uma sonora, nesse caso é a troca da consoante [v] por [b], no verbo “barro”.

Entrevistada B

- Sexo: feminino
- Idade: 50 anos

- Grau de escolaridade: 8º série
- Profissão: Dona de casa

Eu acordo às cinco da manhã, a primeira coisa que eu faço é uma caminhada, depois da caminhada, eu chego é... vô fazer o café da manhã, depois a merenda do meu filho, tenho um filho especial, né... preciso cuidar bastante dele, só é eu e o pai, o pai vai pro trabalho e eu vou cuidar do meu filho, o meu dia a dia é muito difícil, porque não tenho ninguém pra me ajudar, é o dia inteiro...dô banho, dô comida, dô remédio, que são três vez ao dia, né...e aí..lavo ropa, apesar de tudo ainda faço minhas fisca a partir das quato da tarde...e a rotina é essa.

Análise do dado

Variação quanto à sintaxe:

Há problemas quanto à sintaxe do texto (organização das palavras na frase), em que se percebe que a ausência de concordância em “só é eu e o pai”, o que foge da gramática normativa que seria “sou eu e o pai”, assim o falante usa o verbo em terceira pessoa, quando quer tratar de si mesmo (primeira pessoa); ademais, percebe-se um problema “três vez ao dia”, quanto ao uso de uma única marca de plural, existindo assim uma falta de concordância nominal.

Variação quanto ao fonema:

Observa-se que são recorrentes fenômenos de metaplasmos na fala da entrevistada, como é caso da pronúncia de [‘primera] em vez de [‘primejra], da pronúncia de [‘dô] em vez de [‘dow], [‘kopə] em vez de [‘kowpə], [‘vo] em vez de [‘vow], como um processo de monotongação.

Há também o processo de supressão em síncope, na pronúncia de [‘nɛ] em vez de [‘nɛw ε], de [‘prɛ] no lugar de [‘parɛ] e de [‘kwatu] em vez de [‘kwatru].

Existe ainda uma variação fonética na fala da entrevistada, ao pronunciar [‘fizkə] em vez de [‘fizikə], sendo assim a queda do material fonético posterior à vogal tônica.

Entrevistada C

- Sexo: feminino

- Idade: 17 anos
- Grau de escolaridade: Cursando o 3º ano do Ensino Médio
- Profissão: Estudante

Olha, eu acordo umas oito e meia pra nove hora da manhã, aí faço todos os serviço, né? Aí vô mexer no celular, mexer na internet, fazer alguns trabalho da escola aí vou assistir, espero dar umas onze hora onze e meia, aí vou esperar o busão pra mim ir pra escola, chego na escola fico cinco horário aí quando termina eu venho pra casa de novo vô tomar banho é... vô comer, vô jantar né?! aí demoro um poquim assistino vô mexer no celular de novo aí eu vô dormir.

Análise do dado

Variação quanto à sintaxe:

Observa-se que há uma variação quanto ao nível linguístico sintático, pois o falante diz “nove hora”, de maneira que não rege o nome de acordo com a gramática normativa (nove horas). Acontece o mesmo fenômeno nas expressões “todos os serviço”, que pela gramática normativa seria “todos os serviços”; “alguns trabalho da escola” que seria “alguns trabalhos da escola”; “onze hora” que seria “onze horas”; e cinco horário” que seria “cinco horários”. Percebe-se que há a utilização de uma única marca plural nos sintagmas nominais complexos, e consecutivamente não há concordância entre os integrantes das sentenças.

Outro problema sintático diz respeito ao uso do mim (que pelas regras gramaticais tem função de objeto) utilizado como pronome na expressão “pra mim ir pra escola”, o que segundo a gramática normativa seria “para eu ir pra escola”, correspondendo assim a um desvio de colocação pronominal.

Variação quanto ao fonema:

Ainda na sentença “pra mim ir pra escola” supressão em aférese (supressão de fonema no início da palavra) na palavra [‘para] transformada pelo falante em [‘pra].

Quanto aos metaplasmos presentes na fala da entrevistada podemos observar com frequência a supressão em síncope (há a queda de um segmento sonoro no meio da palavra) uma vez que é pronunciada a palavra [‘nɛ] ao em vez de [‘nɛw ε]. Há supressão também em apócope (queda do fonema no final na palavra) em [‘asjzt~idu] para [‘asjzt~inu].

Outro processo presente é a monotongação, que pode ser observado no uso recorrente da palavra [‘vo] em vez de [‘vow]; [‘pok~’i] em vez de [‘powk’~ijw], além de existir uma eliminação do som de /p/ e dando lugar a nasalização da vogal /j/.

Entrevistada D

- Sexo: feminino
- Idade: 29 anos
- Grau de escolaridade: Concluindo o ensino superior
- Profissão: professora

Meu dia a dia é praticamente todo na escola. Trabalho pela manhã das sete e quinze às onze horas com educação infantil que é as séries maternal um, jardim um e dois. E quando eu chego onze horas eu almoço, tomo banho e já volto pra escola de novo, que eu trabalho no lugar do meu irmão ensinando de sexto ao nono, disciplina de religião, filosofia e artes.

Há também o processo de supressão em síncope, na pronúncia de [‘pra] no lugar de [‘para].

Análise do dado:

Variação quanto à sintaxe:

Observa-se que na fala do entrevistado, há variações principalmente quanto ao eixo sintático, uma vez que existem frases em que não há concordância verbal segunda a gramática normativa: “é as séries maternal jardim um e dois”, que seria “são as séries maternal, jardim um e dois”. Outro problema diz respeito à concordância nominal, uma vez que na fala da entrevistada tem-se “disciplina de religião, filosofia e artes” que seria “as disciplinas de religião, filosofia e artes”.

Variação quanto ao fonema:

Há também o processo de supressão em síncope, na pronúncia de [‘pra] no lugar de [‘parə].

Entrevistada E

- Sexo: feminino
- Idade:
- Grau de escolaridade: Ensino médio completo, graduanda de Letras-inglês--
UEMA
- Profissão: professora

Então, quando eu dou aula nos primeiros horários eu acordo seis e quinze, por aí, aí eu tomo um banho, me arrumo e vou pro trabalho aí chego lá, dou aula mais ou menos até as... quando eu tenho três aulas, eu dou aula até as nove e meia, quando não, quando eu tenho só duas, eu dou aula até as oito e cinquenta e cinco, aí eu volto faço alguma coisa qui em casa, tomo banho e saio onze e quarenta pra esperar o carro pra ir pra faculdade aí eu chego lá umas... uma hora por aí, uma e quize por aí eu chego lá, aí minha aula começa uma e meia aí eu fico na sala até mais ou menos cinco e meia seis horas, aí eu volto pra cá chego em casa sete, sete e pouco por aí, aí eu vou fazer meus trabalhos da faculdade e preparar minha aula... Minhas aulas.

Análise do dado

Variação quanto ao fonema:

Em geral, a fala da entrevista é bem construída e possui poucos desvios. Um metaplasmo recorrente na sua fala é a supressão em aférese e apócope na palavra [‘para o] transformada pelo falante em [‘pro], já eu há a queda de dois segmentos na palavra.

Entrevistada F

- Sexo: feminino
- Idade: 33
- Grau de escolaridade: Ensino superior – graduada e especialista em Educação do Campo pela UFMA
- Profissão: professora

Boa noite, sou é... natural de Lago da Pedra-MA, moro em dois lugares, durante a semana é...eu fico em Bacabal onde desenvolvo minha atividade, onde desenvolvo o meu trabalho e durante o final de semana eu retorno, eu volto pro interior, é...atualmente trabalho na UFMA, sou professora substituta, no regime de quarenta horas com atuação na área de educação...e fui convidada a descrever sobre a minha rotina diária, escolhi hoje a sexta-feira, vinte e três de novembro de dois mil e dezoito... Bom... eu acordei hoje às seis e cinquenta da manhã, logo tomei banho, preparei o café, antes escovei os dentes, merendei. Às oito horas eu sentei pra estudar, em casa mesmo, não fui pra UFMA pela manhã, é...e aí fiquei estudando, organizando o material até às onze e meia... é...e logo depois desse horário comecei a me organizar pra ir pra universidade, né... tomei banho, almocei, escovei os dentes, me arrumei e às treze e trinta eu fui pra UFMA, às quatorze horas comecei o trabalho docente com a turma cinco da Educação do campo, até às dezessete horas, nosso horário é até às dezoito e meia, mas hoje eu encaminhei uma atividade, em que os deixei sozinhos trabalhando em grupo até às dezoito e meia e me ausentei da sala de aula às dezessete horas, mais ou menos às dezessete e meia eu peguei um transporte e... Em direção ao povoado onde moro, às dezoito horas cheguei em casa, conversei um pouco com a família, às dezoito e meia é... organizei o jantar da minha filha Mariana, também jantei juntamente com ela...e...e logo após, mais ou menos umas dezenove e meia eu encaminhei o banho dela, também o leite pra ela já se organizar pra dormir, logo após eu tomei banho...é...aproximadamente umas vinte horas...vinte e uma horas eu sentei pra tentar contribuir com essa atividade, e devo hoje deitar, né...descansar mais ou menos às vinte duas e meia... né... não é o normal, mas hoje eu farei isso...bom, é isso que constitui, né...foi isso que constituiu a minha rotina de hoje, sexta-feira, vinte e três de novembro de dois mil e dezoito.

Análise do dado

Variação quanto ao fonema:

Ao analisar a fala da entrevistada, percebe-se que há poucos desvios em relação ao uso formal da língua. O que se observa de forma recorrente em sua fala é o uso do [‘pra] em vez de [‘parə] o que consiste em um metaplasmo por supressão em aférese, pois ocorre a queda de um segmento sonoro no início da palavra. Outro fenômeno observado é a utilização do [‘nɛ] em vez de [‘nɛw ɛ], que se trata de um metaplasmo por supressão em síncope.

3.2 Análise comparativa

Partindo de uma perspectiva analítica quanto as variações e aos níveis sintáticos e fonéticos das 6 entrevistas descritas acima, nota-se que as divergências e ocorrências de fenômenos são evidentes entre as falas de cada indivíduo que variam conforme o fator que propomos aqui como determinante: o grau de escolaridade. Todavia, é notório que mesmo os indivíduos escolarizados apresentam desvios da norma tida como padrão, o que explicita como a ideia de homogeneidade é ilusória.

Desse modo, buscamos registrar a porcentagem de ocorrência desses fenômenos, como podemos ver no quadro a seguir:

Fenômenos variantes ocorrentes	Exemplos	Descrição fonética	Porcentagem de ocorrência
Colocação pronominal	“pra mim ir pra escola”		33%
Concordância nominal/verbal: plural	“escovo os dente”; “é só eu e o pai”		66%
Monotongação	“ropa”; “primera”	[‘ropə]; [‘primera]	50%
Iotização	“vazia”	[‘vazjɐ]	16%
Supressão	“pra”; “né”	[‘prɐ]; [‘nɛ]	100%

Conclusão

A partir das análises realizadas durante a produção do trabalho, percebeu-se que independente do grau de escolaridade dos entrevistados, há a ocorrência de fenômenos que

fogem da norma tida como padrão, no entanto esses são percebidos com mais frequência em falantes que têm o grau de escolarização mais baixo.

Foi possível observar que alguns fenômenos de variação são recorrentes nos falares das pessoas, independente do grau de escolaridade das mesmas. Alguns desses fenômenos são os usos corriqueiros da palavra [ˈnɛ] em vez de [ˈnɐw ɛ] e do uso de [ˈpra] em vez de [ˈpara]. Então, percebe-se que é comum a utilização de palavras que passam por mudanças em sua estrutura. Nota-se que há o emprego de palavras que perdem um elemento fônico, que no caso dos exemplos dados são chamados de metaplasmos por supressão em síncope e em aférese.

Ao longo da elaboração deste artigo, verificou-se que levando em conta as variações, a língua não é uniforme, o que foi possível comprovar a partir das entrevistas feitas, onde foram identificadas que o grau de escolaridade interfere no modo de falar das pessoas, havendo, portanto, variações nos aspectos sintáticos e fonéticos da língua.

Referências

ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS, Geraldo. **Fundamentos históricos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2012.

SILVA, Fernando Moreno da. **Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa**. Departamento de Letras | Universidade Federal do Maranhão, 2011.

SOUSA, Valdulce Ribeiro Cruz. **Discutindo a relação sociolinguística: uma análise semântica da linguagem de Angical do Piauí (PI)**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VARIAÇÃO FONOLÓGICA: SUPRESSÃO DE SOM NA FALA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFMA, CAMPUS DE BACABAL – MA

Cristina de Sousa SILVA¹¹³

Eline Eduarda Samuel BARROS¹¹⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a variação fonológica presente na fala de discentes da educação do campo da UFMA, campus de Bacabal – MA. Para nortear a pesquisa, tem-se o seguinte questionamento: Como se dá o uso de alguns metaplasmos na fala de discentes da educação do campo? Para responder ao questionamento, pretende-se especificamente: 1) analisar os metaplasmos de supressão na fala dos discentes; 2) verificar como se dá esses processos de supressão; 3) identificar a recorrência dos metaplasmos de supressão na fala dos discentes. Para isso, a metodologia que será utilizada é uma pesquisa quantitativa-qualitativa, na qual serão utilizadas 10 entrevistas realizadas com os discentes da educação do campo e depois será identificado alguns metaplasmos de supressão nas falas. O suporte teórico desta pesquisa será fundamentado na discussão sobre variação fonológica de Mattos (2012) e na discussão da diferença do português que estudamos para o que falamos de Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009).

Palavras-chaves: Variação fonológica; Metaplasmo; Língua.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a variação fonológica presente na fala dos discentes da educação do campo da UFMA, campus de Bacabal – MA, levando em consideração a entrevista realizada com 10 alunos do campus. Com base na entrevista, será destacado como ponto central para esta pesquisa os metaplasmos de supressão tais como, aférese, síncope e apócope, os quais são conceituados, respectivamente, como tendo uma supressão do som no início, no meio e no fim do vocábulo. A partir disso, está pesquisa buscará compreender como se dá o uso desses metaplasmos na fala dos discentes.

A proposta deste artigo surgiu por meio da disciplina de História da Língua Portuguesa, na qual a professora propôs aos alunos um seminário voltado para os capítulos do livro de Geraldo Mattos (2012), e após a apresentação dos seminários os alunos teriam que pensar em algum conteúdo que mais chamou atenção para realizar uma pesquisa. Dessa forma, por meio

¹¹³ Acadêmica do quarto período de Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus de Bacabal. E-mail: cristinasousa2708@gmail.com

¹¹⁴ Acadêmica do quarto período de Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus de Bacabal. E-mail: elineeduarda8@gmail.com

dos seminários, o assunto metaplasmos nos chamou atenção e decidimos desenvolver esta pesquisa voltada para a supressão de som no vocábulo.

A metodologia desta pesquisa é quantitativa-qualitativa, pois por meio da entrevista feita com 10 discentes da educação do campo será feita a análise das falas para compreender como se dá a utilização dos metaplasmos de supressão. Por isso, pretende-se responder ao seguinte questionamento: Como se dá o uso de alguns metaplasmos na fala de discentes da educação do campo?

Para responder ao questionamento, pretende-se especificamente: 1) analisar os metaplasmos de supressão na fala dos discentes; 2) verificar como se dá esses processos de supressão; 3) identificar a recorrência dos metaplasmos de supressão na fala dos discentes.

Para isso, será utilizado como suporte teórico a discussão sobre variação fonológica de Mattos (2012) e a discussão da diferença do português que estudamos para o que falamos de Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009).

A importância desta pesquisa consiste em mostrar como os metaplasmos por supressão estão presentes na Língua Portuguesa, mas que muitas vezes é tido como errado, pois, é levado em consideração apenas a norma padrão, deixando de lado as diversas variações existentes dentro da língua.

REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de começar a abordar de fato sobre o metaplasmo, se faz necessário uma explicação sobre língua e dialeto, que de acordo com Mattos (2012, p.30) “a língua é o conjunto de seus dialetos. Cada língua de cultura tem um ou mais dialetos de maior prestígio, pelos quais os demais se orientam [...]”. A partir da citação, pode-se inferir que na cultura brasileira a Língua Portuguesa toma como dialeto de maior prestígio a norma padrão, norma pela qual os demais se orientam, por isso uma variante pode ser tida como errada ou feia.

“O dialeto é cada uma das variantes de uma língua, sempre que for possível dar regras para se passar da língua para a forma dialetal.” Mattos (2012, p.30). Por meio desse conceito, observa-se um caráter mais geral da Língua Portuguesa, pelo fato de pessoas com variantes diferentes compreenderem um ao outro, por isso há várias formas de falar como, por exemplo: o gaúcho, o carioca, o nordestino, etc.

Segundo Mattos (2012, p.32) “O metaplasmo é o nome genérico de toda mudança fonética que a língua sofre enquanto evolui com a passagem do tempo: o metaplasmo nomeia,

mas não explica o fenômeno”. Portanto, a função do metaplasmo é distinguir as mudanças que ocorrem ao longo do tempo em uma língua.

Os metaplasmos utilizados pelos falantes são os de acréscimo, supressão, transposição e transformação. Mas, nesta pesquisa, será dada relevância aos metaplasmos por supressão chamados aférese, síncope e apócope, nos quais há uma perda de som no vocábulo.

Sabe-se que a língua utilizada na escola é diferente da língua que se utiliza em casa ou com os amigos, pois a língua falada se molda conforme as circunstâncias da conversa. A partir desse ponto, surge uma discussão quanto a língua que é ensinada na escola e a língua que falamos no dia a dia. Percebe-se um preconceito quanto a língua falada informalmente, pois ela possui várias variantes, mas a única que é considerada e tomada como comparação é a norma padrão, por isso, muitas vezes, a variante falada no dia a dia é tida como “errada” e “feia”, porque há uma desconsideração das variantes existentes na Língua Portuguesa.

Mattos (2012, p.31) afirma: “[...] É por isso que desde o começo do meu magistério, eu aconselho os meus colegas a falarem em língua de escola e em língua de casa, casa uma delas certa e boa no seu lugar e erra e ruim no outro: nenhum erro de língua, mas erro de lugar [...]”. Após este trecho, Geraldo Mattos faz uma comparação com uma roupa errada na igreja e certa na praia, fazendo assim, com que se entenda que há uma discriminação linguística com a língua de casa, já que na escola ela é tida como errada, mas a língua da escola não pode ser tida errada dentro de casa. Com isso, pode-se ressuscitar algumas situações que acontecem, geralmente, no dia a dia quando a norma padrão é utilizada numa roda de amigos, normalmente eles estranham a maneira de falar. Por isso, Rodolfo Ilari afirma que:

a ideia de que o português brasileiro é uma língua uniforme nos faz esquecer as outras formas de variação [...] Essas diferenças fazem parte da vida de todos os dias e afetam cada um de nós, porque, independentemente de quem somos, é normal que mantenhamos algum tipo de interação com as pessoas de outras classes sociais [...] a língua que utilizamos muda em alguma medida, para adaptar-se ao interlocutor e ao contexto ou situação. (Ilari, 2009, p. 195).

Por isso, surge outra discussão, que é a uniformidade da língua, ela pode ser considerada como uniforme quando houver uma compreensão geral, ou seja, as pessoas que moram em São Paulo, em Natal, no Rio Grande do Sul, conseguem compreender o que o outro está falando porque todos falam uma mesma língua, a Língua Portuguesa, mas a língua não será considerada uniforme quando for levado em consideração o mesmo modo de falar dos habitantes de SP para os do MA, pois ambos possuem uma variante diferente, por isso temos as variações linguísticas.

Dessa forma, Ilari (2009) considera a uniformidade da língua um mito, pois o português brasileiro não é uma língua uniforme.

A gramática utilizada na escola é a normativa, que vem sendo bastante criticada pelos linguistas, pelo fato de se aterem mais a frases isoladas, e não a contextos, além de ter um caráter pouco científico e várias limitações. Segundo Rodolfo Ilari:

A gramática normativa procura estabelecer como a linguagem deve ser. Ao escrever uma gramática normativa, o autor estabelece regras destinadas a orientar o comportamento linguístico de seus leitores. A palavra “regra” tem, nesse caso, o sentido de “regulamento”, “instrução sobre como agir”, “norma de conduta linguística”. (Ilari, 2009, p.206).

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Sendo usada de forma falada e escrita, a língua tem um papel importante na comunicação e expressão humana, delimitada historicamente, geograficamente e inserida num contexto social, onde o tempo também é responsável por suas mudanças morfológicas e fonológicas.

O objeto de estudo neste artigo são as entrevistas coletadas com um público específico de alunos do curso de Licenciatura do Campo da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal. Os dados coletados foram com base em entrevistas orais e serão analisados os trechos ou frases onde há ocorrência de metaplasmos por supressão (aférese) que estão presentes na fala dos entrevistados. O objetivo das entrevistas foi o de instigar os participantes de forma individualizada a falar de maneira informal para que pudéssemos analisar nessas falas a presença de metaplasmos, ou seja, essa alteração fonética, mas com a permanência do sentido dentro do texto que são usualmente falados e nós enquanto falantes não nos damos conta.

Iniciamos as entrevistas fazendo as apresentações aos entrevistados deixando claro o interesse da pesquisa e, logo após as adequadas apresentações iniciamos com as perguntas. A entrevista levou em consideração aspectos como a escolaridade e as variáveis sociais, pelo fato, de todos os entrevistados serem de comunidades agrárias, foram observadas também o contexto fonológico prévio com que os falantes estão acostumados.

Foram feitas as perguntas ao entrevistado **E.1**, ele as responde, pode-se perceber que logo no início de sua resposta referente à 2ª pergunta: “/tô/ finalizando o 3º período”, ocorre a supressão do /e/ na primeira sílaba, destacando-se assim a presença do processo de mudança

linguística denominado aférese, e a ausência do /esse/ sibilante, nota-se também a presença da apócope, onde a mudança fonética é a supressão do fonema /u/ no final da palavra, isso se dá graças aos processos evolutivos da língua, na qual o falante procura meios mais fáceis de se comunicar, pois nas várias situações de comunicação o falante tem a liberdade de contribuir para essas mudanças, utilizando-se assim dos recursos linguísticos presentes na língua como gírias ou, por exemplo, na entrevista de forma oral e informal, na qual esse sujeito da língua não se atém as abreviações que comete ao falar.

O falante **E.1**, também utiliza-se de outro metaplasmo em sua fala, na quarta resposta se percebe o uso de uma expressão muito comum em todo o Brasil, o /né/ falado pelo entrevistado, tem como função confirmar o que se está dizendo, e geralmente é utilizada no final da frase juntamente com sinais de interrogação e exclamação. Essa é uma forma contraída do advérbio /não/ e da forma verbal /é/ se tornando uma locução adverbial, porém na fala conversacional a expressão aplicada ganha uma nova forma, na qual perde algumas letras, onde destacamos essa perda como um recurso linguístico. Observa-se ainda, a existência do metaplasmo por supressão denominado de apócope – queda do fonema /ão/ no final do advérbio – e junção da vogal /n/ com a forma verbal /é/, resultando assim na expressão /né/, muitas vezes sendo usada como um vício de linguagem ao final de todas as frases ditas.

Ainda na fala desse primeiro entrevistado, fica evidente outra palavra, na qual também se manifesta a ocorrência dos metaplasmos, dessa vez o fenômeno linguístico ocorre no meio da palavra, como é o caso da preposição /para/, denominado de síncope, onde a letra /a/ desaparece dando lugar a forma reduzida /pra/ que é mais aplicada a contextos informais como é o caso da entrevista que tem o objetivo de reproduzir a forma falada.

Da mesma forma se observa a recorrência do /tô/ no **E.2**, a facilidade em usar esse tipo de recurso faz com que o indivíduo se adapte e não perceba as alterações fonológicas no seu dia a dia. Com o uso da supressão da palavra /estou/ na primeira resposta, faz-se perceber que o contexto fonológico, no qual esse sujeito da fala está inserido também interfere no seu processo de formação da língua e da linguagem, pois a maioria dos entrevistados faz parte do campo e saíram de Escolas Família, onde o ensino é bem tradicional voltado para a humanização do indivíduo e o diálogo conversacional é rico em informações daquele contexto onde estão inseridos.

Prosseguindo com a entrevista, chega-se na fala do **E.3**, na qual não percebe-se tantas recorrências de metaplasmos suprimidos, apenas na terceira fala: “a gente /tá/ encerrando o 5º período”, há a presença de uma aférese. Na situação de fala, observa-se com frequente recorrência a presença desses marcadores discursivos, como é o caso de /tá/, onde o falante

não se atém a queda da primeira sílaba de /**está**/, uma forma flexionada do verbo /**estar**/ na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, indicado uma condição, na qual o falante se encontra, ocasionando assim, a contração da palavra.

Analisando a fala dos entrevistados, é constante deparar-se com elementos que não fazem parte ou não estão previstos nas gramáticas normativas, como é o caso desses conhecidos marcadores conversacionais que acabam sendo considerados como vícios de linguagem. No **E.4** é remitante o uso das aféreses em /**tá**/ na primeira, segunda e terceira resposta e observa-se também a frequência no uso da preposição /**pra**/ com síncope em /**a**/ na resposta 3 e 4. Pelo fato de haver vários tipos de variedades linguísticas, usadas por diferentes grupos sociais e com acessos distintos a educação formal, percebe-se essas diferenças com mais notoriedade na língua falada do que na escrita, constata-se que ainda na terceira resposta o entrevistado que faz parte do curso de licenciatura do campo, vindo de uma comunidade agrária, utiliza-se desses diferentes falares em situação informal, assim algumas palavras fogem do português padrão que fica evidenciado na situação de fala, como no caso do numeral e substantivo masculino /**quatro**/ que sofreu a apócope de /**r**/, também pode-se notar o processo de assimilação de /**tro**/ em /**to**/ (“quatro” por “quato”).

A língua falada é usada em todos os contextos e aspectos sociais da vida social, para isso faz-se necessário compreender as mudanças pelas quais perpassam, como por exemplo, o uso dos metaplasmos que são mudanças fonéticas que ocorre ao longo da evolução das palavras. No indivíduo **E.5**, nas respostas 2 e 3, ocorre a presença de /**tamos**/, a forma verbal /**estar**/ perde sua sílaba inicial, destacando-se assim o metaplasmo aférese, isso se nota há muito tempo na língua oral, resultando em uma marca característica do falar coloquial do português brasileiro.

Outro elemento particular do falar é a presença da simplificação da concordância, na 3 resposta percebe-se a presença de /**ano**/ no lugar de /**anos**/ e /**coisa**/ substituindo /**coisas**/, essa ausência do /**s**/ no final das palavras pode ser classificada também como apócope, que é a supressão de um fonema do final das palavras. Na mesma resposta ainda nota-se o uso do advérbio /**mesmo**/ com a ausência do /**s**/ se tornando /**memo**/, onde essa queda do fonema no meio da palavra resulta no metaplasmo síncope.

Ainda analisando o **E.5**, na sua última fala, percebe-se a recorrência da expressão /**né**/ anteriormente explicada e da forma verbal /**tá**/, nota-se também a presença da sinalefa ou elisão na palavra /**d’uma**/ de + uma > **duma**, este é um metaplasmo que ainda não tinha aparecido nesse artigo, é uma supressão da vogal final de uma palavra, quando a seguinte começa por vogal também.

Como se percebeu até aqui, a variabilidade e a heterogeneidade são partes intrínsecas da língua, onde o falante aprende uma forma alternante das variáveis linguísticas existentes, como se identifica no **E.6**, sua terceira resposta está impregnada por metaplasmos de supressão como aférese /tô/, /tão/, /tá/, síncope /pra/, e apócope /tinha/, /possibilita/, /coisa/, ainda considerados também como operadores argumentativos, vícios de linguagem ou recursos das variantes linguísticas como a simplificação da concordância nas palavras terminadas com plural /s/.

Fica evidente que a língua falada é diferente da escrita e que o homem sempre fez uso dessas duas formas de comunicação para viver em sociedade. A história evoluiu e junto com ela a língua também se modificou, trazendo mudanças fonológicas como o caso dos metaplasmos utilizados neste trabalho. Na fala do último entrevistado **E.7**, nota-se a recorrência de uma das formas do verbo /estar/, o /tô/ com a presença da aférese – queda do primeiro fonema da palavra – e da apócope – supressão do fonema /u/, há também a presença da forma reduzida da preposição /para/, onde ocorre a queda do /a/ havendo assim, uma síncope.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, para esta pesquisa, foi proposto o seguinte questionamento: Como se dá o uso de alguns metaplasmos na fala de discentes da educação do campo? E, por meio das entrevistas feitas com 10 discentes da Educação do Campo, (mas somente 7 foram alvos de análises), campus de Bacabal-MA, pode-se inferir que os metaplasmos de supressão aparecem de maneira recorrente na fala dos discentes, e isso provavelmente vem do seu meio social, pois como já foi ressaltado são discentes que vivem em áreas afastas, área rural, que conseqüentemente trazem consigo os costumes do seu meio social ou familiar.

O objetivo deste trabalho era analisar dentro da fala dos discentes os metaplasmos de supressão, com isso, foi possível observar uma grande recorrência da apócope, ou seja, da perda de som no início do vocábulo, vale ressaltar que esses metaplasmos na fala dos discentes podem ser vistos como errados, pois quando há esse tipo de julgamento o que se compara é a norma padrão, mas como foi explanado neste trabalho, sabe-se que isso faz parte do português brasileiro e se configura como uma variante da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Geraldo. / **Fundamentos Históricos da Língua Portuguesa.** / Geraldo Mattos. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** / Rodolfo Ilari, Renato Basso. 2.ed – São Paulo: Contexto, 2009.

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/gramatica/2560966> acesso dia 10 de dezembro de 2018.

Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/esta-ou-esta.htm> acesso dia 11 de dezembro de 2018.

Disponível em: <file:///C:/Users/maxx-000/Downloads/4786-14992-1-PB.PDF> acesso dia 11 de dezembro de 2018.

Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/o-verbo-tar.html> acesso dia 12 dezembro de 2018.

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADO 1

P – desde quando você está na UFMA?

E – desde o ano passado, 2017.

P – você está em qual período?

E – tô finalizando o 3º período.

P – você está gostando do curso?

E – sim, muito.

P – Licenciatura do Campo é um curso um pouco desconhecido, qual sua experiência de vida para ter chegado a esse curso?

E – Realmente é desconhecido, até mesmo a gente há pouco tempo que ganhou espaço, **né?! E pra** gente, enquanto pessoas do campo é muito importante, porque a gente sabe que a precarização no campo em relação a educação é extrema, e a gente cursando e tendo a oportunidade, a gente tem a perspectiva de transformar a realidade que a gente vive.

P – o curso se restringe a trabalhar apenas com a educação do campo?

E – não, são duas ênfases, agrária e ciências da natureza e eu, enquanto curso ciências da natureza, posso trabalhar tanto no campo como na cidade.

P – qual sua expectativa para o futuro após a conclusão do curso?

ENTREVISTADO 2

P1 – desde quando você está na UFMA?

E – tô desde 04 de janeiro 2015

P2 – você está gostando do curso? Como é sua experiência?

E – sim, o curso é uma experiência ótima até porque ele vem formar um cidadão altamente crítico.

P3– qual sua expectativa para o futuro após a conclusão do curso?

E – então, após concluir o curso eu pretendo ser professor, especificamente meu interesse é a zona rural até porque é um curso mais voltado para a educação no campo e depois entrar no mestrado.

ENTREVISTADO 3

P1 – desde quando você está na UFMA?

E – eu entrei aqui em 2016.

P2 – você está gostando do curso? Como é sua experiência?

E – gosto, a educação do campo, ela visa incluir principalmente o pessoal do campo, os moradores do campo a ter acesso à educação que foi negligenciada pelo poder, e muitas pessoas, principalmente através do poder entende que o povo do campo ele é burro, ignorante, que não precisa de educação no campo. E a educação do campo surgiu através de lutas, não foi algo dado por eles (Poder), e foi através dessas lutas que a gente conseguiu, e a educação do campo começa desde o ensino fundamental, ensino médio e com as lutas que foi adquirido o ensino superior que é a Educação do Campo com habilidade em ciências agrárias e também ciências da natureza e matemática.

P3 – em qual período você está?

E – a gente tá encerrando o 5º período.

ENTREVISTADO 4

Nome: K. R. Aluna licenciatura do campo.

P1 – desde quando você está na UFMA?

E – a gente tá desde 2016

P2 – qual período você está?

E – a gente tá concluindo o 3º período.

P3 – você está gostando do curso? Como é sua experiência no curso?

E – assim, **pra** gente a maioria dos alunos já vem de uma realidade das casas de família, a pedagogia por alternância e aqui não foi diferente, a gente estuda na pedagogia por alternância que facilita muito a vida dos jovens, porque a maioria dos jovens que cursa licenciatura são filhos de agricultores e de produtores rurais de pequenas comunidades e está aqui e cursar o curso superior, por exemplo, no ano a gente vem (**quato**) vezes isso facilita por além da gente estudar, a gente **tá** na nossa comunidade ajudando nossos pais, porque é isso que a pedagogia traz **pra** gente, essa facilitação entre trabalho na comunidade e a educação.

P4 – o curso se restringe só a educação no campo?

E – assim, quando a gente fala em educação do campo, é uma educação que humaniza o cidadão, a gente passa a ter mais crítica e a observar melhor as relações sociais, não se trata de trabalhar na zona rural, não é isso, se trata mesmo de se tornar um ser autônomo e hoje a gente ver que essa educação mais tradicional é voltada **pra** formar jovens só para o mercado de trabalho, a nossa também traz isso, afinal de conta nós vivemos em um país que tem um sistema capitalista, então, mas vai além disso, aqui a gente aprende que a gente pode ser autônomo que a gente pode fazer educação não só na sala de aula, porque a gente ao forma professor, a gente forma educador, e educação a gente faz em qualquer lugar.

ENTREVISTADO 5

Nome: M. aluna de licenciatura do campo.

P1 – desde quando você está na UFMA?

E – desde 2017.

P2 – qual período você está?

E – nós **tamos** no 3º período.

P3 – você está gostando do curso? Como é sua experiência no curso?

E – sim, nós **tamos**, porque o curso possibilita a gente estudar a longa distância e os gastos são mais poucos, porque nós só gasta com transporte e com as coisas íntimas da gente, e também favorece para algumas pessoas o auxílio transporte, o PIBID que é bolsa também.

P4 – e você está gostando do curso? Como é sua experiência e as impressões como curso?

E – a primeira impressão foi boa, até porque já venho da escola agrícola fazia técnico em agropecuária, então eu já sabia sobre alternância, porque eu estudei três **ano** por alternância 15 dias em casa e dias 15 na escola, então isso não me surpreendeu, agora ver minhas amigas que não tinham costume com isso, foi difícil, porque foi difícil se adaptar, mas aos poucos vão

se adaptando a dividir o quarto, dividir algumas **coisa**, só que assim a gente tem que aprender **memo**, porque um dia a gente vai ter que dividir as **coisa**

P5 – qual sua expectativa para o futuro após a conclusão do curso?

E – Assim, pelo fato da gente vim (**d’uma**) vida simples, de uma vida camponesa, seus pais morarem no interior e você estuda na cidade, muitas vezes quando chega no ensino médio acaba, **né?! Aí** pelo fato da gente (**tá**) aqui, (**tá**) numa universidade, realizando o sonho da família da gente, é muito bom **né?! É** quando sai daqui com certeza é igual todos **né?! Ser** independente, trabalhar, ajudar a família também, que é um dos principais fatos.

ENTREVISTADO 6

Nome: M. A. cursando licenciatura do campo

P1 – desde quando você está na UFMA?

E – desde 2016.

P2 – qual período você está?

E – no 3º período.

P3 – e você está gostando do curso? Conte um pouco da sua experiência até chegar ao curso?

E – sim, assim, é tipo um avanço **pra** nós, **né?! Porque** nós não **tinha** essa oportunidade de vim e ficar numa universidade, **né?! Porque** eles **possibilita** comida, alojamento, pra nós é uma facilidade que nós tem, eu (**tô**) gostando muito, porque eu não tenho assim... recurso pra pagar uma universidade e nem fazer uma pública igual vocês (pessoal de Letras) que (**tão**) fazendo, porque eu moro em comunidade e não tenho nenhuma casa aqui (Bacabal) e não tenho condição de pagar aluguel essas (**coisa**) de alojamento aqui na cidade, então **pra** mim (**tá**) sendo uma experiência **muito ótima**, porque é a primeira vez que (**tô**) fazendo um curso e também (**tá**) sendo muito justificativo mesmo sendo corrido demais (**tá**) sendo uma experiência proveitosa (**tô**) aproveitando o máximo possível.

P4 – qual sua expectativa para o futuro após a conclusão do curso?

E – depois que eu terminar, vou fazer uma especialização em agronomia, porque o de agrárias não tem assim bem foco pra dá aula outras escolas, só em escola do campo e são priorizados as escolas por alternância, agora matemática pode dá aula em outras escolas, então (**tô**) mais no foco de uma especialização nisso.

ENTREVISTADO 7

Nome: L. cursando Licenciatura do campo.

P1 – desde quando você está na UFMA?

E – desde 2016, no 3º período.

P2 – e você está gostando do curso? Conte um pouco da sua experiência até chegar ao curso?

E – **tô, tô** gostando muito, porque eu nunca tinha tido experiência em estudar em escola por alternância, porque essa aqui também é uma universidade por alternância, aí eu (**tô**) gostando **pra** adquirir mais conhecimento que a gente vem umas etapas fica um mês, conhece novas pessoas, há novas perspectivas de vencer na vida gente. Eu moro numa comunidade tradicional, não tive condição de ir **pra** universidade pública regular.

P3 – qual sua expectativa para o futuro após a conclusão do curso?

E – pretendo me especializar em apenas uma matéria, tipo matemática e física, porque tenho mais facilidade.

29° FALE

OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE DA SALA DE AULA

Jaqueline da Silva Oliveira/Universidade do Estado de Mato Grosso¹¹⁵

Osmar Quim/Universidade do Estado de Mato Grosso¹¹⁶

RESUMO: Com a globalização e as mudanças decorrentes na sociedade as novas tecnologias tornaram-se essenciais no desenvolvimento do mundo moderno. É só olharmos ao nosso redor: a ciência; o mercado industrial; tecnológico; agrícola; grandes e pequenos empreendedores; o mundo gira em torno das novas tecnologias. Com o avanço tecnológico, não se pode negar, que elas têm contribuído cada vez mais para uma sociedade rica, sólida e de acesso a todos. Isso não é diferente no cenário educacional. Contudo, apesar de muitos avanços percebidos, ainda existem equívocos relacionados ao uso dessas novas metodologias na prática docente, em especial no discurso de profissionais da educação e de alguns pais que, por desconhecimento, não imaginam quais os reais benefícios que o uso dessas novas ferramentas pode oferecer ao cenário educacional brasileiro. Isso ocorre, dentre outras questões, porque existe certo receio sobre o uso dessas ferramentas e de como elas podem interferir ou agregar no crescimento intelectual e cognitivo do aluno. Partindo dessas reflexões, o objetivo deste trabalho é de, a partir de uma pesquisa realizada na disciplina Linguagem e Tecnologia, ministrada no VI semestre do Curso de Licenciatura em Letras, procurar mostrar o avanço no uso dessas ferramentas no cenário educacional contemporâneo e as dificuldades enfrentadas pelos educadores diante dessa novidade. Buscaremos apresentar, num breve levantamento bibliográfico, como essas ferramentas podem contribuir para o processo de aprendizagem e quais as ações necessárias para que a utilização das novas tecnologias seja uma ponte entre o professor e aluno, auxiliando na construção do conhecimento. Ao final, pretendemos ter contribuído com as discussões sobre o efeito que essas tecnologias podem ocasionar na construção do homem, como individual e social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da comunicação humana remonta há milhões de anos quando o homem sente a necessidade de comunicar-se. Como a linguagem articulada, conforme hoje, ainda não existia a conversação dava-se por meio de desenhos em cavernas a partir de pigmentos de argila, hematita e carvão vegetal. A comunicação por meio de sinais de fumaça surgiu por volta de 3000 anos A.C; indígenas americanos foram os primeiros a usarem os sinais de fumaça. Com o tempo, surgiu um outro meio do homem comunicar-se, o pombo correio. Na história mais recente, podemos citar o rádio, que teve sua primeira transmissão datada de 1900, foi um marco na história, pois possibilitava ao homem um alcance e velocidade superiores aos meios de

¹¹⁵ Acadêmica do VII semestre do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus de Alto Araguaia.

¹¹⁶ Doutor em Educação, Professor da Disciplina Linguagem e Tecnologia, ofertada no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus de Alto Araguaia.

comunicação existentes naquela época. Essas e outras transformações contribuíram para a evolução social do homem enquanto ser social.

Nos dias de hoje o homem contemporâneo dispõe de um leque de possibilidades quando o assunto é comunicação. A televisão, por exemplo, que era em preto e branco, hoje possui altas definições, o rádio que já mencionamos, tem muitas funções, além de captar as ondas FM e AM em ondas curtas também produz CDs e DVDs e até arquivos MP3 que são arquivos de áudio compactados com perdas quase imperceptíveis. Não poderíamos imaginar falar com uma pessoa do outro lado do mundo, mas a invenção do telefone tornou isso possível, e hoje com a invenção dos celulares e smartphones não é só possível ouvir, mais ver em tempo real outra pessoa em qualquer lugar do globo terrestre.

Os avanços tecnológicos não atingiram somente a área das comunicações. O setor agrícola também passou por mudanças que possibilitaram um grande crescimento na produção. A diversificação de máquinas e sistemas integrados, o uso de diversos tipos de sensores, uso de robótica e drones, transformaram radicalmente o setor agrícola

A medicina também tem mostrado um grande progresso com as novas tecnologias, desde o tratamento de doenças e pequenos procedimentos cirúrgicos, ao uso de impressoras 3D capazes de fazer impressões de próteses à tecidos de órgãos humanos. Essas mudanças são constantes e são fruto de um processo de transformação intelectual e social. Mill (2009, p.38) acredita que “o estágio tecnológico que estamos enfrentando atualmente trouxe inúmeras possibilidades de comunicação ou interação entre os sujeitos, isto é; trouxe-nos novas possibilidades de experimentar tempo e espaços”. Diante dessas possibilidades nos interrogamos sobre o papel das novas tecnologias no cenário educacional brasileiro e como essas novas ferramentas tecnológicas, com as diversas possibilidades que proporcionam, podem contribuir para a construção da intelectualidade do homem e, também, com seu desenvolvimento enquanto ser social.

Desse modo, apesar dos avanços que temos nos estudos sobre os efeitos das novas tecnologias e de como elas podem influenciar sobremaneira a interação e integração do homem em sociedade, acreditamos na importância de discussões a respeito do efeito dessas tecnologias no ambiente escolar. Essa convicção parte da premissa de que os alunos de hoje não são os mesmos de anos atrás, quando nosso sistema educacional foi criado (PRENSKY, 2001). Baseado nessa percepção, tentaremos discutir e entender como essas ferramentas podem

contribuir na formação desses “novos” alunos e como nós, futuros professores, podemos lidar com as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Para tanto, apresentaremos inicialmente alguns preceitos teóricos que deram suporte e sustentação a esse ensaio e uma reflexão a partir de uma pesquisa feita por acadêmicas do 6º Semestre de Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso - Câmpus de Alto Araguaia, na disciplina Linguagem e Tecnologia, com professores de escolas da Rede Pública, com o objetivo de entender como esses professores lidam com essa nova “linguagem”, a digital, e quais as ações necessárias para que a utilização das novas tecnologias seja uma ponte entre o professor e aluno, auxiliando na construção do conhecimento. Para melhor aproveitamento da pesquisa foi decidido entrevistar quatro educadores, dois em início de carreira e dois em fim da carreira, assim, podemos ter perspectivas diferentes, sobre o uso das ferramentas na sala de aula. Ao final apresentaremos as considerações finais, expondo a perspectiva de cada professor, e como essa diferença de tempo de atuação pode influenciar na relação do professor com a tecnologia, como ele recebe essa nova metodologia de ensino e o que ele espera do ensino para o futuro.

1 A INTRODUÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM SALA DE AULA.

O contexto social em que vivemos está marcado pela rapidez de informações, proporcionada pelas novas modalidades de acesso, armazenamento e intercâmbio de informações. “Partindo da premissa que o termo educação deve ser tomado como um composto complexo e bem articulado entre ensinar e aprender” (Mill, 2009, p. 29), reforçada pela afirmação de que “a aprendizagem é o processo mental pelo qual os indivíduos tentam construir o conhecimento a partir das informações, outorgando significados a elas” (VENN; VRAKING, 2009, p.13), vários são os questionamentos que emergem ao processo de ensino e de aprendizagem quando tratamos da inclusão das novas tecnologias.

Quais as contribuições dessa fluidez de informações para a aprendizagem? Como lidar com uma imensidão de informações que chegam em frações de segundo? E como trabalhar para que esse leque de possibilidades possa contribuir para a formação dos alunos, tornando-os seres sociais e críticos? Essa discussão tem sido bastante abordada no cenário educacional contemporâneo, pois mesmo quando há concordância de que as novas tecnologias contribuem sobremaneira na inserção social do homem enquanto indivíduo participante de uma era

globalizada, ainda existem restrições em relação ao uso dessas nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Reitera Mareco e Alfena (2013):

O uso da mídias na escola tem crescido cada vez mais no cenário educacional contemporâneo. Apesar disso, muitos equívocos relacionados ao uso de novas metodologias e à prática docente ainda estão arraigados na nossa sociedade, especialmente nos discursos de profissionais da educação e nos de pais que, por desconhecimento, não imaginam quais os reais benefícios que o uso do computador por meios das ferramentas que ele oferece, pode trazer ao estudante e ao professor. (MARECA e ALFENA, 2013, p.109)

Veen e Vrankking (2003) reafirmam que todas essas preocupações devem ser abordadas quando consideramos as consequências das mudanças socioeconômicas que chegaram com a presença da tecnologia digital em nossa sociedade. Contribuindo com essa discussão, Freire (2009) acredita que mesmo com a mudança da sociedade, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção.

Embora inseridas em um contexto histórico-cultural, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade ao contrário é dinâmica, multidiatca e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede transdisciplinar, construído, coconstruído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida. (FREIRE, 2009, p.16)

Se à escola, principal agência de letramento e conhecimento, compete o papel de formar indivíduos que possam viver e contribuir para a sociedade, parece pouco provável que tal caminhe em direção contrária das transformações que ocorre com a globalização. E, nessa perspectiva, não há como negar que uma educação que transcenda os muros da sala de aula e se abra para as linguagens e práticas do mundo moderno, contribuirá para a evolução do homem, como um ser social crítico, em um mundo que vive em constantes mudanças.

É pertinente afirmar que as inovações tecnológicas não só podem contribuir na formação de nossos alunos como pessoas competentes para viver na era da globalização, como podem expandir suas áreas de conhecimento de forma diversificada, além das possibilidades de acesso à informação a era da informática intensifica novos modelos de ensino, como a Educação a Distância (EAD). Como afirmam Rostas e Rostas (2009):

A educação a distância, que há muitos anos vem sendo desenvolvida mediante o ensino por correspondências, transmissões via rádio e TV, agora ganha novas dimensões ao utilizar as novas tecnologias digitais e a internet. Apropriando-se desses recursos, a educação a distância amplia suas possibilidades no tocante à superação de um paradigma de transmissão de conhecimento em massa. (ROSTAS E ROSTAS.2009)

As transformações tecnológicas, como podemos perceber em relação à EAD, possibilitaram uma modificação na maneira de propiciar o acesso ao ensino, mas não apenas isso. Ela transformou a forma de aprender e a interação entre professor e aluno, consequentemente transformou (ou deveria transformar) a forma de ensinar. Apesar de existir controvérsias a respeito dessa modalidade de ensino e do uso de ferramentas tecnológicas como intermediário entre professor e aluno, não se pode negar que o EAD possibilitou o alcance a milhares de pessoas que não poderiam estudar de outra forma e a oportunidade de uma expansão de ideias. Entendemos que há a necessidade de amadurecimento a respeito dessa nova pedagogia, é necessário despir-se dos preconceitos para enxergar as possibilidades.

As possibilidades do uso de ferramentas tecnológicas na sala de aula não se resumem à EAD, são inúmeras as metodologias de ensino (ou metodologias e técnicas que se voltam à finalidade de ensinar e de aprender, embora não tenham sua existência ocorrido a partir desse objetivo) que ganham vida por meio dessas ferramentas, como exemplo podemos citar: editores de textos, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), ferramentas de Inserção de comentários (que pode ser utilizada por professores na correção de textos), Chats, Blogs, Google Docs, etc. Ao utilizar esses recursos, comuns na sociedade da informação, em benefício do processo de ensino e de aprendizagem, é possível romper o silêncio da escola frente às novas tecnologias e possibilitar o seu uso além da socialização e acesso à informação, mas também para o desenvolvimento da própria aprendizagem (ROSTAS, ROSTAS, 2009). E, nesse contexto, Rostas e Rostas (2009) entendem que “quando trabalhamos em uma educação que tem a perspectiva de utilizar tecnologias de ponta, não estamos, necessariamente, modificando a lógica educacional”. Partindo desse princípio entendemos que a inserção das novas tecnologias na educação contemporânea requer mudanças e aperfeiçoamentos, principalmente na relação escola e sociedade, professor e aluno. Como afirmam Mareca e Alfena (2013):

Apesar de inúmeras possibilidades de utilização, a educação e, consequentemente o professor contemporâneo, de um modo geral, encontram-se em crise e longe de utilizá-los adequadamente. Muitos dos professores que atuam hoje passam por um momento de transição, pois quando iniciaram suas carreiras não havia toda tecnologia hoje disponível e agora têm que lidar com isso, incorporando, aos poucos, o uso de tecnologias em sua sala de aula. (MARECO; ALFENA, 2013, p. 109)

Ao nos depararmos com essas discussões a respeito da relação do professor contemporâneo e as novas metodologias de ensino que vêm surgindo, compreendemos que é preciso considerar os caminhos reflexivos que a formação tecnológica do professor precisa

percorrer. Para que isso ocorra é primordial que haja um direcionamento na formação dos profissionais da educação, tanto daqueles que já atuam na área quanto dos que procuram ingressar como educadores. Assim, é importante no processo de formação desses, a introdução de questões relativas à inserção das tecnologias na educação, ao letramento digital e a inclusão digital de professores e alunos. Mayrink (2009) acrescenta que:

Diante desse novo panorama, cria-se um paradoxo na utilização dos recursos tecnológicos para fins educacionais, pois, ao mesmo tempo que sabemos que as NTICs, particularmente a internet, podem contribuir para o aprimoramento intelectual e profissional dos indivíduos, perguntamo-nos, se eles estão de fato preparados para assumir uma postura seletiva e crítica diante de informações que encontram na rede. (MAYRINK, 2009, p. 194)

Não saber lidar com esse bombardeio de dados pode ocasionar sérios problemas no que tange a aspectos que envolvam os mais simples processos de comunicação (ROSTAS; ROSTAS, 2009). Atentando para esta questão, conforme sugere Freire (2009) faz-se necessário traçar diretrizes para uma formação tecnológica “que contemple a transição paradigmática que vivemos e habilite professores a responder, de forma adequada as demandas sociais, cognitivas, tecnológicas e, portanto, educacionais do momento” (FREIRE, 2009, p. 17).

Entendendo que a relação professor e aluno é indispensável no processo de formação do educando, é indispensável a criação de políticas públicas que contribuam para a capacitação desse profissionais de modo que sintam-se confiantes diante dos novos desafios advindos do processo de inovação tecnológica e, além de capacitá-los é importante que os futuros professores sintam-se seguros e motivados a usar esses novos recursos e, conseqüentemente, novos métodos de ensino e de aprendizagem. Como afirma (Miil, 2009):

Essa nova lógica de ensino-aprendizagem requerida pela era da informação contrasta com a carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias. De um lado surgem situações propícias para o desenvolvimento de outra pedagogia (investimento em equipamentos e mudanças de mentalidade em relação ao uso das novas tecnologias) e de outro, as condições de trabalho dos professores não se apresentam como adequadas para desenvolver tal pedagogia. (MILL, 2009, p.46)

A formação de professores adaptados e confiantes diante desse novo modelo de ensino proporcionado pela era da informática é indispensável para que se obtenha êxito no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Mareco e Alfena (2013) o profissional docente que se forma na era digital deve, durante seu processo de formação, ter a oportunidade de conhecer maneiras efetivas de utilizar, em sua (futura) sala de aula, as tecnologias a favor da aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante que as discussões em torno deste assunto (preparo de professores adaptados a desenvolver atividades com apoio das ferramentas

tecnológicas) sejam incorporadas no processo de formação do educador e, faz necessário também, que a discussão atinja aquele que já está em sala de aula, criando políticas educacionais que possam auxiliar o profissional a dominar essas novas formas de ensino e aproveitar o potencial dessas ferramentas em benefício de uma aprendizagem mais criativa. Por isso, é importante sabermos qual é a visão do educador em relação à utilização das tecnologias em sala de aula, os desafios enfrentados e as necessidades de aperfeiçoamento.

2 A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Veem e Vrakking (2009) afirmam que à medida que vemos a tecnologia, o conhecimento e as sociedades expandirem-se rapidamente, devemos passar a perceber que sempre haverá estruturas, uma história e limites para fazermos, a lição que temos de aprender é a de sermos criativos e ignorarmos obstáculos. Diante dessa afirmativa entendemos que, mesmo com as dificuldades que o professor contemporâneo encontra ao lidar com uma nova pedagogia, é promissor acreditar que existem possibilidades dessas novas ferramentas tornarem-se um suporte para o profissional da educação conseguir suprir as necessidades de conhecimento de seus alunos. Isso não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento, mas ir mais rápido, menos passo a passo, mas em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas.

Não queremos induzir que o uso dessas ferramentas tecnológicas propiciadas pela globalização, tornaram-se ferramentas principais de ensino na sala de aula, o aprendizado do aluno depende do funcionamento do método usado pelo educador, do desenvolvimento da sala de aula como um todo e de vários outros fatores que precisam ser melhorados. No entanto, com tantas coisas a mudar de maneira rápida ao nosso redor, é cada vez mais importante encontrar coisas que possam atuar como uma espécie de farol em uma tempestade (VEEN; VRAKKING, 2009).

Tomando como apoio o embasamento teórico empregado nesse ensaio, foi proposta uma pesquisa com profissionais da educação de escolas da rede pública, no início e fim de carreira. A pesquisa tinha como finalidade mostrar como os avanços técnicos e sua ascensão dentro da sala de aula estão afetando o ensino, principalmente o professor; como ele tem reagido a essa avalanche de informações, quais as dificuldades que eles têm enfrentado, esperando contribuir com a discussão do que pode ser feito para que a inserção das ferramentas tecnológicas em sala de aula possa ser um método que auxilie o professor no processo de ensinar e aprender para alcançar os fins educacionais almejados.

Tomamos como foco para a análise a fala dos professores em início e em final de carreira (serão identificados como P1, P2, P3 e P4). A partir dos relatos constatou-se que os professores com mais tempo de profissão acreditam que as novas ferramentas tecnológicas podem contribuir no processo de aprendizado do aluno, entretanto, são apenas recursos, não chegando a ser um método:

P1: “Eu acho que elas são um recurso, não chegam a ser nem um método. Eu ainda acho que o livro, o diálogo e a escrita continuam sendo fundamentais para o ensino e aprendizagem. Se você tem acesso a um computador, a internet e as facilidades que esses aparelhos trazem, você pode usá-los para compor seu quadro de ensino. Mas, se você não tiver nada disso, apenas o professor e o aluno, é suficiente para que a aprendizagem aconteça.”

P2: “É importante, para inovar, trazer algo de novo, diferenciar as aulas. Mas não utilizar sempre porque acaba atrapalhando o aprendizado.”

Já os profissionais com pouco tempo de carreira defendem que os avanços tecnológicos podem motivar os alunos na busca do conhecimento, classificando-as não apenas como um método mas como uma motivação. Ainda segundo a perspectiva dos novos profissionais da educação o livro didático é estático enquanto que, os novos meios de tecnologia podem levar o aluno a ampliar suas visões.

P3: “Na minha opinião o uso das novas tecnologias em sala de aula facilitaria e muito a vida do professor, além de melhorar a aprendizagem dos nossos alunos. Os jovens de hoje, são cheios de informações e é preciso que nós tenhamos o domínio dessas ferramentas para ajudar nossos alunos a usar essa informações a seu favor. As novas tecnologias não são apenas um método diferente de ensino mas, uma maneira motivadora e diferente de ensino.”

P4: “As ferramentas tecnológicas são importantes porque nos auxiliam a explorar ainda mais o conteúdo além de tornar a aula mais interessante para o aluno. Por exemplo, eu como professora de Língua Inglesa, quando faço o uso de aparelhos com imagens ou áudios, os alunos gostam mais, eu vejo que eles participam mais da aula e isso é muito bom para o aprendizado do aluno”

Comparando os depoimentos dos professores, em início e em final de carreira, podemos observar que os profissionais possuem perspectivas diferentes em relação ao uso das novas tecnologias em sala de aula. A análise, feita por cada professor, é o retrato da situação atual da escola contemporânea. Por um lado temos a afirmação de que o professor e o aluno são os responsáveis pelo ensino e, certamente, pela aprendizagem. Isso é fato! Contudo, conforme dissemos acima, as inovações tecnológicas fazem parte do cotidiano das pessoas e o alunos,

quando chegam à escola, já dominam essas tecnologias e as utiliza para diversas atividades diárias. É inegável que as tecnologias facilitaram o acesso à informação e podem possibilitar aprendizagens. Contudo, fora da escola, nem sempre a utilização dessas tecnologias está voltada a esse objetivo, pois o mais comum é que as crianças e os adolescentes utilizem-nas com o propósito de diversão.

Na escola, a utilização orientada dessas tecnologias, pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem, às vezes aprendendo brincando, por meio dos jogos eletrônicos; às vezes por meio de pesquisas na rede ou pela utilização de algum outro recurso, mas sempre com a orientação do professor, pois voltados ao objetivo pedagógico. Tendo o professor como um orientador, um interlocutor constante, o aluno poderia utilizar os recursos de forma mais produtiva para a aprendizagem, pois não é possível afirmar que sozinhos estejam preparados para isso (MAYRINK, 2009).

A posição dos professores que estão a mais tempo em sala de aula em relação ao uso de novas metodologias de ensino na era da informática, pode ser motivada por não se sentir preparado e muitas vezes não tem um informação aprofundada sobre a importância das novas ferramentas como suporte para o processo de ensino e de aprendizagem, suscitando até mesmo novos métodos. Não podemos discordar que o papel do professor como educador é insubstituível, porém, como já enfatizado neste ensaio, esse receio por parte dos educadores acontece porque o mesmo encontra-se num processo de transição, pois quando iniciaram suas carreiras não havia toda a tecnologia que hoje encontra-se disponível. Podemos inferir que os professores em início de carreira, apresentam um certo apreço em incorporar o uso de novas tecnologias em sala de aula, por que vivem em um mundo mais “conectado”, dominam melhor as novas tecnologias; talvez estejam mais adaptados à sociedade da informação, na qual essas informações chegam até nós a todo momento e nos permitem inúmeras possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira o educador consegue enxergar novas possibilidades e, poderíamos arriscar, uma nova metodologia de ensino com o uso das novas metodologias.

Por meio da pesquisa realizada, nossa análise nos permite inferir que, mesmo havendo restrições por meio de alguns professores a respeito da utilização das tecnologias como recurso para o ensino e, esse novo olhar necessário para o desenvolvimento de novos métodos que vem surgindo na era da globalização, que há uma nuvem de indagações sobre o processo de aprendizado dos alunos. Não há como negar as transformações que a sociedade tem passado ao longo de décadas e, os avanços tecnológicos com certeza contribuíram significativamente para a expansão do conhecimento. A inquietação que muitos compartilham em relação ao uso dessas tecnologias no ambiente de sala de aula, dá-se por uma questão de teorias e crenças

ainda arraigadas na sociedade e, conseqüentemente, na educação, conforme destacamos, principalmente, em relação aos professores com mais tempo de carreira, como: “*apenas o professor e o aluno, é suficiente para que a aprendizagem aconteça*” e “*porque acaba atrapalhando o aprendizado*”. No entanto, existe uma nova geração adentrando em nosso sistema educacional; essa geração aprendeu, precocemente, a lidar com as novas tecnologias. Porém as escolas ainda tentam “transferir” o conhecimento como se fazia há 100 anos. Isso não seria um problema se toda estrutura econômica de nossa sociedade fosse a mesma, mas esse não é o caso (VEEN; VRAKING, 2009).

Para entendemos melhor como os educadores estão lidando com essa nova ideia de ensino e quais as conseqüências que eles imaginam com essa nova era da informática adentrando ao ambiente escolar, perguntamos aos mesmos como imaginariam sua sala de aula no futuro. Vejamos a resposta de dois desses profissionais:

P1: “*Eu espero que os alunos tenham mais interesse futuramente, espero que o governo público olhe mais para a educação e valorize mais o papel do professor. Que possamos usar os recursos que hoje estão mais acessíveis mais que os alunos tenham consciência que é preciso ir em busca de informações verdadeiras. E que tenham mais incentivo para a leitura.*”

P4: “*Eu imagino uma sala de aula mais equipada porque ainda há muitas dificuldades e falta de recursos para otimizar a aula e facilitar o nosso trabalho docente. Imagino que os alunos terão mais facilidades em buscar informações, o conhecimento não vai ficar restringido apenas a sala de aula, eles poderão ter acesso onde e quando quiser.*”

Os comentários acima nos levam a uma reflexão em relação a escola que cada professor deseja para o futuro. Ambos os comentários demonstram a preocupação dos educadores com a aprendizagem e o interesse do alunos, o que é verdadeiramente importante. Os profissionais com mais tempo de trabalho reconhecem a importância das novas tecnologias em sala de aula, mas reiteram que é necessário consciência em sua utilização. Para o professor em início de carreira as novas tecnologias são uma maneira de ajudar o aluno na busca de informação, e que conseqüentemente, isso possa facilitar o aprendizado. Neste aspecto, é importante reforçar a importância do papel do professor como interlocutor do aluno nesse momento. A internet está cheia de informações e muitas podem não contribuir com o processo de aprendizagem. Por isso, é necessário que haja uma atualização por parte dos professores sobre o conceito de aprendizagem, sobre as transformações que o modo como a aprendizagem ocorre vem passando nas últimas décadas, quais os meios que podemos usar para suprir as expectativas

dessa nova geração quando chega à escola e, por consequência, contribuir para a formação desses como seres intelectuais e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, resguardadas as devidas proporções de um trabalho realizado em uma disciplina, teve como objetivo levantar discussões a respeito das novas mudanças que tem ocorrido em nossa sociedade e de como elas tem afetado o cenário educacional brasileiro. Dessa forma, a análise feita constatou que as grandes restrições ao uso das ferramentas em sala de aula, acontece porque muitas vezes o professor tem medo de perder o seu lugar e por vezes, não está preparado para a utilização dos novos recursos disponibilizados pelas tecnologias. No entanto, nos atentamos em esclarecer que as mudanças são resultado da evolução humana, e que, como residentes de uma sociedade que constantemente se transforma é importante que possamos caminhar na mesma direção. Concordamos que ensinar tornou-se algo desafiador, os alunos mudaram consideravelmente em sua aprendizagem e seu comportamento social ao longo das últimas décadas (Veen e Vrakking. 2009).

Desta maneira, o intuito que tivemos durante a elaboração do trabalho aqui apresentado, foi levantar maiores discussões a respeito da importância do uso das ferramentas tecnológicas como auxiliadoras no processo de ensino e de aprendizado do aluno e, conseqüentemente, na relação professor e aluno.

REFERÊNCIAS

SOTO, Ucy, MAYRINK, Mônica, GREGOLIN, Isadora (Org.): **Linguagem, Educação e Virtualidade**. São Paulo: Editora Unesp, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, 249p.

VEM, Win, VRAKKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre, Artmed, 2009.

MARECO, Raquel, ALFENA, Gisele: **A ferramenta inserção de comentários a serviço do professor de língua portuguesa**. Texto Livre: Linguagem e tecnologia: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, V.6, p.108-120, 2008.

O PRECONCEITO RACIAL NOS DITADOS POPULARES BRASILEIROS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Deyse Gabriely Machado Brito¹¹⁷

Resumo: Este trabalho toma como base a Análise do Discurso Francesa (ADF), utilizando os postulados de Grigolin, Orlandi e Thompson com o intuito de analisar o discurso de preconceito racial presente nos ditados populares que contém o negro como centro, apresentando a língua como fator social e histórico determinante para a projeção de objetos simbólicos e produção de discursos.

Palavras-chave: Análise do discurso; Ditados Populares; Preconceito racial.

1 Introdução

Partindo do postulado de Gregolin (1995) a qual fala que a Análise do Discurso provoca grandes mudanças nos objetos de análise clássica, considerando que toma por artifícios que vão além da subjetivação e ainda tenta entender o sentido de um texto e como esse é articulado com a história e sociedade, tem-se como orientação a concepção francesa (ADF) como fonte para o embasamento do presente estudo.

Segundo a classificação de Possenti (2009), a ADF é dividida em duas vertentes: a primeira está ligada à circulação dos textos; a segunda está relacionada com o sentido e a significação do discurso. Utilizaremos a segunda vertente, atendendo ao motivo da pesquisa que diz respeito aos fatores externos ao discurso e sua significação.

Tendo em vista a rica cultura brasileira e o processo sócio-históricos que a língua apresenta, nesta investigação propõe-se a língua portuguesa como instrumento singularmente rico, não se abstenendo apenas a conceitos morfológicos e sintáticos, mas abrange áreas que estão para, além disso, sendo parte da identidade de um povo. A partir disso, observaremos como a língua pode ser um instrumento dotado de historicidade, o que é evidente nos ditos que se originaram em tempos remotos e se fixaram na atualidade passando a fazer parte da "alma popular", são os conhecidos ditados populares, que são proferidos por todas as classes, segregações e crenças, ou seja, são presentes na forma interina da população brasileira.

Os ditados estão atrelados a associações entre língua e cultura, sendo repassados e cultivados por gerações. Aqui, nos interessa os ditados que possuem a figura do negro.

¹¹⁷ Deyse Gabriely Machado Brito. Acadêmica do curso de Letras – Português, pela Universidade Federal do Maranhão, Campus III – Bacabal; e-mail: deysehippie@gmail.com

A escolha dessa temática se deu a partir da proposta de perceber a possibilidade de existirem ditados populares brasileiros cujos enunciados possam conter cunho de agressão a raça, que nas suas linhas ou ainda nas "entrelinhas" pode-se notar sentidos de depreciação quanto aos negros.

A ambivalência reside no fato de alguns se apropriarem dessas falas com o intuito próprio de difamação, outros acabam por proferir apenas por ser algo comum nas falas cotidianas e a reprodução com essa carga ideológica ser involuntária e impensada, uma vez que esses ditos já estão enraizados na sociedade. Desse modo, temos a intenção de desenvolver uma pesquisa sistemática com o intuito de analisar o discurso presente nos ditados que apresentam a figura do negro.

A partir dessa concepção temos a indagação: Como é constituído o discurso de preconceito racial em ditados populares? Partindo da referida pergunta, pretendemos observar os ditados populares que apresentam a imagem do negro e a possibilidade de "desconstrução" da mesma, com os objetivos específicos de: 1) Identificar os ditados que apresentam a figura do negro; 2) Verificar se nesses ditados existem evidências de preconceito; 3) Analisar como o preconceito racial é gerado e estabelecido nos ditados populares. Como metodologia, temos uma pesquisa bibliográfica que recorre a coleta de dados através de meios eletrônicos (sites, artigos), assim como a contribuição de informações produzidas e colhidas da cultura popular, assim como pelo círculo de amizades.

Tem-se a hipótese que os ditados populares partem do processo histórico o qual o país vivenciou durante os séculos XVI a XIX, o qual os negros eram colocados na condição de escravos, postos como submissos e subjugados. Tal condicionamento de inferioridade quanto à raça negra acabou sendo repassado por diversas gerações, chegando à atualidade, de maneira que a sociedade "preserva" essa perspectiva e insere falas preconceituosas em seu vocabulário - intencionalmente ou não -, sendo uma espécie de cultura herdada.

Na busca para a resolução dos impasses, utiliza-se como arcabouço teórico os estudos de Gregolin (1995) quanto ao discurso e à ideologia, os quais são fatores indissociáveis; assim como os postulados de Orlandi (2005) sobre o assujeitamento do sujeito, sendo esse posto como ser dotado de historicidade e ideologia; e as pesquisas de Thompson (2011) sobre ideologia e cultura que são interdependentes e determinantes para a construção dos objetos simbólicos na sociedade.

2 Revisão Teórica

Os estudos de Maria do Rosário Gregolin são de grande relevância, pois colocam as marcas de discursivização e ideologia como fatores indissociáveis, tendo em vista que "o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica." (GREGOLIN, 1995, pg. 18) Tendo a ideologia determinada como a visão de mundo de determinada classe (GREGOLIN, 1995, pg. 17).

Percebe-se que a sociedade brasileira insere em sua discursivização vocábulos que possuem carga ideológica que podem ser interpretadas com cunho racista, visto que observa e pensa sobre o negro por vezes (na maioria das vezes) de forma negativa, atribuindo-lhe sentidos pejorativos determinados unicamente por sua etnografia. Tal característica é resultado da ideologia presente em nossa sociedade, uma vez que as ideias não existem desvinculadas das palavras e a linguagem acaba por exercer um dos lugares onde se materializa a ideologia. (GREGOLIN, 1998, pg. 118)

É de grande valia ressaltar os estudos de Eni Orlandi, a qual explana o conceito de assujeitamento já trabalhado por Pêcheux. Primeiro, é importante esclarecer que no processo de discursivização, é aniquilada a figura do indivíduo (algo particularizado) e é imposta a ideia de sujeito, sendo que esse (sujeito) é posto como assujeitado, tal processo é visto como: "a forma sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual (...): é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contando que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos de assujeitamento". (ORLANDI, 2009, pg. 50)

Tem-se a função de submeter o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentá-lo como livre e responsável, de modo que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade (ORLANDI, 2009, pg. 51) Assim, verifica-se o objetivo de aliar o sujeito com o que lhe é externo, ou seja, a história, uma vez que o sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história.

É o gesto da interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos (ORLANDI, 2009, pg. 47) e ainda através da história é delineado o conceito de ideologia quanto ao discurso e ao sujeito, visto que "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia." (ORLANDI, 2009, pg. 47)

Tais postulados são de fundamental importância, tendo em vista que o processo de utilização de ditados apresentam os negros, nem sempre são feitos com a intencionalidade de agressão inclinada ao racismo e são falados sem perceber o que lhe é transmitido. Isso acontece por que o sujeito é atravessado pela ideologia que já está inserida desde os primórdios em seu

inconsciente. Logo, seu discurso não é próprio de si mesmo, mas está relacionado ao processo de assujeitamento através da história e da ideologia.

Têm-se ainda os estudos de John Thompson como determinantes para o trabalho. Primeiro, é importante que seja feita a definição do termo "figuras simbólicas" que é postulado pelo mesmo.

Para Thompson (2011) entende-se por figuras simbólicas "o amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos." Tais figuras são construídas através da história tendo em vista que as várias características dos contextos sociais são resultados constitutivos não apenas da ação e interação, mas, também, da produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2011, pg. 200).

Tendo ainda outro ponto característico: a "valorização simbólica". Sendo um processo de atribuição de valor às formas simbólicas, pelos indivíduos que as produzem e recebem em virtude dos moldes pelos quais são estimados - isto é, podem ser aprovados ou condenados, apreciados ou desprezados. (THOMPSON, 2011, pg.79)

Sobre tal estudo, nota-se ainda como a ideologia pode ser determinante para a produção de enunciação tendo em vista a reificação como uma das vertentes ideológicas que estabelecem relações de eliminação que podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. (THOMPSON, 2011, pg. 87)

Tendo em vista tais enunciados, infere-se que a história pode caracterizar a figura e a valorização simbólica que os negros apresentam na sociedade, visto que as representações ideológicas apesar de mutáveis ainda podem ser "herdadas" e passadas pelas gerações.

3. O negro nos ditados populares: Uma análise Discursiva

3.1 Uma visão geral sobre os ditados e os negros

É longa a batalha que os negros têm travado com a sociedade, uma vez que esses desde meados do século XVI eram vistos como seres inferiores e postos no lugar de submissão como escravos. James (2010) ressalta a nítida desvalorização do negro durante os anos de escravidão, desde o processo em que eram trazidos.

Os africanos eram transportados por navios negreiros em condições sub-humanas, visto que "a proximidade de tantos corpos humanos nus com a pele machucada e separada, o ar

fétido, a desintéria generalizada, e a acumulação de imundícies tornavam esses buracos um verdadeiro inferno" (JAMES, 2010, pg. 23) e muitos acabavam morrendo ainda nesse processo.

Posteriormente, eram expostos e vendidos. Assim, acabavam em uma senzala, vivendo em condições precárias, sendo submetidos a trabalhos que exigiam de sua força, sofrendo de agressões e abusos (JAMES, 2010).

O passado retrata com avidez os negros como seres inferiores e submissos. Na atualidade, essas características foram "amenizadas" e o racismo nem sempre se apresenta de formas nítida, essa visão ainda é corrente apesar de "camuflada", uma vez que no cotidiano pode-se notar a carga ideológica de cunho racial presente, o que é comentado por Sales Jr (2006, pg. 235):

Resulta a utilização pelo discurso racista de uma diversidade de recursos tais como silêncios, implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial, microtécnicas de poder, funcionando num registro informal e passional. Essa formação discursiva constitui uma situação em que inexistente um discurso racista sistemático e explícito ("formal"), o que descaracteriza a "intenção" dos discriminados.

Dentro do quadro apresentado do racismo "implícito" podemos observar os ditados populares enraizados na cultura brasileira. Sabe-se que os ditos populares fazem parte de uma espécie de "sabedoria popular", a qual não parte de um único indivíduo, mas é dotada de uma carga ideológica que é herdada e perpetua-se por gerações ao longo da história.

Trata-se do discurso do "outro" refletido na discursivização do "eu" – o que não significa que o discurso não pode ser próprio do sujeito -. Transcorreremos no que vem a ser a origem de alguns ditados e qual é o discurso do "outro" que vem a influenciar o atual.

No "corpus" dos ditados, ressaltaremos como o negro pode ser observado. Atrelado a essa exposição, pode-se notar a concepção que a sociedade brasileira pode ter sobre os indivíduos de pele escura e principalmente destacar como a língua acaba por ser influenciada pelo meio e pela história, portanto, dotada de processo sócio-histórico.

Observaremos como é constituído o discurso de preconceito racial nos ditados populares, partindo do pressuposto que são constituídos pelo assujeitamento (assim como todo discurso), tendo em vista que os mesmos não são produzidos por o indivíduo em si, mas são resultados da sua condição de produção e "são apresentados como menções de discursos indiretos, e não como afirmações, isto é, o locutor (sujeito da enunciação) não é o seu autor (sujeito do enunciado) – apenas repassa o que lhe contaram, podendo eximir-se do conteúdo dito." (SALES, 2006, pg. 237). Sendo que o processo histórico se faz também determinante.

Ainda atrelado aos ditados que põe o negro como figura central apresentando uma visão de denotação pejorativa, apesar de não se encaixar como crime de racismo (o qual é imprescritível e inafiançável), pode se encaixar como injúria segundo o código penal parágrafo 3 Artigo 140 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940, tendo pena de um a três anos ou multa, mas que infelizmente por muitas vezes passam despercebidos em nosso cotidiano.

3.2 Contexto histórico, ideologia e aplicação de alguns ditados

3.2.1 “Não sou tuas negas.”

Sendo propriedade do discurso popular, esse ditado diz respeito a quando algo proferido é ofensivo. Se fizéssemos uma paráfrase por equivalência com referida frase resultaria em: "Não sou qualquer uma" ou "Você não pode fazer o que quiser comigo". Infere-se que o ditado "Não sou tuas negas" é utilizado quando um indivíduo se ofende por algo proferido por alguém, deixando a imagem (do ofendido) vulgarizada.

Enraizado no cotidiano brasileiro, esse dito nem sempre contém em sua enunciação a intenção de se fazer uma injúria racial, isso por que o processo de assujeitamento -o qual permite que o sujeito seja atravessado pelo fator histórico- torna as marcas do passado presentes, reproduzindo visões e vocábulos de outros se tornando inerente ao discurso atual. (Orlandi, 2005).

Nos anos de escravidão, sabe-se que a mulher negra (e escrava) acabava por ser submissa ao seu senhor de duas maneiras: pelo trabalho árduo e pela sexualidade; Esse segundo fator (violência sexual colonial) vem a ser o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossa sociedade.

Além disso, é visto que a figura da mulher já é vulgarizada em sua essência, sendo esse um fator ideológico na sociedade, (Gregolin, 1995) uma vez que a visão da mulher como um objeto sexual é enraizada e abruptamente aparente. Quando se trata da mulher negra essa visão é reforçada, sendo, portanto, um discurso dentro de outro: uma mulher pode ser vítima do "sexismo", mas uma mulher negra tem ainda mais probabilidade de ser a vítima.

Observando o meio histórico e ideológico é explícito que o ditado "Não sou tuas negas" reflete a mulher negra vista “como ‘qualquer uma’ ou ‘de todo mundo’, indicando a forma como a sociedade a percebe: alguém com quem se pode fazer tudo;” (MÉNDEZ, 2016) Apesar de nem sempre o dito ter esse sentido de depreciação, é através de falas como essa que

percebemos que a sociedade brasileira possui resquícios de preconceito contra as mulheres negras tão enraizados em sua ideologia, que a proliferação deste ditado é tido como algo comum.

3.2.2 "Um negro parado é suspeito, um negro correndo é ladrão."

Percebe-se que este dito é utilizado não apenas na enunciação evocatória, mas também é visto em diversas situações como verdade contundente, fazendo parte de uma ofensa acusatória, uma vez que uma pessoa negra é mais facilmente acusada por algo ruim (roubos, homicídios, entre outros) do que um indivíduo de cor branca. Essa visão está intimamente vinculada com a ideologia a qual a sociedade brasileira aderiu e dispõe de conceitos pejorativos relativos à concretização da imagem reificada dos negros (THOMPSON, 2011).

Embora o caráter do indivíduo não seja definido pela sua cor, a visão de mundo distorcida, permite que os brasileiros possam inserir em seus enunciados um dito com essa carga ideológica, condenando o negro e colocando-o sempre sob a condição de ser o autor de maus atos.

Partindo da enunciação, podemos observar que tal dito é "herança" do nosso contexto histórico, Rossani (2013) comenta que a origem desse ditado se deu ao fato de que após conseguirem suas alforrias, alguns negros continuavam a trabalhar para os brancos, ainda sem remuneração apenas pelo fato de ainda terem - apesar de escasso - o seu alimento, outros não conseguiam trabalho e buscavam nos pequenos furtos, uma maneira de sobrevivência.

"Um negro parado é suspeito", diz respeito àqueles que se intimidavam perante seus senhores, e que apesar do ato furtivo ainda reconheciam os mesmos como dotados de supremacia. "Um negro correndo é ladrão", está atrelado para com aqueles que eram mais audaciosos e conseguiam uma quantia considerável para a sobrevivência e optam por fugir da miséria em que viviam. Apesar de escravidão ter sido aniquilada, e junto a essa os movimentos furtivos e fugitivos, essa visão consegue ser preservada através da ideologia de enxergar os negros com milícia, materializando essa visão através da linguagem (GREGOLIN, 2009).

Observando o meio histórico, ideológico, e enunciativo, a injúria racial é explícita, embora nem sempre haja a intenção de fincar a ideologia com inclinação racista no discurso particular do indivíduo, sendo necessário um pensar antes da proliferação deste dito.

3.2.3 "Serviço de preto"

Tal dito é comumente proferido em nosso cotidiano quando uma tarefa é mal executada. Sendo uma expressão para desqualificação de um trabalho, o "serviço de preto" designa algo mal feito que não seja "digno de branco", tendo ainda uma variação: "só podia ser preto".

Recorrendo à forma que o ditado foi gerado e como ele se manifesta na contemporaneidade, é nítida a sua relação com o processo ideológico de reificação (THOMPSON, 2011), uma vez que sabemos que o potencial de executar algo não está vinculado a cor do indivíduo, mas se recorremos a história podemos perceber que a visão dos anos de escravidão é posta na atualidade como atemporal e natural, partindo para um conceito ideológico, onde a visão é repassada e fincada na sociedade. (GREGOLIN, 2009)

Conforme afirma Rassoni (2013) referido ditado utilizado para garantir a soberania do homem europeu, tem sua origem na época da escravidão, quando os negros eram obrigados a realizar tarefas diversas. Como viviam em condições desumanas e ainda eram punidos abruptamente, sofrendo com uma má alimentação, açoites, e ainda estando longe de suas famílias, o que não lhes faltavam eram motivos para se voltarem contra seus senhores, então era comum a sabotagem à produtividade do branco.

O “serviço de preto” era uma forma de resistência e protesto, uma forma de se opor ao poder senhorial. Infelizmente, tal ditado atualmente revela uma realidade oposta, visto que não se trata de caracterizar um protesto, ou especificar um "tipo" de trabalho, mas tem a objeção de fazer uma crítica, usando assim a imagem do negro de maneira sórdida - ainda que por vezes sem intencionalidade de proferir uma injúria racial -.

3.2.4 "Vocês que são brancos que se entendam”

Esse ditado é comumente utilizado quando alguém não quer pronunciar-se sobre alguma situação, negando o "peso" que sua vontade pode ocasionar, deixando a decisão nas mãos de outros.

O processo de assujeitamento é de grande valia para esse ditado (ORLANDI, 2005), uma vez que o sujeito prolifera a enunciação partindo dos discursos de outros, com o intuito de apenas ficar “a par” da situação, sem se dar conta da carga ideológica que a mesma traz, e ainda utilizando a concepção de que somente brancos podem tomar as decisões certas, possuindo, portanto, resquícios de preconceito racial.

Segundo Rassoni (2013):

o surgimento desse ditado é do século XVIII, quando um capitão de regimento, mulato, teve uma discussão com um de seus comandados, também mulatos, e fez queixa a seu superior, um oficial português branco. O capitão reivindicava uma punição ao soldado que o desrespeitara. Seu superior português respondeu com a seguinte frase 'vocês que são pardos que se entendam;'

Com as alterações feitas ao longo do tempo e condizentes a ideologia que a sociedade brasileira aderiu (GREGOLIN, 1995), tendo a premissa que a tomada de decisões por brancos seria a mais correta, o dito proliferou-se da maneira que é conhecido atualmente. Embora a intencionalidade de efetuar uma injúria racial não seja clara, percebe-se que a uma evocação de suposta supremacia de brancos sobre os negros, o que é de fato uma materialização linguística de racismo (GREGOLIN, 2009).

Considerações Finais

Diante da elaboração deste trabalho, que teve por intuito analisar os ditados populares que mantem um paralelo à injúrias raciais, pode-se perceber como os artifícios da língua, podem ser conservados e repassados de maneira que se cravam na cultura de um povo e passam a ser vistos como uma bandeira ideológica do mesmo.

Além disso, através deste estudo, pode-se inferir que a história e o assujeitamento são fatores intrinsecamente ligados a formação de discursos, sendo que enunciações de séculos atrás são preservadas por indivíduos ainda que a realidade tenha sido alterada.

Infere-se que apesar de muitos desses ditos - os quais geralmente designam uma situação desconfortável e apresentam a figura do negro como centro, ou ainda essa posta com exclusão -, nem sempre possuem o intuito de agredir ou inferiorizar diretamente os negros, visto que a enunciação apresenta-se de forma majoritária entre a população, e o processo ideológico que a língua é refém, acabam proferindo o ditado como algo inofensivo e comum.

Desse modo, observa-se que há o discurso de preconceito racial em ditados populares que contém a imagem do negro, sendo constituído de uma ambivalência entre o uso comum e a atividade de injúria. Assim, este trabalho apresenta ditados usuais da língua cotidiana em que a figura do negro aparece, além de verificar as evidências de preconceito racial nestes, e por fim, analisa como o preconceito racial é gerado e estabelecido nos ditados populares.

Assim, afirma-se que os ditados populares que apresentam os negros como inferiores, têm formação ainda nos séculos de escravidão e sua resistência – já que ainda são preservados - é a comprovação de como o racismo ainda é uma realidade abrangente no Brasil, ainda que

encontre artifícios para aparecer de forma "velada". A língua acaba por exercer esse papel de "máscara".

Por isso, é importante que possamos observar e analisar todo e qualquer discurso enunciativo, tendo em vista a carga ideológica que podemos transmitir, no caso, o discurso de ditados populares que apresentam o negro, quase sempre carregam um cunho pejorativo para os mesmos.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei 2.848 de 07 de Dezembro de 1940. Código Penal. **Diário oficial da união**, Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1940.

GREGOLIN, M. R. V. **As fadas tinham ideias: estratégias discursivas e produção de sentidos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras "Júlio de Mesquita Filho", UNESP de Araraquara (SP): 1988.

_____. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações**. In: Alfa, v. 39. São Paulo (SP) 1995. p.13-21.

JAMES, C.L.R. **Os jacobinos negros**. São Paulo: Boitompe, 2010.

JÚNIOR, Ronaldo Sales. **Democracia racial: O não-dito racista**. 2018. Tese de Doutorado em Sociologia. UFPE de Recife (RE): 2006.

MÉNDEZ, Crystal. **18 expressões que você usa sem saber**. Geledés. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/>> Acesso em: 20 de dez. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. ed: São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSONI, Fábila Carla. **O racismo no idioma**. Geledés. Disponível em https://googleweblight.com/?lite_url=https://www.geledes.org.br/o-racismo-no-idioma/; Acesso em: 20 de dez. 2017.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Trad. Instituto de Psicologia da PUCRS. 9. ed: Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011.u ihh

RAMÓN E FRANCISCO: CONTRAPOSIÇÕES DISCURSIVAS A RESPEITO DA EUTANÁSIA NO FILME *MAR ADETRO*.

Eline Duarte Feitosa¹¹⁸

Resumo: O presente artigo dispõe-se a analisar as contraposições discursivas a respeito da eutanásia no filme *Mar Adentro*, de Alejandro Amenábar. Apresentam-se como objetivos identificar e analisar o discurso contra e a favor da eutanásia representados pelos personagens Ramón e Francisco e verificar as posições ideológicas sobre os discursos da eutanásia que estão presentes no filme pelos personagens; para responder à seguinte pergunta: Como os discursos contra e a favor da eutanásia são abordados no filme *Mar Adentro*? Para a solução desta pergunta, foi escolhido o filme *Mar Adentro* e verificado o discurso sobre a eutanásia desenvolvido pelos personagens. A fundamentação teórica será realizada através das leituras de Orlandi (2013) e Fiorin (2014) sobre o tema análise do discurso e Menezes (1977), que discorre a respeito da eutanásia, entre outros autores.

Palavras-chave: análise; discurso; eutanásia; *Mar Adentro*.

1 INTRODUÇÃO

A eutanásia consiste na prática de finalização da vida de doentes sem perspectivas de melhoras em seu quadro clínico, esse assunto permeia a sociedade dividindo opiniões sobre a sua conduta, ser contra ou a favor dela. A partir do filme *Mar Adentro*, dirigido por Alejandro Amenábar (2004) é perceptível a presença atenuada do discurso da eutanásia. Em vista disso apresenta-se a seguinte pergunta: Como os discursos contra e a favor da eutanásia são abordados no filme *Mar Adentro*? Para a obtenção de respostas, foram formulados os seguintes objetivos: como objetivo geral iremos analisar os discursos a respeito da eutanásia abordada no filme *Mar Adentro*; e como específicos iremos identificar e analisar o discurso contra e a favor da eutanásia representados por Ramón e Francisco, e verificar suas posições ideológicas sobre o discurso eutanásico abordado no filme.

Foram escolhidos dois personagens do filme que possuíam maior representatividade dos discursos contra e a favor da eutanásia: Ramón Sampedro e Padre Francisco. Será utilizada a análise discursiva na vertente francesa, como abordagem para o desenvolvimento da pesquisa, será utilizado Orlandi (2013) e Fiorin (2014)) que introduzem os principais conceitos para a análise do discurso tais como, o discurso que se apresenta na materialidade do dizer do sujeito, a ideologia como o conjunto de ideias vigentes em sociedade que o sujeito possui e a articulação

¹¹⁸ Acadêmica em Letras – Universidade Federal do Maranhão
Email: eline.duarte.75@hotmail.com

da linguagem e da ideologia em uma relação mútua, os quais serão utilizados na análise discursiva, além desses autores, será considerado o que Menezes (1977) apresenta sobre o tema da eutanásia, debatendo sobre esse assunto que permeia a sociedade e que divide opiniões sobre a sua conduta, ser contra ou a favor de sua prática.

2 ANÁLISE DO DISCURSO

A análise do discurso teve sua origem na França no ano de 1960, ela chega com intuito de refutar as práticas estruturalistas que permeavam a época, onde seus estudos eram voltados não à língua como interação social, e sim como um sistema fechado. O estudo da análise do discurso não se resume aos fatores internos textuais, mas sim, ao estudo do contexto ao qual o discurso foi produzido visando analisar as questões norteadoras que levaram a aquela produção, as ideologias presentes nela e o próprio sujeito, ou seja, a exterioridade do texto. Segundo Orlandi (2013, p.58)

Entende-se como exterioridade as chamadas *condições de produção* do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico). E essas condições estão representadas por formações imaginárias: a imagem que o falante tem de si, a que tem do seu ouvinte etc.

Diferente, “o discurso não é geral como língua nem a-sistemático como a fala” (ORLANDI, 2013) e sim independente. A funcionalidade dos textos é apresentada pela análise do discurso mostrando sua interação com as ideologias vigentes da época e suas interações. De acordo com Orlandi (2013, p.61)

O discurso é definido não como transmissor de informação, mas como *efeito de sentido* entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico.

A análise do discurso estuda a relação entre o autor, o seu meio e suas ideias abordando que nem um discurso é inédito, pois dentro deles possuem outros discursos. A forma como os temas são tratados nos textos variam de produção para produção, pois cada autor possui ideias pré-estabelecidas a qual quer repassar ao leitor. Fiorin escreve que:

Muitas vezes, tomamos diferentes textos e percebemos que eles tratam do mesmo *tema*. No entanto, analisando-os de perto vemos que cada um deles aborda esse tema de maneira distinta. Os percursos temáticos que explicam esse tema genérico são diferentes e, portanto, os percursos figurativos que os revestem também. E esse tema amplo que aparece em vários discursos[...]constitui não propriamente um tema, mas uma configuração discursiva. Uma configuração é um lexema do discurso que engloba várias transformações narrativas, diversos percursos temáticos e diferentes percursos figurativos.

(FIORIN, 2014, p.107)

O produtor do discurso almeja alcançar o acreditar do que é dito por quem recebe o que é transmitido. Observa-se que a análise do discurso parte da exterioridade para a materialidade produzida, ou seja, do contexto ao produto final.

3 DISCURSO DA EUTANÁSIA

A eutanásia é uma palavra de origem Grega que traduzida significa “boa morte”, ela consiste na prática de abreviação sem sofrimento da vida de doentes em estado terminais que estão acometidos por dores físicas e psicológicas, todo o processo é acompanhado de especialistas para sua aplicação. Segundo Menezes (1977, p.26)

Embora se considere a eutanásia como “direito de morrer sem dor”, ela não deve confundir-se juridicamente, com o verdadeiro *direito de morrer*, que constitui o suicídio. Neste o sujeito do direito não pode ser punido, pois que deixa de existir, enquanto que, na eutanásia, ainda quando a pedido da vítima, é o seu autor perfeitamente punível.

Diferente do suicídio, onde a própria pessoa comete e sofre a ação, a eutanásia quem a prática em país que não é legalizada sofre a consequência de ser responsável pela morte da outra pessoa, mesmo tendo sido pedida por ela para que fosse cometido a prática. Esse assunto gera grandes debates, pois existem de um lado pessoas que são a favor e apoiam a prática e outras que são contra. Esse ato apresenta-se de maneira ilícita no direito brasileiro, sua conduta é considerada criminosa.

4 FILME: *MAR ADENTRO*

O filme espanhol *Mar Adentro*, dirigido por Alejandro Amenábar (2004), trata-se da luta de Ramón Sampedro, pelo consentimento de poder dar fim a sua vida fazendo o uso do procedimento da eutanásia. No decorrer do filme são desenvolvidos discursões sobre o assunto enfocado em questão.

A história conta a trajetória de um ex-marinheiro, que deu a volta ao mundo aos dezenove anos como mecânico em barcos e que em sua juventude, após um salto ao mar o mesmo bate com a cabeça o que o leva a perda total do movimento do seu corpo tornando-o tetraplégico por mais de vinte e oito anos. Ramón Sampedro leva uma vida pacata e modesta com seu pai, irmão, cunhada e sobrinho; seu optar pela eutanásia não é bem aceita pelos seus familiares principalmente pelo seu irmão.

Ramón vê sua vida mudada com a chegada de duas mulheres: Rosa e Julia. Rosa é uma mãe solteira, radialista, na trama ela deixa de ser operária de uma fábrica e vira cuidadora

de idosos. Ela vê uma reportagem dele na televisão e resolve conhecê-lo, a mesma vai com a intenção de aconselhá-lo a não pôr fim a sua própria vida. O personagem não gosta da atitude da mulher e pede para ela não julgá-lo em sua própria casa. O primeiro encontro de ambos foi conturbado, no entanto, no decorrer do filme Rosa pede desculpas a Ramón e eles criam um laço de amizade.

Com a batalha em voga pela liberação do procedimento, Ramón recebe a ajuda de Julia, uma advogada que está disposta a ajudá-lo a conseguir legalmente a petição para a realização do ato. Julia e Ramon no decorrer do filme acabam por ficarem próximos um do outro estabelecendo entre eles uma relação sentimental. Orientado pela advogada o personagem lança um livro com seus escritos, afim de que com esse livro, as coisas para o processo sejam facilitadas. A advogada é acometida por uma doença degenerativa a qual a impossibilita seu contato com Ramón, o mesmo fica bastante atingido com o seu afastamento. O caso é assumido por outro advogado amigo de Julia.

Seu pedido expelido em Barcelona pelo direito a eutanásia é negado, e confrontam o porque ele não o fez em sua terra natal Corunã. Após esse ocorrido, o padre Francisco que também era tetraplégico, aparece em uma entrevista na televisão falando que Ramón tem o desejo de se matar porque não recebe o devido afeto de sua família. O irmão de Ramón, José, começa a discutir com ele falando que ele envergonhou a todos de sua família e que estavam sendo acusados pela responsabilidade do seu desejo pela morte e que por ele em sua casa ninguém iria matar ninguém. Alguns dias depois o padre vai visitá-lo e tenta aconselhá-lo, mas Ramón é irredutível.

Ramón vai ao tribunal em Corunã, na Espanha em busca da permissão da justiça para a realização da eutanásia de forma legal, mas o mesmo não consegue obter esse direito. Ainda em Corunã Ramón passeia com Rosa e os dois conversam e chegam a uma decisão, já que ele não tinha conseguido de forma legal, Rosa disponibiliza-se a ajudá-lo por meio dos métodos a qual ele já tinha em mente. Com tudo já pensado Ramón volta a sua casa para despedir-se de sua família e assim colocar seu plano em prática.

Rosa aluga um quarto em um hotel de frente para o mar com o dinheiro que Ramón havia lhe dado, os dois conversam e partem para o plano. Todo o processo de fim de vida de Ramón é gravado, acontecendo assim um suicídio assistido e ele então diz suas últimas palavras “Viver é um direito, não uma obrigação”, é colocado duzentas gramas de cianureto de potássio em um copo com água a qual ele toma levando-o a morte.

5 ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A EUTANÁSIA PELOS PERSONAGENS RAMÓN E FRANCISCO

A produção fílmica *Mar Adentro*, apresenta em sua narrativa distintos discursos, tendo como enfoque principal o discurso a favor da eutanásia, possuidor de uma boa argumentação, o protagonista defende seu ponto de vista e o desejo de pôr fim a sua vida envolvendo-nos do começo ao fim da trama. Para a análise da discursivização da eutanásia no filme, foram escolhidos dois personagens Ramón com o discurso a favor e Francisco com o discurso contra. Para Gregolin (1995, p.13), “[...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu (...)”.

Ramón Sampedro é o personagem que apresenta o discurso a favor da eutanásia, “boa morte”. Não suportando mais levar a vida a qual está condicionado ele luta pela autorização de poder fazer o uso desse procedimento. Segundo Menezes (1977, p.39, apud LICURZI, 1934, p.16),

A palavra *Eutanásia* foi empregada pela primeira vez por FRANK BACON, no século XVIII, o qual sustentava: “Eu creio que a missão do médico é a de devolver a saúde e aliviar os sofrimentos e as dores, não só quando esse alívio pode levar á cura, como também quando pode servir para proporcionar uma morte indolor e calma. Ao contrário, os médicos consideram um escrúpulo e uma religião atormentar, entretanto, o enfermo, ainda quando a enfermidade é sem esperança. Ao meu ponto de ver, em vez disso, eles deveriam possuir a habilidade necessária a dulcificar com suas mãos os sofrimentos e agonia da morte”.

O personagem não aguenta mais levar a vida a qual ficou condicionado. Não usufrui mais da liberdade a qual ele tinha enquanto era jovem, agora ele depende de todos para que lhe ajudem com suas necessidades mais básicas. Ramón é possuidor de alguns dons, inventor de seu próprio computador, escritor, dentre outros. No entanto, mesmo com essas características positivas a seu respeito, ele se põe contra a vida a qual está levando, pois para ele essa vida não é livre, o mesmo alega não usufruir da verdadeira liberdade, a verdadeira liberdade que um dia ele já pode experimentar e que agora não pode mais, o que se faz de fator primordial para o ceifar de sua vida.

O discurso a favor da eutanásia é fortemente atenuado por Ramón, ele alega em todo o decorrer do filme que por esse processo ele iria alcançar uma “boa morte”, para ele essa forma seria a sua única maneira de alcançar a liberdade, todos os outros discursos que se coloquem contra o seu, o personagem não se mostra persuadido a desistir de cometer o ato. Convencido e embasado em sua escolha, Ramón Sampedro luta pelo seu direito e não hesita

em sua opinião. Seu poder de argumentação é bastante relevante na trama pois com ele, o personagem passa aos telespectadores a ideia de que para casos como o seu, casos terminais, a eutanásia seria a melhor solução de devolver o que lhe fora tirado, liberdade, dignidade e poder de escolhas.

O discurso contra a eutanásia a ser analisado será o de Francisco, um padre que assim como Ramón se encontra em uma situação semelhante, ambos são tetraplégicos. A religião é apresentada no filme com suas ideologias que permeiam a sociedade, que a vida é uma dádiva divina e que não podemos ter controle sobre seu fim, pois ela nos fora dada por alguém superior a nós e que só ele pode fazer o manuseio da mesma. Orlandi (2015) explica que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. Diferente de Ramón, Francisco defende aquilo que considera de sagrado no valor da vida. Segundo Orlandi (2015, p.25), “[...]Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais.” Com isso cada pessoa possui seu ponto de vista e apresenta sua opinião sobre determinados assuntos.

No filme *Mar Adentro*, o ápice da contraposição discursiva e ideológica a respeito da eutanásia é travada por Ramón que é a favor e Francisco que é contra, onde cada um defende sua posição. De um lado temos o personagem com ideias embasadas na religiosidade e de outro um austero a ela.

RAMÓN –[...] Espero que não tenha vindo aqui fazer demagogia. Porque vocês jesuítas sempre foram muito bons nisto.

FRANCISCO – não, claro que não. Mas, já que falou em demagogia, Ramón... não acha que demagógico é dizer... “morrer com dignidade”? Por que não deixa os eufemismos e diz em alto e bom som... com toda crueldade, que vai se matar? E pronto!

RAMÓN – não deixa de me surpreender que mostre... ante minha vida tanta sensibilidade... considerando que a instituição que o Senhor representa... aceita, hoje em dia, a pena de morte... e condenou durante séculos à fogueira... os que não pensavam “corretamente!”

FRANCISCO – agora você está sendo demagógico.

RAMÓN – claro! Mas deixemos os eufemismos; como você disse... isso é o que teriam feito comigo, não? Queimar-me vivo! Queimar-me-iam por querer a liberdade!

FRANCISCO – Ramón, meu amigo.

RAMÓN – ele disse “amigo”?

FRANCISCO – Ramón, meu amigo. Uma liberdade que elimina a vida não é liberdade!

RAMÓN – e uma vida que elimina a liberdade não é vida! E não me chame de “amigo”! E me deixe em paz!

(MAR ADENTRO, 2004)

Na cena retratada é perceptível que Francisco tenta mostrar a Ramón que o que ele está querendo não passa de um suicídio, que a liberdade que ele tanto almeja novamente não será trazida de volta ao ser realizado o ato. O choque ideológico é bem atenuado na hora em que Ramón começa a discorrer sobre as práticas a qual a igreja é a favor, uma dessas práticas exposta na fala de Ramon é o movimento da Santa Inquisição que apresentava-se como um tribunal jurídico católico que puniam todos aqueles que iam contrárias as práticas da igreja. Ele repassa em sua fala que essa instituição já pratica e apoia o assassinato, ou seja, são a favor da morte. No entanto, quando se fala da eutanásia ou de algum ato onde o próprio paciente procura para si, a igreja se apresenta de forma contrária ao desejo daqueles que querem dar fim as suas próprias vidas. A passagem é explícita ao travar uma discursão onde é apresentado ambos os discursos o contra e o a favor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, as análises mostram que os discursos contra e a favor da eutanásia são abordados no filme *Mar Adentro* pelos personagens Ramón e Francisco. Foram identificados e analisados os discursos defendidos pelos personagens, Ramón com o discurso a favor da eutanásia, ele atenuou o assunto e o destacou como um melhor processo para pessoas como ele que possuem doenças terminais, assim como a tetraplegia, com sua ideologia de vida ele defende ser impedido de poder usufruir o que lhe é de direito e natural, alegando que sua vida é uma liberdade sem liberdade, pois da forma a qual se encontra, o mesmo não é capaz de exerce nem suas necessidades mais básicas como ser humano; e o padre Francisco assim como Ramón também era tetraplégico, no entanto, ele apresenta o discurso contra a eutanásia, embasado ideologicamente em cunho religioso para ele a vida é uma dádiva divina e que não podemos ter controle sobre seu fim, pois ela nos fora dada por alguém superior a nós e que só ele pode fazer o manuseio da mesma.

Finalmente, foi-se percebido que os discursos contra e a favor da eutanásia são abordados no filme *Mar Adentro* por Ramón e Francisco, ideologicamente cada personagem possui seu ponto de vista e opinião sobre o assunto que evoca a discursão apresentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, José. **Elementos de análise do discurso**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GREGOLIN, M. R. V. **A Análise do Discurso: conceitos e aplicações**. In: Alfa, v. 39. São Paulo: 1995.

MAR ADENTRO. Direção e roteiro: Alejandro Amenábar. Elenco: Javier Bardem, Belén Rueda, Lola Dueñas. Espanha, 2004, colorido, 2h 5min.

MENEZES, Evandro. **Direito de matar (eutanásia)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1977.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MAFALDA E SUSANITA: O CONFLITO ENTRE A DESNATURALIZAÇÃO E A NATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE A MULHER.

Raina Kathleem Apoliano da Silva¹¹⁹

Resumo: O presente trabalho objetiva, seguindo a linha teórica da Análise do Discurso francesa, analisar o discurso de naturalização e desnaturalização da mulher presentes nas tirinhas de Quino partindo da seguinte pergunta de pesquisa: como os discursos de naturalização e de desnaturalização da figura feminina apresentam-se nas tirinhas de Mafalda?. Inicialmente, é perceptível que ambos os discursos a respeito da figura feminina são evidenciados por Susanita e Mafalda e apresentam contrapontos ao naturalizar e ao desnaturalizar. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionadas três tirinhas de Mafalda que discutem a respeito da figura feminina. O suporte teórico será fundamentado nas leituras de Orlandi (2012) e Maingueneau (2013) que discutem a respeito da análise do discurso, e de Viana (2013) sobre a naturalização e a desnaturalização, dentre outros autores.

Palavras-chave: discurso; mulher; naturalização; desnaturalização; Mafalda.

Resumen: El presente trabajo objetiva, siguiendo la línea teórica del Analisis del Discurso francesa, analizar el discurso de naturalización y de desnaturalización de la mujer presentes em los cómics de Quino partiendo de la siguiente pregunta de pesquisa: Como los discursos de naturalización y de desnaturalización de la figura femenina se presentan en los cómics de Mafalda?. Al principio, es perceptible que ambos los discursos a respeito de la figura femenina son evidenciados por Susanita y Mafalda y presentan contrapuntos al naturalizar y al desnaturalizar. Para el desarrollo de esta pesquisa, fueran seleccionados tres comics de Mafalda que discuten a respeito de la figura femenina. El respaldo teórico será basado en las lecturas de Orlandi (2012) y Maingueneau (2013) que discuten a respeito del analisis del discurso, y de Viana (2013) acerca de la naturalización y desnaturalización, entre otros autores.

Palabras-clave: discurso; mujer; naturalización; desnaturalización; Mafalda.

Introdução

Ao longo dos anos, a figura feminina vem buscando um lugar social, o qual lhe possibilita não permanecer na posição de inferioridade em relação à figuração masculina. Nesse contexto, existem dois posicionamentos ideológicos que regem este contraponto dos discursos a respeito do feminino: por um lado a mulher deve ser somente a dona de casa e, por outro, ela pode exercer um papel relevante socialmente, respectivamente, um discurso naturalizador e um discurso desnaturalizador. Apoiado nisso, o presente trabalho propõe-se analisar o discurso da

¹¹⁹ Graduanda em Letras na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal.
Contato: rainaapoliano30@gmail.com

naturalização e da desnaturalização da mulher presentes nas tirinhas de Quino que tem por personagens Mafalda e Susanita, e utilizará a análise do discurso francesa como referencial teórico.

A pergunta norteadora desta pesquisa é: *como* os discursos de naturalização e de desnaturalização da figura feminina apresentam-se nas tirinhas de Mafalda?. Para a solução deste questionamento, serão desenvolvidos os seguintes objetivos: analisar o discurso da naturalização e da desnaturalização da figura feminina presente nas tirinhas; identificar o discurso da naturalização e da desnaturalização que são representados por Mafalda e Susanita; e verificar os contrapontos das posições ideológicas dos discursos sobre a mulher que estão presentes nas tirinhas de Mafalda e Susanita. Como corpus foram selecionadas 3 (três) tirinhas do cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado (Quino) nas quais aparecem as personagens Mafalda e Susanita e que discutem sobre a figura feminina.

Tomou-se como fundamentação teórica Orlandi (2012) que discute o discurso enquanto palavra em curso, em movimento, que se materializa na história e é dotado de ideologia e de enunciados já ditos em diferentes condições de produção, logo o discurso não é puro. Outro conceito que será utilizado é o de naturalização e desnaturalização contidos em Viana (2013), o qual descreve naturalizar como a naturalização de fenômenos sociais e históricos, e desnaturalizar como a negação de determinada naturalização. Estes auxiliam na classificação dos discursos analisados.

Por fim, a análise aqui proposta dos discursos naturalizados e desnaturalizados sobre a mulher, contidos nas tirinhas das personagens Mafalda e Susanita, tem o intuito de mostrar que os discursos de ambas indicam contrapontos ao naturalizar e ao desnaturalizar mesmo em um mesmo meio de materialização de discurso.

A Análise do Discurso

O discurso sustenta toda a produção de texto e materializa as diferentes concepções de mundo das várias classes sociais em determinado tempo e espaço, tornando-se assim um acontecimento histórico-ideológico que engloba as interferências dos aspectos sócio-históricos vigentes. Essas diferentes classes sociais detêm de diferentes posicionamentos ideológicos que, de certa forma, instauram um enfrentamento histórico-social, uma vez que não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2015). Cada sujeito está em um processo constante de construção ideológica que é constituída historicamente. A historicidade do sujeito é composta por uma formação discursiva que altera-se, de acordo com a mudança das condições

de produção do discurso. Sendo assim, a historicidade do sujeito determina as produções discursivas, e estas refletem uma formação ideológica.

O sujeito é afetado pela ideologia e pelos efeitos produzidos através do interdiscurso que, para Orlandi (2012, p. 59), “é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer.”. Existem dizeres anteriores que compõem o discurso, nisto tem-se a relação dialógica que afirma que não há discurso sem a interação verbal, então, apesar de aparentar individualidade, o discurso reproduz um dizer anterior que permanece na memória, inconscientemente, e que lhe dá validade em um determinado contexto social e histórico.

A Análise do Discurso associa o aspecto da língua, o processo de “falar” ou “escrever”, com sua representação sócio-histórica (GREGOLIN, 1995), respectivamente, a significação e o sentido. A partir dessa associação, a AD examina o dizer e os vários ditos que são expressos em determinado momento, ou seja, há um “dizer sem dizer” e esta relação diz respeito ao processo de enunciação. De acordo com Maingueneau,

toda enunciação [...] é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso. (2013, p. 60)

O discurso é produzido pela relação de troca existente entre as enunciações. Todo discurso mantém relações com outros discursos, e existe em decorrência de um trajeto social e materializado historicamente, por isso o discurso ideológico aproxima ou afasta os sujeitos, pois eles mantêm relações de troca com diferentes condições de produção e têm uma formação imaginária a respeito de determinada “realidade” que lhes fazem considerar seu posicionamento como “normal”, enquanto que para outros não. Então, a partir disso, a AD busca compreender o não dito (enunciado/enunciação) e os aspectos ideológicos presentes no discurso os quais fazem-no ser reproduzido socialmente.

O Discurso Naturalizado e o Discurso Desnaturalizado

Naturalizar é tornar “natural” fenômenos que têm uma causa social e histórica, a fim de que seja apagada a intervenção do homem e este fenômeno seja considerado natural, ou seja, como algo que sempre existiu e sempre irá existir. De acordo com Viana (2013), só pode haver naturalização do que é real e não é natural. As desigualdades entre homens e mulheres existem, mas não porque a mulher é naturalmente inferior ao homem, mas porque naturalizou-se

socialmente que os papéis de ambos os gêneros são diferentes e estabelecem uma hierarquização, de forma que o homem seja superior à mulher. A naturalização produz uma realidade falsa, de modo que valida determinado comportamento e retira a responsabilidade social do fenômeno construído. Assim, a figura da mulher foi naturalizada como inferior ao homem por um discurso formado sócio-historicamente que alega a subordinação feminina, a tão somente capacidade reprodutora da mulher e a sua incapacidade de liderança familiar, e isso favoreceu o poder patriarcal nas famílias. Como essa desigualdade não é natural, mas um fenômeno social resultado da história, então há a possibilidade de mudança, isto é, a desnaturalização a qual nega a naturalização.

A desnaturalização consiste na tentativa de superação da realidade naturalizada por meio da negação desta. Se se naturalizou a subordinação da mulher em relação ao homem, negar esse fenômeno e afirmar a igualdade dos gêneros é desnaturalizar. A emancipação feminina representa a não aceitação do papel da mulher como somente dona de casa, submissa e reprodutora, o discurso desnaturalizador da mulher afirma sua independência econômica e que um gênero não pode ser menorizado por conta de uma construção social e que isso não é natural.

Portanto, o discurso naturalizador naturaliza práticas sociais e o discurso desnaturalizador nega a naturalização desses fenômenos sociais e históricos, possibilitando, assim, o processo de formação de identidades femininas naturalizadas ou desnaturalizadas, já que “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares.” (MOITA, 2006, p. 34), isto é, existe uma relação entre identidade e discurso, sendo que este compõe aquele.

Análise: Mafalda e Susanita

As tirinhas do cartunista Joaquim Salvador Lavado (Quino), apresentam um tom crítico forte, devido às condições de produção destas. As criações em nome de Mafalda manifestaram-se aproximadamente durante a década de 1960 na Argentina, nesta época o país estava passando por uma situação de governo militar ditatorial, estas condições de produção, que “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2015, p. 29) influenciaram na elaboração das tirinhas que, apesar de evidenciarem contrariedade em relação ao atual governo, não foram censuradas.

Mafalda e Susanita são duas personagens presentes nas tirinhas de Quino que apresentam formações ideológicas diferentes a respeito da mulher. Susanita é uma menina que

tem um posicionamento conservador e conformista a respeito do papel feminino, ela apresenta um estereótipo de senhora, o seu cabelo de corte antiquado reforça essa ideia. Mafalda tem um posicionamento que enfrenta e nega o de Susanita, ela defende a luta pela emancipação feminina e é anticonformista, acredita que a mulher pode exercer um papel social significativo, muito além de ser mãe e dona de casa. Susanita é uma representação da mulher que, mesmo inserida num contexto social de ascensão da ideologia de igualdade entre ambos os sexos, mantém a ideia que foi sócio-historicamente desenvolvida de que o homem é superior à mulher, bem como preserva valores tradicionais antigos sobre a figura feminina. Associando-se a isso a naturalização e a desnaturalização, é notório que Mafalda representa o discurso desnaturalizado a respeito da mulher e Susanita o naturalizado, visto que a posição de Mafalda sugere uma desnaturalização do papel feminino e Susanita reflete a naturalização deste. A primeira tirinha selecionada para análise salienta alguns desses aspectos sobre as duas personagens:



Figura 1

120

Na tirinha, Mafalda diz que sonhou que sua mãe tinha feito faculdade e tirado o diploma, e Susanita, partindo de um posicionamento naturalista, logo questiona a respeito do noivado porque o casamento é o acontecimento mais importante na vida da mulher, pois é a partir dele que a mulher passa a se tornar alguém. Orlandi (2015, p. 29) já diz que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, ou seja, os interdiscursos que fazem parte da formação discursiva de Susanita permitem que seu modo de vivência seja voltado ao pensamento tradicionalista que parte de um processo discursivo histórico-social machista de que a mulher somente tem a função de ser mãe, submissa e doméstica, no qual a mulher se torna mulher quando é decretado: “Vos declaro marido e mulher.”, esse posicionamento ideológico, não dito na fala de Susanita, mas presente

¹²⁰ Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-nzLstb00ohO/TjkqPfbKcFI/AAAAAAAAA0M/WHotenx02K8/s1600/216.jpg> Acesso em nov. 2017.

pelo interdiscurso, reforça a ideia de que quando um homem se torna marido só então passa a existir uma mulher. Mafalda é uma personagem que contesta a posição feminina de submissão, tratando isso como um motivo de fracasso pessoal para as mulheres que não buscam formação acadêmica e estão interessadas somente nas tarefas domésticas.

O discurso desnaturalizado de Mafalda é visto no 3º quadrinho no qual sua resposta é “NOIVO? **NÃO!**”, isso é bem esclarecido por conta do “**NÃO**” estar em negrito e realçar a discordância que há entre ambas as personagens. Além disso, as expressões faciais evidenciam o contraponto: Mafalda mostra-se desapontada com a 2º pergunta de Susanita, que a fez com empolgação e expectativa de um consentimento, o qual é contrariado.



Figura 2¹²¹

Nesta tirinha, de acordo com Susanita, a sua vida começará a prosperar quando ela casar com um homem rico, o qual realizará todas as suas vontades e ela será dependente dele em todos os aspectos, principalmente financeiramente, e toda a vida dela está programada etapa por etapa, como em um fluxograma - uma representação gráfica de todos os processos para se alcançar um objetivo – e isso pode-se confirmar na Figura 3, em que Susanita afirma que seus bens lhes serão dados por seu marido. A oposição feita por Mafalda destaca-se pelo fato de que uma vida nos moldes descritos por Susanita, tão definida em prol de um objetivo, não poderia ser considerada vida e, portanto, critica essa posição por acreditar que a vida não pode ser vista como algo isento de erros com relação às expectativas, por que os tempos mudam e os

¹²¹ Disponível em: <http://liliescreve.blogspot.com.br/2013/03/quadrinhos-ser-mulher.html>. Acesso em nov. 2017.

posicionamentos ideológicos do sujeito vão se construindo e alterando historicamente. Visto que “a ideologia [...] é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 44), os quais são construídos pela relação entre língua e história, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2015, p. 40), isso permite com que a crítica de Mafalda seja relevante por afirmar a mudança dos sentidos nos sujeitos na história.

O discurso naturalizado sobre mulher reflete-se novamente quando Susanita limita a figura feminina à maternidade, naturalizou-se socialmente que a mulher deve casar e constituir família, caso contrário ela é marginalizada e Mafalda discorda desse posicionamento por considerar que a figura feminina não se restringe a afazeres domésticos, cuidar dos filhos e do marido, porém tem uma voz que precisa ser valorizada e que é igual no que diz respeito aos direitos e essa concepção desnaturaliza a de Susanita, ou seja, nega essa naturalização existente. Este posicionamento de Susanita pode ser novamente verificado na tirinha a seguir,



Figura

3¹²²

Susanita diz que seu único pedido é ter filhos, e que as demais coisas serão dadas a ela pelo seu marido e a busca por aperfeiçoamento profissional não faz parte das metas dela, isso indica um discurso machista de que o homem é quem provê o sustento enquanto a única obrigação da mulher é cuidar da casa e dos filhos, Susanita parte desta ideia porque o sujeito se significa na/pela história (ORLANDI, 2015) e a história valida esse posicionamento por ele ter existido e, por isso, fazer sentido. Em décadas passadas, em uma sociedade em que a ordem discursiva era o patriarcalismo, o fato de uma mulher não ter filhos fazia com que ela fosse depreciada e posta numa posição social mais inferior às outras. A memória discursiva forma o discurso a partir de um conjunto de discursos já enunciados e que foram desenvolvidos em

¹²² Disponível em: https://meumundocommafalda.files.wordpress.com/2013/04/img_1541.jpg Acesso em nov. 2017.

condições de produção diferentes, portanto, esse discurso sobre a mulher compõe a memória discursiva de Susanita, ao ponto dela não aspirar algo mais que não fossem filhos.

A ironia se encontra em “NÃO PENSE QUE SOU ESTÚPIDA”, visto que esse comportamento que limita a figura feminina ao trabalho doméstico é tido como “estúpido” por Mafalda que permanece em silêncio, mas que seu silêncio deixa essa ideia implícita pelo fato de sua expressão facial no primeiro quadrinho demonstrar o grande enfado e exaustão em ouvir ideias tradicionais e conformistas a respeito da figura feminina. Analisando o discurso a respeito da mulher apresentado por Mafalda, vê-se que ela defende a emancipação feminina e expressa o discurso desnaturalizado que nega a naturalização e coloca ambos os gêneros em lugar de igualdade, fazendo com que a mulher não seja somente uma doméstica, enquanto Susanita tem uma visão naturalizada do papel da mulher na sociedade como sendo inferior ao homem e não tendo a necessidade de uma formação acadêmica e/ou de uma independência profissional, uma vez que isso é responsabilidade masculina.

Considerações Finais

A partir da análise do discurso da naturalização e da desnaturalização presentes nas tirinhas, da identificação destes discursos que são representados por Susanita e Mafalda e da verificação dos contrapontos ideológicos presentes nestes discursos a respeito da mulher, é notório que os discursos naturalizados e desnaturalizados são apresentados, respectivamente, pelas personagens Susanita e Mafalda e, ainda, que seus comportamentos indicam contrapontos ao naturalizar e desnaturalizar.

Por intermédio da análise qualitativa dos quadrinhos de Mafalda, é possível verificar a formação e perpetuação dos discursos pela História, pois as condições de produção do discurso permite determinada formação discursiva, e através desta pesquisa pode-se comprovar que os discursos naturalizados e desnaturalizados representados, respectivamente, por Susanita e Mafalda apresentam contrapontos a respeito da figura da mulher.

Mafalda sempre destaca que a mulher exerceria um papel socialmente relevante se tivesse uma formação acadêmica, porque para ela o abandono aos estudos para se tornar dona de casa é algo meramente medíocre. E aí está o principal motivo do conflito entre as duas personagens: para se tornar uma verdadeira mulher, Susanita deseja ser justamente aquilo que Mafalda critica como meta de vida. Por fim, foi-se perceptível, a partir da análise do discurso francesa, que o discurso de naturalização e desnaturalização da mulher presentes nas tirinhas de Quino travam um conflito de discursos que já existe socialmente.

Referências Bibliográficas

GREGOLIN, M. R. V. **A Análise do discurso**: conceitos e aplicações. In: Alfa, v. 39. São Paulo: 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6º ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

VIANA, Nildo. Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica. Revista Espaço Livre. Vol. 8, num. 15, jan. jun./2013.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SUBMISSÃO DA MULHER E A LEI MARIA DA PENHA

Larissa Emanuele da Silva Rodrigues¹²³
Universidade Federal do Maranhão

Este estudo propõe uma análise da relação entre o discurso de submissão da mulher e o discurso da lei Maria da Penha. Em razão disso, pesquisamos alguns aspectos históricos do processo de formação destes discursos para refletirmos em nosso estudo. Para tanto, desenvolvemos o seguinte questionamento como ponto norteador: Como o discurso de submissão da mulher se relaciona com o discurso da lei Maria da Penha? Pretendemos expor alguns aspectos históricos e ideológicos que influenciaram no processo de formação do discurso da lei Maria da Penha. Para o desenvolvimento desta pesquisa recortamos um excerto do artigo quinto da constituição brasileira; uma parte dos dados da pesquisa do Instituto Data Senado, uma instituição de pesquisa do Senado Federal brasileiro, e dois artigos da lei Maria da Penha. Neste direcionamento, temos como objetivos: Identificar o discurso de submissão da mulher, bem como alguns aspectos do processo de formação do discurso jurídico no que se refere à igualdade de direitos entre homens e mulheres; analisar de que forma estes discursos influenciam o discurso da lei Maria da Penha e mostrar a interferência do discurso da lei Maria da Penha na sociedade. Desta forma, temos como reforço teórico as leituras de Ducrot (1987), que discute enunciado e enunciação; Althusser (1999), que comenta sobre os aparelhos ideológicos do Estado e a ideologia e Possenti (2009) que fala sobre algumas questões da análise do discurso.

Palavras-chave: análise do discurso, submissão da mulher, Lei Maria da Penha.

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre o lugar da mulher na sociedade, observamos alguns aspectos históricos e ideológicos, como o discurso de submissão da mulher. Este discurso se caracteriza pela posição inferior que o gênero ocupava nas relações sociais. Além disso, o discurso jurídico não dispunha de uma legislação específica para coibir os atos de violência contra o gênero no passado. Este fato nos chamou muita atenção e nos conduziu para a realização de um estudo mais detalhado sobre processo de formação da lei Maria da Penha tendo em vista o discurso de submissão da mulher.

O ponto norteador da nossa investigação será baseado no seguinte questionamento: como o discurso de submissão da mulher se relaciona com o discurso da lei Maria da Penha? Pretendemos expor alguns aspectos históricos e ideológicos que influenciaram no processo de formação do discurso da lei Maria da Penha. Para tanto, temos como objetivos: identificar o

¹²³Acadêmica do terceiro período do curso de Letras - Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Universitário de Bacabal -Ma. Email: lemanuele17@gmail.com.

discurso de submissão da mulher, bem como o discurso jurídico no que se refere à igualdade de direitos entre homens e mulheres; analisar de que forma estes discursos influenciam o discurso da lei Maria da Penha e mostrar a interferência do discurso da lei Maria da Penha na sociedade.

Pesquisar sobre o discurso de submissão da mulher e sobre o discurso da lei Maria da Penha é de extrema importância para contribuímos com as discussões e pesquisas que já se encontram em circulação na sociedade e na comunidade científica, bem como no discernimento deste problema social.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, um excerto da constituição brasileira, uma pesquisa do Instituto Data Senado e dois excertos da lei Maria da Penha foram recortados. Ao investigarmos como ocorre o processo de formação do discurso de submissão da mulher, é possível afirmar que alguns aspectos históricos e ideológicos deste discurso influenciaram no processo de formação do discurso da lei Maria da Penha e provocaram mudanças na sociedade através da inserção de uma nova sanção jurídica.

Fundamentamos esta pesquisa nos trabalhos de Ducrot (1987), que discute o enunciado e a enunciação; Althusser (1999), que comenta sobre os aparelhos ideológicos do Estado e a ideologia e Possenti (2009) que fala sobre algumas questões da análise do discurso.

REVISÃO TEÓRICA: DUCROT, POSSENTI E ALTHUSSER

Para o desenvolvimento desta pesquisa recortamos um excerto do artigo quinto da constituição brasileira; uma parte dos dados da pesquisa do Instituto Data Senado, uma instituição de pesquisa do Senado Federal brasileiro e dois artigos da lei Maria da Penha, disponíveis no Código Penal brasileiro.

Esta pesquisa utiliza como suporte teórico para falar sobre o discurso de submissão da mulher e sobre o processo de formação do discurso da lei Maria da Penha, os conceitos da teoria de Ducrot, Possenti e Althusser. A partir do conceito de enunciação da teoria de Ducrot, iniciamos esta pesquisa:

O ponto importante, a meu ver, é que esta incitação para agir ou esta obrigação de responder são dadas como efeito da enunciação. O que generalizarei dizendo que todo enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, qualificação que constitui para mim o sentido do enunciado. O objeto da pragmática semântica (ou lingüística) é assim dar conta do que, segundo o enunciado, é feito pela fala. Para isto é necessário descrever sistematicamente as imagens da enunciação que são veiculadas pelo enunciado. (DUCROT, 1987, p. 163-164)

O enunciado é visto como uma representação tangível da língua e a enunciação como um elemento constitutivo de sentido do enunciado, um elemento com possibilidade de atualizar a língua no discurso. Ducrot (1987, p.164), diz que o enunciado é feito pela fala e por isso é necessário descrever as imagens da enunciação, que compreendem as categorias de tempo, espaço e pessoa e são veiculadas pelo enunciado. Temos uma relação entre estas categorias dentro do enunciado que demonstram como acontece uma ocorrência particular do sujeito falante dentro do texto.

O posicionamento ideológico do sujeito falante se manifesta dentro de seu enunciado e se relaciona com as categorias de tempo e espaço. A partir da teoria de Ducrot, identificaremos os enunciados do discurso de submissão da mulher, bem como do processo de formação do discurso jurídico no que se refere à igualdade entre homens e mulheres.

Possenti (2009, p.16), comenta que a enunciação não ocorre sem uma função, ou simplesmente no vazio, mas em posições enunciativas que dizem respeito à subjetividade da enunciação, fato que pode tornar essas posições estáveis embora elas sejam historicamente variáveis. Em outras palavras, o sujeito já possui uma posição ideológica a respeito de determinado assunto ainda que no decorrer da história esse posicionamento possa sofrer alterações. A partir do pensamento de Possenti, esta pesquisa irá analisar de que forma os discursos de submissão da mulher influencia o discurso da lei Maria da Penha.

Althusser fala sobre a interferência da ideologia sobre os sujeitos e esta definição só ocorre pela categoria do sujeito e seu funcionamento. A ideologia é uma representação que domina o sujeito e o seu discurso passa a questioná-lo sempre. Observa-se uma interferência contínua no processo de formação ideológico. Neste sentido, A materialidade do discurso da ideologia é formada a partir dos sujeitos, pois existe em função deles:

VI – A ideologia interpela os sujeitos

Essa tese tem por finalidade simplesmente explicitar nossa última proposição: toda ideologia existe pelos sujeitos e para os sujeitos. Entedamo-nos: a ideologia só existe para sujeitos concretos (como eu e você) e esse destino da ideologia não é possível a não ser pelo sujeito: entendamo-nos, pela categoria de sujeito e seu funcionamento. (ALTHUSSER, 1999, p. 210)

Althusser (1990, p.110) comenta sobre os aparelhos ideológicos do Estado, um dos principais pontos de sua teoria que se caracteriza pelas instituições que “produzem” ideologias correspondentes as suas práticas. Neste sentido, destacamos o pensamento do autor sobre o Aparelho Ideológico do Estado Jurídico:

Percebemos que, em uma certa relação precisa, a reprodução das relações de produção capitalistas é garantida, no próprio âmago do funcionamento das relações de produção capitalistas e ao mesmo tempo em que esse funcionamento, pela intervenção relativamente excepcional do destacamento repressor do Estado

especializado nas sanções jurídicas e, simultaneamente, pela intervenção contínua, onipresente, da ideologia jurídico-moral que a “representa” na “consciência”, isto é, o comportamento material dos agentes da produção e das trocas. (ALTHUSSER, 1999, p. 191)

Através da teoria althusseriana sobre o aparelho ideológico do estado jurídico, observa-se que as relações de produção capitalistas exercem uma forte influência no meio social, assim como em seu próprio meio. Esta relação de produção capitalista restringe a liberdade comercial e legitima empresas privadas. Vê-se que há uma relação entre o estado jurídico com a sua ideologia jurídico-moral, a relação de produção capitalista e a sociedade.

O estado jurídico se utiliza de sanções jurídicas para contribuir nessa relação de produção capitalista destacando-se como um estado repressor, agindo continuamente através de uma ideologia jurídica e moral, que afeta o comportamento material dos sujeitos. A partir destes conceitos da teoria de Althusser, esta pesquisa irá mostrar a interferência do discurso da lei Maria da Penha na sociedade.

UMA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE SUBMISSÃO DA MULHER E DO DISCURSO DA LEI MARIA DA PENHA

A associação entre masculinidade, força e poder, tornou-se uma construção cultural difundida desde o início da formação da sociedade de modo que este discurso implicou em uma desqualificação e submissão do gênero feminino nos arranjos sociais. Ao longo do tempo a mulher foi coagida por estes discursos sofrendo agressões verbais, físicas e sexuais.

No período do século XIX, a sociedade brasileira passou por mudanças políticas. Na iminência de uma invasão das tropas de Napoleão Bonaparte, D. João transfere a corte portuguesa para o Brasil no ano de 1808. Neste sentido, a sociedade passa por um processo de subordinação, submetendo-se as decisões do monarca. Não havia condições igualitárias entre os indivíduos neste período. Observamos como a sociedade era patriarcal, pois os homens ditavam as regras e a mulher permanecia ausente nesta dinâmica. Este acontecimento sócio-histórico no Brasil do século XIX contribuiu para a formação do discurso jurídico vigente:

01 Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (EC nº 45/2004)

02 I - Homens e mulheres são iguais em direito e obrigações, nos termos desta Constituição;

03 II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei;
--

Na linha 01 lemos que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da constituição. Neste sentido, percebemos a presença do contexto histórico citado acima por trás da formação deste enunciado, pois a condição social do gênero feminino no período colonial e imperial brasileiro era insatisfatória, a mulher não tinha direito ao voto e mantinha uma posição de submissão diante do gênero masculino. Nos arranjos sociais e nas decisões importantes prevalecia o pensamento dos homens.

O enunciado atual da constituição brasileira materializa um discurso contrário aos enunciados dos discursos presentes na sociedade brasileira do século XIX. Podemos observar a veracidade desta premissa quando lemos na linha dois, que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Sustentamos nosso pensamento retomando a premissa de Ducrot, que comenta sobre a enunciação afirmando que tempo, espaço e pessoa, contribuem na materialização do enunciado. Desta forma, os enunciados do discurso jurídico, produzidos no século vigente, levam em consideração as condições de produção, tempo, espaço e pessoa do século XIX, para reorganizar o discurso jurídico.

Ainda que a mulher tenha conquistado o direito de viver em condições de igualdade com o homem, algumas formas de violência contra o gênero ainda prevalecem na sociedade como os enunciados de desejo de controle e domínio sobre a mulher; desqualificação da mesma; coerção seguida de agressões físicas, verbais e sexuais, entre outros.

Até 2005, ano que antecede a promulgação da lei Maria da Penha, o instituto de pesquisas do Senado Federal brasileiro, Data Senado¹²⁴, constatou que em todas as pesquisas anteriores, o índice de violência contra a mulher manteve-se constante em um percentual de 15% a 19%. No ano de 2017 um aumento significativo de 29% se fez notar no cenário brasileiro. Uma das perguntas feitas pelo instituto questionou as mulheres entrevistadas se estas já haviam sofrido algum tipo de violência. Segundo o instituto Data Senado, a violência física foi a mais mencionada com um percentual de 67%. Em um período anterior a lei Maria da Penha, a lei não tinha uma especificidade para tratar os casos de violência contra a mulher.

¹²⁴Pesquisa completa disponível: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumento-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia>.

Aplicava-se a estes casos de violência o decreto de lei nº 2.848/1940 que trata das Lesões Corporais. Para melhor compreendermos o discurso da lei referida, vejamos uma parte de seu conteúdo: “Lesão Corporal. **Art. 129.** Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem. Pena – detenção, de três meses a um ano.”. O próprio decreto exhibe um indício do discurso de submissão da mulher, pois não havia uma legislação específica para proteção contra a violência ao gênero feminino.

A numeração do decreto indica o ano de sua sanção. Dessa forma, podemos fazer um paralelo com o contexto histórico do século XX, pois é neste século, mais ou menos entre os anos de 1922 a 1930, que a mulher dá os seus primeiros passos na busca pela igualdade de direitos, alcançando o direito ao voto no governo do presidente Getúlio Vargas. Além disso, em 1933, o Brasil elege a primeira mulher como deputada federal. Ainda que alguns direitos tenham sido conquistados, o gênero feminino continua vivenciando na prática o discurso de submissão presente na sociedade.

Como resultado, temos a presença do enunciado do discurso do gênero feminino que se materializa no discurso do decreto de lei. Reforçamos nosso pensamento retomando o pensamento de Possenti, que fala que a enunciação não ocorre sem uma função, mas a partir de uma posição enunciativa, ou seja, o sujeito produz um enunciado a partir da sua vivência e da sua ideologia. Deste modo, observamos como o período de sofrimento vivido pela mulher, que sente os impactos do discurso de submissão na prática, influencia na produção do discurso da lei Maria da Penha.

Maria da Penha, uma farmacêutica cearense que sofreu duas tentativas de homicídio do ex-marido, conquistou de maneira árdua o direito de todas as mulheres de serem protegidas e amparadas pela lei brasileira, que até o ano 2005 foi omissa diante dos casos de violência contra a mulher. O discurso do ex-marido da farmacêutica, de legítima defesa por ocasião da invasão de bandidos na residência do casal, prevalece no curso da investigação, que só é iniciada em junho de 1983, ano do ocorrido. Porém, a denúncia formal só é apresentada ao Ministério Público no ano seguinte e o julgamento só ocorre oito anos após o crime.

Após quinze anos de luta de Maria da Penha, a justiça brasileira ainda não tinha dado nenhuma justificativa sobre o caso. Maria da Penha consegue enviar o seu caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), que acata uma denúncia de violência doméstica e pune o Brasil por negligência recomendando que o país crie uma legislação específica para esse tipo de violência.

O discurso de prática de violência contra o gênero feminino, no que diz respeito ao caso de Maria da Penha, afetou a significação e a circulação do discurso da lei brasileira

fazendo com que uma legislação específica, que protegesse os direitos da mulher fosse implantada, como percebemos nas linhas 01 a 04. A presença do discurso de sofrimento da vítima condicionou mudanças no discurso da lei brasileira. No dia sete de agosto de 2006, a lei de número 11.340 foi promulgada e entra em vigor criando mecanismos que proíbem a violência contra a mulher como vemos na linha 05 a 07:

01 Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a
02 a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção Interamericana sobre a
03 Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para
04 Prevenir, Punir e erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados
05 pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e
06 Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de
07 violência doméstica e familiar

A ideologia dominante refletida no discurso de submissão da mulher passa a ser modificada em razão do caso de violência contra Maria da Penha. Este acontecimento histórico alterou não só a constituição, como também o código penal brasileiro, que foi obrigada a incluir uma legislação específica para os casos de violência contra o gênero feminino. Desta forma, o discurso de submissão da mulher contribuiu para a formação do discurso da lei Maria da Penha:

01 Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível
02 educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe
03 asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e
04 mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.
05 § 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no <i>caput</i> (p. 255)

Na linha 01 lemos que a mulher, independente de suas características, como raça, e/ou nível educacional, goza dos direitos fundamentais inerentes a pessoa humana. Observamos que o discurso da lei Maria da Penha exhibe enunciados que garantem ao gênero a efetivação dos seus direitos como identificamos na linha 03, a lei oferece oportunidades para que o gênero feminino viva sem violência e mantenha a sua saúde física e mental preservada. Dessa forma, o discurso da lei Maria da Penha influencia a sociedade, pois está atrelado ao discurso da lei,

que mantém intervenção contínua com suas sanções, afetando o comportamento dos indivíduos na sociedade. Deste modo, sustentamos nosso pensamento a partir da premissa de Althusser, que comenta sobre a intervenção contínua do Aparelho Ideológico do Estado Jurídico, especialista nas sanções jurídicas. Em razão disso, citamos a linha 05, que exhibe uma sanção imposta a sociedade, bem como para o poder público, que deve criar condições necessárias para a efetivação da lei Maria da Penha.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo propôs a análise da relação do discurso de submissão da mulher com o discurso da lei Maria da Penha. Inicialmente, identificamos o discurso de submissão da mulher e exibimos alguns aspectos do século XIX, onde a mulher não tinha voz em uma sociedade regida pelo homem e conseqüentemente, pelo discurso de submissão do gênero feminino.

Após a análise do discurso de submissão da mulher, analisamos o trecho inicial do artigo quinto em que observamos enunciados que demonstram o processo de formação e evolução do discurso jurídico no que se refere à igualdade entre homens e mulheres nos arranjos sociais.

Expomos um trecho da pesquisa do Instituto Data Senado, uma instituição de pesquisa do Senado Federal, que exhibe o resultado de um estudo sobre o índice de violência contra as mulheres em um período anterior a promulgação da lei Maria da Penha. Em seguida, comentamos sobre a ausência de uma legislação específica para punir os atos de violência contra a mulher.

Por fim, comentamos sobre processo de formação do discurso da lei Maria da Penha, exibindo alguns fatos da história da mulher que deu o primeiro passo para que uma lei específica para mulheres fosse criada, e analisamos dois excertos do discurso da lei Maria da Penha para mostrar a influência da referida lei na sociedade. A partir deste estudo compreendemos como o percurso histórico e ideológico do discurso de submissão da mulher influenciou o discurso da lei Maria da Penha provocando mudanças na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações, Brasília, 2017.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Lei Maria da Penha. Brasília - Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações, Brasília, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ESCRITA E ORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO

Arley Beatriz Lopes Vieira¹²⁵

Natália Kelly Silva Oliveira²

RESUMO: A mudança sonora é um dos principais fatores decorrentes na língua que influenciam a oralidade e consegue atingir a escrita, fazendo com que ocorram as variações sonoras. A monotongação é uma das variações mais recorrentes na oralidade, sendo ela influenciada por fatores socioculturais e ou econômicos, visando estes aspectos o presente trabalho pretende esclarecer os fenômenos que influenciam para o surgimento dessas variações na língua, além de estabelecer por meio de uma pesquisa de campo uma comparação entre a escrita e oralidade de alunos do 6º ao 9º ano de escola pública do município de São Luis Gonzaga-MA, para isso, a análise do corpus dar-se-à por meio da utilização de um questionário que foi aplicado a todas as turmas de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental maior, contribuindo assim para o diagnóstico, focando o processo de monotongação dos alunos e levando em consideração o sexo, grau de escolarização e o sociocultural de cada um. Os teóricos que serviram de apoio para a realização deste trabalho foram Gabas Jr. com o livro Introdução à linguística: domínios e fronteiras (2007) que possibilitou um maior entendimento a respeito do tema monotongação, Bagno com o livro A língua de Eulália: novela sociolinguística (2005) que trouxe uma ampliação sobre o assunto, além de Silva com o livro Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercício (2015) sendo fundamental para a transcrição da fala dos alunos. Dentre os principais resultados notamos que a ocorrência da monotongação foi menos frequente no gênero feminino do que no masculino. Constatamos que o processo de monotongação na oralidade pode configurar na transformação da escrita de palavras originalmente ditongas.

PALAVRAS-CHAVE: Monotongação. Alunos. Oralidade e Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais mecanismos linguísticos que geram uma modificação na estrutura da palavra é a mudança sonora, a partir dela é decorrente as diversas variações sonoras que segundo Gabas Jr. (2007, p. 81), uma mudança sonora se dá a partir de “uma variação linguisticamente não-distintiva entre dois ou mais sons, durante um certo período de tempo”, o que acarretará as peculiaridades do seguimento sonoro não implicando uma diferença no significado e por fim de acordo com a variação será feita a classificação. Visando todo este aspecto, o presente trabalho tem como principal finalidade destacar as ocorrências de variações

¹²⁵ Graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus III, Bacabal-MA, arleybeatriz@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus III, Bacabal-MA, kellyteuk@gmail.com

denominadas como monotongação e analisar os tipos de fatores que auxiliam para a manifestação desta mudança sonora, além de avaliar se o seu aparecimento na oralidade pode influenciar para o acarretamento na escrita.

Para isso, faz-se necessário responder a questão de pesquisa que propõe avaliar: como o processo de monotongação da oralidade configura em alteração simultânea na escrita? Sabendo-se que este processo é resultante de um fenômeno de supressão entre um encontro vocálico, temos como objetivo desenvolver um diagnóstico sobre a influência do processo de mudança sonora por monotongação na escrita de alunos do 6º ao 9º ano de uma escola pública de São Luis Gonzaga-MA.

Para a obtenção dos resultados necessários, foi fundamental identificar as ocorrências de monotongação da oralidade e escrita de alunos; Comparar as ocorrências; Verificar quais fatores influenciam para a existência desse processo.

De acordo com a circunstância poderemos verificar como esse fenômeno pode ocorrer com os alunos do ensino fundamental maior e quais os meios que auxiliam na configuração da monotongação. Desse modo, foi possível avaliar os processos que auxiliam na ocorrência desta mudança sonora.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, fez-se essencial fazer uma pesquisa aprofundada sobre o processo de monotongação na oralidade e escrita, bem como as palavras, nas quais esse fenômeno se faz mais visível. A partir de todo o levantamento de dados por meio de uma pesquisa de campo, foi feita a aplicação da pesquisa, que iniciou por meio de uma conversa com os alunos sobre fatores socioeconômico e sociocultural em seguida foi feito um ditado de palavra com estes alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental maior.

Para auxílio do levantamento de dados, foi utilizado um gravador de voz e a própria escrita dos alunos das séries específicas da escola do município de São Luis Gonzaga - MA.

Para o registro dos casos da monotongação nos discentes, fez-se necessário uma transcrição fonética que demarcasse e evidenciasse esse processo, com base para a efetivação do projeto, foi necessário a utilização de um conceito sobre a mudança sonora, monotongação, e uma visualização precisa para perceber se houve uma ocorrência simultânea de casos na oralidade e escrita. Portanto, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa.

3 MUDANÇA LINGUÍSTICA A NÍVEIS FONÉTICO-FONOLÓGICO NO VIÉS DA MONOTONGAÇÃO

Antes de partirmos para a análise do nosso corpus, faz-se necessária uma breve revisão sobre o que se trata a mudança linguística, bem como sua divisão. Gabas Jr. (2007, p. 81) aponta a mudança linguística como sendo um processo gradual e, por vezes, de difícil percepção da parte dos falantes de uma determinada língua. Realça que “em princípio, e dado um contexto apropriado, qualquer parte de uma língua pode mudar, desde o nível fonético-fonológico (dos sons) até o nível semântico (do significado)”.

Além dos níveis fonético-fonológico e semântico, podemos encontrar mudanças a níveis gramaticais, as quais se pautam na alteração do sistema gramatical de uma língua. No entanto, nosso foco está voltado para as mudanças sonoras.

Gabas Jr. (2007, p. 81-82) é dogmático ao apresentar que:

Quanto à sua natureza, as mudanças de som são classificadas de acordo com o tipo de processo envolvido. Estes podem ser, basicamente, de perda ou adição de fonemas, assimilação, dissimilação, duração (ou prolongamento) e metátese.

Dentre esses metaplasmos, contemplamos a monotongação que é a transformação de um ditongo em uma vogal, em outras palavras, dois sons modificados a um só. Silva (2015, p. 94) discorre sobre o conceito de ditongo, “um ditongo consiste de uma sequência de segmentos vocálicos sendo que um dos segmentos é interpretado como uma vogal e o outro é interpretado como um glide”. Sendo assim, na monotongação há a simplificação do ditongo.

Considerando esse metaplasmo e sua aplicação não-atual, mas decorrente do tempo, à respeito do latim, trazemos como exemplo a palavra *fructu*, que quer dizer “fruta” no português.

Fructu - *Fruito* - *Fruo*

Observa-se o processo realizado no exemplo acima. O que antes era um ditongo *ui*, passou a ser uma vogal *u*. Temos, então, a monotongação de um ditongo decrescente.

Portanto, é possível notar que esse processo é um fenômeno que perpassa gerações, apresenta-se em sua modalidade oral e culmina por resultar, não raramente, em uma variação ocorrente, também, na modalidade da língua escrita.

4 UM OLHAR SOBRE A MONOTONGAÇÃO DE DITONGOS DECRESCENTES

Para a realização do levantamento de dados, foram utilizadas palavras que propiciavam a análise para a investigação do aparecimento dos casos, as quais são as seguintes palavras abaixo:

Touro	Apaixonado	Aleijado
Cadeira	Caixa	Manteiga
Queijo	Peixe	Cafeteira
Dinheiro	Baixa	Roubo
Carteira	Feijão	Pedreiro
Baleia	Feira	Primeiro
Bombeiro	Brasileiro	Cadeirante
Sapateiro	Esteira	Roupas

Conforme foi apresentado, o processo de monotongação vai suceder por meio dos ditongos que, por sua vez, ocorrem através da junção de uma vogal com uma semivogal, todas as palavras acima são ditongos decrescente orais, isto é, de acordo com Silva (2015) os ditongos vão consistir em uma sequência de segmentos vocálicos que vão ser interpretados como vogais e glides, ou seja, vai haver a união de uma vogal com uma semivogal, além do que o ar passa sem nenhuma obstrução pela cavidade oral.

Contudo, é possível notar que nas palavras acima: “touro” e “roupa”, existem ditongos, ou seja, um encontro vocálico que passando para a oralidade são transmitidas como “tofo” e “fopa”, segundo Bagno (2005, p. 83) “As palavras que em sua origem, tinham um ditongo AU (neste sim, bem pronunciado) lentamente começaram a ser pronunciadas com um OU no lugar do AU”. Sendo assim, é possível notar as variações que são existentes e a mudança que vai ocorrendo paulatinamente ao decorrer do tempo, esse processo de modificação do AU para OU foi por meio da mudança sonora assimilação, que tenta aproximar um fonema pelo seu modo de articulação ou vozeamento.

Com relação ao processo que vai ocorrer com as palavras “feira e “esteira” que modificadas ficam “fela” e “estefa”, segundo Bagno (2005, p. 91)

No caso do ditongo EI, a assimilação “aproveita” o caráter palatal da semivogal I e das consoantes J e X para reuni-las num único som. Assim o que acontece não é exatamente a redução do ditongo EI em E, mas a redução de -ij- e ix- em -j- e -x-.

A assimilação do Ei só vai acontecer quando estiverem próximas das consoantes J, X e R. A relação com a consoante R se dá pelo processo de assimilação, pois a semivogal I e a consoante R possui o mesmo ponto de articulação o que auxilia para sofrerem a assimilação e se transforma em um só.

4.1 TRAÇOS DE MONOTONGAÇÃO NA ORALIDADE E ESCRITA DE ALUNOS DO DO 6 A 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como já exposto, o processo de monotongação é decorrente de uma variação que percorre o tempo, para explicar os fenômenos que leva a gerar essa mudança, Gabas Jr. traça alternativas que facilitam o surgimento da mudança linguística, como é exposto, Gabas Jr. in Mussalim e Bentes (2007, p. 81)

Isso se deve, via de regras, a três fatores: a) as mudanças são lentas e graduais; b) elas são parciais, envolvendo apenas partes do sistema linguístico e não o seu todo; c) elas sofrem influência de uma força oposta, a força de preservação da intercompreensão. Em princípio, e dado um contexto apropriado, qualquer parte de uma língua pode mudar, desde o nível fonético-fonológico (dos sons) até o nível semântico (do significado).

Com base no que foi mostrado, analisamos a oralidade e a escrita dos alunos a fim de destacar as manifestações de mudança linguística por monotongação, e por meio da fonética e fonológica traçar as possíveis respostas para a manifestação da situação. Mas, para isso faz-se necessário a transcrição fonética das palavras das quais os discentes falaram, como podem ser vista logo na outra página:

TABELA – MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA E NA ORALIDADE DOS ALUNOS

ALUNO(A)	DADOS	TRANSCRIÇÃO DA ESCRITA	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DA ORALIDADE
-----------------	--------------	-------------------------------	--

Aluna 1	<p>- 11 anos (6º ano A)</p> <p>- Desconhece a escolarização dos pais.</p> <p>- Reside dentro da cidade com a avó, concludente do ensino médio.</p>	<p>Touro, Cadeira, Queijo, Dinheiro, Carteira, Baleia, Bonbeiro, Sapateiro, Roupas.</p>	<p>[‘Tofu], [Ka’defa], [‘Keʒu], [di’nefu], [Kah’tefa], [ba’lea], [bõ’befu], [sapa’tefu], [‘ropas].</p>
Aluno 2	<p>- 11 anos (6º ano A)</p> <p>- Desconhece a escolarização dos pais.</p> <p>- Reside com a avó na cidade.</p>	<p>Roupas, Sapateiro, Cadeira, Apaichonados, Queijo, Touro, Dinheiro, Carteira, Baleia, Bombeiro.</p>	<p>[‘roupaz], [sapa’tefu], [Kah’tefa], [ba’lea], [Ka’deifa], [apaiʒo’nadas], [‘keʒu], [‘Toufu], [di’nefu], [bõ’befu].</p>
Aluna 3	<p>- 13 anos (8º B)</p> <p>- Mãe concluiu o ensino fundamental, o pai não concluiu.</p> <p>- Mora com os pais dentro da cidade.</p>	<p>Roupa, Sapateiro, Cadeira, Queijo, Touro, Dinheiro, Carteira, Baleia, Bombeiro, Caixa, Peixe.</p>	<p>[‘roupa], [sapa’tefu], [Ka’defa], [‘keʒu], [‘Toufu], [di’nefu], [Kah’tefa], [ba’lea], [bõ’befu], [‘Kaiʒa], [‘peʃI].</p>
Aluno 4	<p>- 12 anos (7º B)</p> <p>- Os pais concluíram o ensino médio.</p> <p>- Mora com os pais no centro da cidade.</p>	<p>Peixe, Caixa, Apaixonado, Sapateiro, Toro, Baleia, Bombeiro, Carteira, Dinheiro, Queijo, Cadeira, Roupas.</p>	<p>[‘Kaiʒa], [‘peʃI], [apaiʒo’nadas], [sapa’tefu], [‘Tofu], [ba’lea], [bõ’befu], [Kah’tefa], [‘Keiʒu], [di’nefu], [Ka’deifa], [‘Xoupaz].</p>
Aluna 5	<p>- 12 anos (7º ano B)</p> <p>- A mãe estudou até o 2ºano do ensino médio</p>	<p>Roupas, Sapateiro, Cadeira, Queijo, Touro, Dinheiro, Carteira, Baleia, Bombeiro, Apaixonado.</p>	<p>[‘Xoupaz], [sapa’tefu], [Kah’tefa], [Ka’deifa], [‘keiʒU], [‘Toufu], [di’nefU], [Kah’tefa], [ba’leia], [bõ’beifu], [apaiʒo’nada].</p>

	- Reside na cidade com seus pais.		
--	-----------------------------------	--	--

[Continua na próxima página]

TABELA – MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA E NA ORALIDADE DOS ALUNOS

Aluno 6	- 15 anos (9º ano) - Os pais concluíram o ensino médio. - Reside na cidade com seus pais.	Baixa, Apaixonado, Feijão, Queijo, Touro, Feira, Brasileiro, Esteira, Cadeirante, Manteiga.	[ˈbaifã], [apajfoˈnado], [feˈʒãu], [ˈkeʒu], [ˈToufu], [ˈfefã], [bfaziˈlefu], [iʃˈtefa], [KadeˈfãtI], [mãˈtega].
Aluna 7	- 15 anos (9º ano) - Os pais concluíram o ensino médio. - Reside na cidade com seus pais.	Bombeiro, Cafeteira, Carteira, Feijão, Baixa, Touro, Roupa, Caixa, Apaixonada, Roubou, Pedreiro, Peixe.	[bõˈbeifU], [Kafeˈteifa], [Kahˈtefa], [feˈʒãu], [ˈbafã], [ˈTofu], [ˈKafa], [apajfoˈnada], [ˈrobo], [peˈdfefu], [ˈpeʃI].
Aluno 8	- 13 anos (8 ano B) - Mãe concludente do ensino médio, pai estudou até o oitavo ano. - Reside na cidade.	Alejado , Peixe, Baixa, Deixa, Bombeiro, Cadeira, Feijão, Fera , Sapateiro, Brasileiro.	[alɛˈʒadu], [ˈpeʃi], [ˈbaifã], [ˈdefã], [bõˈbefu], [kaˈdefã], [feˈʒãu], [sapaˈtefu], [bfaziˈlefu].
Aluna 9	- 12 anos (6º ano B) - Desconhece a escolarização dos pais. - Reside dentro da cidade.	Feijão, Peixe, Sapateiro, Manteiga, Cafeteira, Cadeira, Caixa, Pedreiro, Baixo, Queijo.	[feˈʒãu], [ˈpeʃi], [sapaˈtefu], [mãˈtega], [kafeˈtefa], [kaˈdefã], [ˈkaifã], [peˈdfefu], [ˈbaifũ], [ˈkeʒu].

Aluna 10	- 12 anos (7º ano A) - Desconhece a escolarização dos pais. - Reside com a avó na cidade.	Caixa, Toro , Peixe, Baleia, Sapateiro, dinheiro, Carteira, Cadeira, Deixa, Apaixonados.	[‘kaiʃa], [‘Tofu], [‘peʃi], [ba’lea], [sapa’tefu], [di’nefu], [kah’tefa], [ka’defa], [‘deifa], [apaʃõ’naduz], [bõ’befu].
----------	---	---	--

[Continua na próxima página]

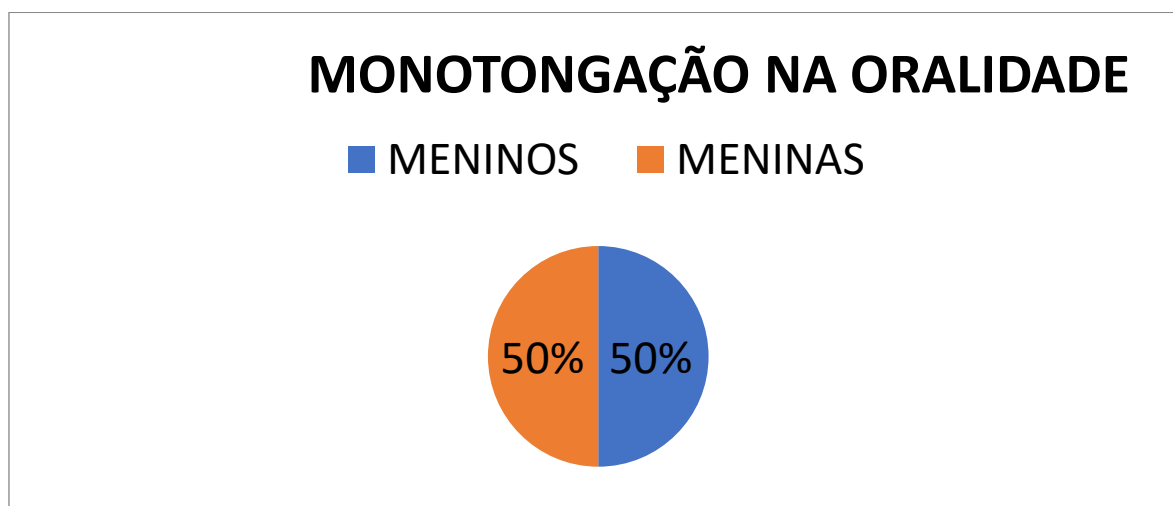
TABELA – MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA E NA ORALIDADE DOS ALUNOS

Aluna 11	- 12 anos (8º ano A) - Mãe concluiu o ensino médio, pai foi até o segundo ano do ensino médio. - Mora dentro da cidade.	Brasileira, Feijão, Esteira, Beijo, Pedreiro, Roubo, Manteiga, Bombeiro, Baixa, Feira, Nadadeiras.	[bfazi’lefa], [fe’ʒãu], [iʃ’tefa], [‘beʒu], [pe’dfefu], [Xo’bu], [mã’tega], [bõ’befu], [‘baiʃa], [‘fefu].
Aluno 12	- 12 anos (8º ano A) - Mãe estudou até o sexto ano do fundamental, pai não se sabe. - Reside com a mãe no interior da cidade.	Baixa, Peixe, Baleia, Cadeira, Bombeiro, Manteiga, Primeiro, Dinheiro, Estera .	[‘bafa], [‘peʃi], [ba’lea], [ka’defa], [bõ’befu], [mã’tega], [pfi’mefu], [di’nefu], [iʃ’tefa].
Aluno 13	- 12 anos (7º ano A) - Os pais concluíram o ensino médio. - Reside com os pais no interior da cidade.	Brasileiro, Toro , Decha , Pedrero , Caixa, Apaixonado, Cafeteira, Bonbero , Ropa , Mantega , Touro, Cadera , Roubar.	[bfazi’lefu], [‘tofufu], [‘defa], [pe’dfefu], [‘kafa], [apaiõ’nadu], [kafetefa], [bõ’befu], [‘Xopa], [mã’tega], [‘tofufu], [ka’defa], [Xo’ba].

Aluno 14	- 12 anos (6º ano B) - Desconhece a escolarização dos pais. - Reside na cidade com os pais.	Peixe, Baleia, Feijão, Apaixonado, Queijo, Primeiro, Caixa, Sapateiro, Alejado , Caderante , Dinheiro, Cartera , Brasileiro, Puceira.	[ˈpeʃi], [baˈleia], [feˈʒãu], [apaɨˈõˈnadu], [ˈkeʒu], [pʃiˈmefu], [ˈkaɨʃa], [sapaˈtefu], [aleˈʒadu], [kadeˈfãti], [diˈnefu], [kahˈtefa], [bʃaziˈlefu], [puˈsefa].
----------	---	--	---

[Conclusão da tabela]

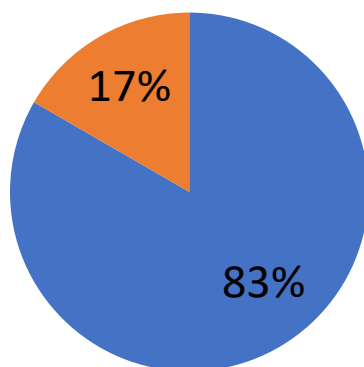
Como exposto acima, o processo de monotongação é muito presente na oralidade, enquanto que na escrita as manifestações não chegam a ser tão presentes quanto na oralidade, esse processo ocorre por uma assimilação de um fonema com o outro para que se aproximem em seus pontos de articulação como é relatado por Bagno (2005, p. 91) “Quando encontra dois sons que têm alguma “coisa” parecida, semelhante, ela faz de tudo para que eles se juntem, se fundam num só”, sendo assim a forma de manifestação nas palavras.



É possível notar que a ocorrência destes casos na oralidade levam um percentual de 100%, somando-se 50% meninas e 50% meninos.

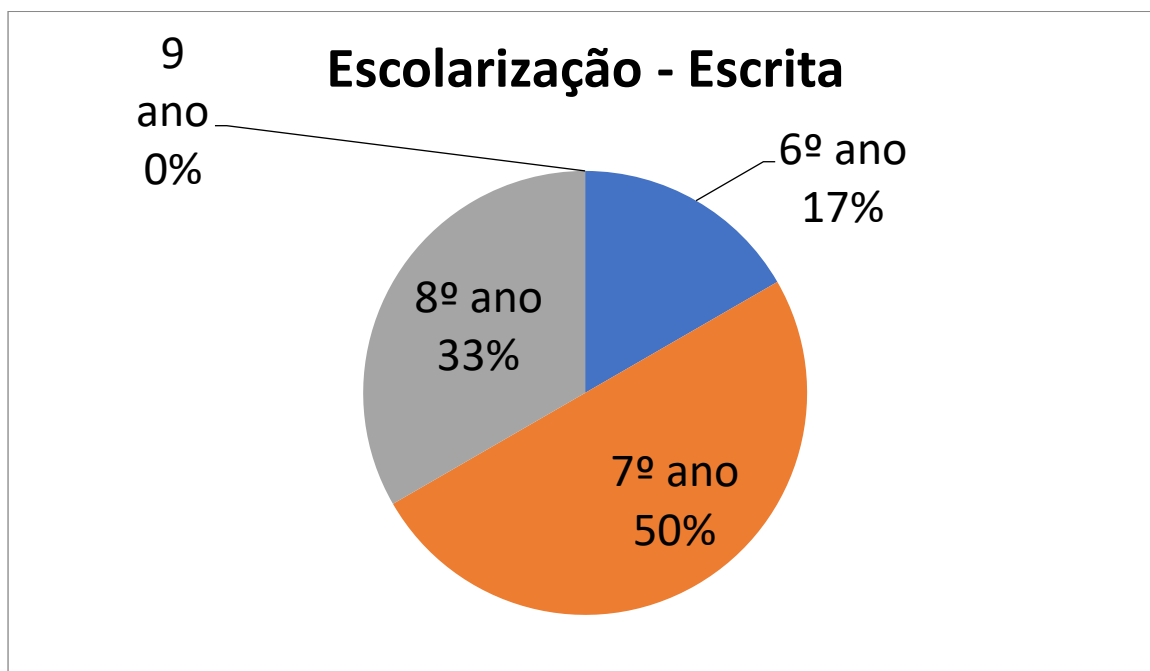
MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA

■ MENINOS ■ MENINAS



Com relação à monotongação na escrita traçamos uma porcentagem de 100% de modo que com relação ao processo ocorrido com os meninos ocorreu em um percentual de 83%, enquanto que na escrita de meninas 17%, como mostrados no gráfico acima.

No entanto, já a relação do processo de monotongação com a escolarização dos alunos, foi possível notar um percentual de:



0% a ocorrência no último nível do ensino fundamental, enquanto que nos níveis inferiores foi possível observar uma ocorrência de 17% em aluno do 6º ano e de 50% nos alunos do 7º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível averiguar a monotongação nas modalidades escrita e oral de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental maior de uma escola do município de São Luis Gonzaga-MA. Neste artigo demonstramos que todos os alunos, independente dos anos estudados, acarretam em sua oralidade a monotongação, mas que nem todos a perpassam para suas escritas. Temos a hipótese que este fato está atrelado aos anos de estudo (série escolar), os quais alguns alunos participam, sendo os anos superiores, neste caso, o 9º ano, representante da inexistência da monotongação na escrita. Fez-se viável perceber que a taxa do processo da monotongação, tanto na escrita quanto na oralidade, deu-se em maior parte no gênero masculino, enquanto que, no tocante ao gênero feminino, o aparecimento da monotongação ostentou-se de forma significativa (geral) na oralidade. Não podemos passar despercebido o fato de que os habitantes do interior da cidade mais apresentaram a monotongação na escrita, o que nos leva a pensar no sociocultural como um influenciador importante para a ocorrência do fenômeno aqui estudado.

Verificou-se ainda que as palavras com os ditongos [ai] pouco tiveram suas glides apagadas, enquanto que o ditongo [ei], bem como o ditongo [ou], em sua maioria houve a monotongação em ambas as categorias, oral e escrita. Sendo assim, constata-se que o processo de monotongação na oralidade pode configurar, como visto em alguns casos, na alteração da escrita de palavras originalmente ditongas.

REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 14. Ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. Ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

GARBAS, Nilson Júnior. in MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Nilson. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. P. 77-94.

A DITADURA DA BELEZA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PRESENTE NAS PROPAGANDAS DAS HAVAIANAS

Eline Eduarda Samuel BARROS¹²⁶

Resumo: Atualmente percebemos no discurso presente nas propagandas das havaianas uma possível ditadura da beleza, que se torna um meio de grande relevância capaz de influenciar as mulheres, pois as propagandas trazem modelos que não correspondem ao biótipo do povo brasileiro, sugerindo um padrão estético de difícil alcance. Mulheres, assim, se submetem a muitos desafios rigorosos e acabam contraindo vários transtornos alimentares, tais como, anorexia e bulimia, além de fazerem inúmeras cirurgias estéticas, porque tentam se aproximar daquilo que lhes é imposto, ou seja, ter um corpo perfeito, no qual não haja espaço para “imperfeições”. A partir disso, podemos perceber que a maioria das propagandas das havaianas utiliza um discurso, no qual se faz presente uma mulher considerada com um corpo perfeito que é, portanto, alta, magra e bonita. O presente artigo se dispõe a fazer uma análise do discurso presente nas propagandas das havaianas, um elemento que interfere indiretamente na estética feminina. O discurso além de poder influenciar as mulheres, sempre possui uma ideologia cultural. Partindo desse pressuposto, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: como o discurso da ditadura da beleza se faz presente em propagandas das havaianas? Para tanto, temos como objetivo: analisar o discurso da ditadura da beleza presente nas propagandas das havaianas, mas especificamente, pretendemos: 1) identificar o discurso da beleza nas propagandas das havaianas; 2) verificar como se encontra no discurso a ditadura de um padrão de beleza; e 3) analisar os discursos internos da ditadura da beleza presente nas propagandas das havaianas. Desse modo, para o desenvolvimento da análise nesse trabalho, selecionamos duas propagandas das havaianas, que foram transmitidas no comercial da Rede Globo. A fundamentação teórica se concentra nos estudos sobre o discurso citado por Gregolin (1995), na discussão sobre análise do discurso, de Possenti (2009), e no pensamento sobre a exposição do corpo feminino, de Cury (2005).

Palavras-Chave: Discurso; Propaganda; Ditadura da beleza.

Introdução

Tomamos como ponto de partida o fato de que atualmente há uma exaltação exagerada de um padrão de beleza, no qual é imposto a muitos diariamente, em ênfase, às mulheres, para que sejam altas, magras e bonitas. Esse padrão de beleza é possível de ser identificado a partir do discurso que encontramos de forma implícita nas propagandas das havaianas.

Desenvolveremos esta análise a partir do método qualitativo, no qual consiste numa atribuição de juízos de valor e numa pesquisa sobre o discurso da ditadura da beleza nas propagandas das havaianas.

¹²⁶ Acadêmica do terceiro período do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) E-mail: elineeduarda8@gmail.com

É necessário ressaltarmos o significado de ditadura e de beleza, conforme o dicionário **Aurélio**¹²⁷:

Di.ta.du.ra: **1.** Forma de governo em que todos os poderes se enfeixam nas mãos dum indivíduo, dum grupo, dum partido ou duma classe. **2.** Tirania.

Be.le.za: **1.** Qualidade de belo. **2.** Pessoa bela. **3.** Coisa bela, muito agradável, ou muito gostosa.

Podemos concluir que ditadura da beleza é uma cultura da moda atual, e exige que mulheres sejam altas, magras e belas, se sujeitando a qualquer sacrifício, até mesmo arriscando a própria saúde para obter um corpo “perfeito”. Como exemplo desse sacrifício tem a atriz *Débora Nascimento*, que afirma: “O número mínimo de quadril que consegui ter foi 91 cm. Era uma luta sem fim pra chegar ao padrão imposto. De tentar descer o peso, de ficar com 89 cm, 88 cm de quadril, porque quanto mais magra eu ficava, mais eu trabalhava, mais eu era aceita, mais eu recebia elogios. Tive princípio de anorexia. Foi bem punk.” Débora explica que isto aconteceu na época em que era modelo, por esta razão teve início de **anorexia**¹²⁸, como declarou à revista *Marie Claire*¹²⁹ matéria publicada dia 07/10/2016. A partir deste ocorrido, observamos até que ponto um discurso que a sociedade domina é capaz de influenciar as mulheres, fazendo com que arrisquem a própria saúde para satisfazerem o padrão de beleza que lhes é imposto.

Partindo desse pressuposto, nossa pergunta de pesquisa norteadora é: como o discurso da ditadura da beleza se faz presente em propagandas das havaianas?

Nosso ponto de partida são análises preliminares que nos permitiram perceber um possível discurso da ditadura da beleza presente nas propagandas das havaianas, que é justamente um padrão de beleza que de forma indireta acaba sendo imposto às mulheres. Percebemos ainda que provavelmente através das atrizes esta imposição se concretiza, pois elas são sempre magras, altas e bonitas, fazendo assim com que muitas mulheres desejem um corpo “perfeito”, no qual não existam celulites, rugas, olheiras, dentre várias outras características femininas, e por quererem tanto o mesmo corpo dessas atrizes passam por vários transtornos

¹²⁷ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Maria Baird Ferreira. 8.ed. ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

¹²⁸ Redução ou perda de apetite; inapetência. Conforme o dicionário Aurélio.

¹²⁹ Revista feminina, publicada pela Editora Globo desde abril de 1991. Disponível em: <http://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2016/10/debora-nascimento-fala-sobre-moda-e-critica-padroes-de-beleza.html>

alimentares e procedimentos estéticos que conseqüentemente prejudicam-nas, como ressaltamos anteriormente.

Para tanto, desenvolveremos os seguintes objetivos: 1) identificar o discurso da beleza nas propagandas das havaianas; 2) verificar como que se encontra no discurso a ditadura de um padrão de beleza; e 3) analisar os discursos internos da ditadura da beleza presente nas propagandas das havaianas.

Como *corpus*, selecionamos dentre 05 propagandas das havaianas, 2 (duas) cuja evidência principal é a mulher, e porque são as propagandas que melhor representam todas as outras, além de ser de fundamental importância para o desenvolvimento desta análise, pois será analisado através das duas propagandas como o discurso gera uma “ditadura da beleza”, ou seja, como a partir dele ocorre uma imposição a um corpo dito como “perfeito”, pois há um apagamento de características que a maioria das mulheres não gostam, como por exemplo: celulites e estrias.

Para fundamentarmos-nos utilizamos o conceito do discurso da Gregolin (1995), que nos permite compreender qual a função do discurso dentro na linguagem e o porquê dele ser um suporte abstrato e não concreto. O discurso é compreendido como um suporte abstrato por conter indícios históricos, ou seja, sempre está relacionado com a cultura de um grupo ou sociedade.

Outro conceito teórico que utilizamos é o da análise do discurso de Possenti (2009). Uma contribuição que nos permite entender como a sociedade tem controle sobre os discursos, como se dá a circulação dos textos e o modo de significação do discurso.

Por fim, utilizamos o pensamento de Cury (2005), no qual discute sobre a exposição do corpo feminino na propaganda. Uma contribuição relevante para nossa análise, pois em ambas as propagandas há uma exposição do corpo feminino, que é de onde partiremos com a nossa análise.

Revisão teórica

É necessário ressaltarmos que a AD (análise do discurso) possui várias vertentes, porém, a que utilizaremos para este estudo será de orientação francesa:

Essa orientação defende a tese de que a linguagem possui uma relação com exterioridade, esta entendida não como algo fora da linguagem, mas como condições de produção do discurso que intervêm materialmente na textualidade, como

interdiscurso, isto é, como uma memória do dizer que abrange o universo do que é dito. (GUERRA, prelo, p.1)

De acordo com *Vânia Guerra*¹³⁰, podemos concluir que a linguagem não é algo apenas estrutural, mas que possui uma relação com o meio é entendida através dos contextos de produção do discurso, ou seja, o que fez com que aquele discurso existisse, o lugar onde é produzido.

Podemos inferir que para a análise do discurso, o discurso sempre é ideológico, ou seja, há um conjunto de ideias dominantes, por isso a presença de alguns discursos nas propagandas é uma espécie de expansão dessa ideologia dominante. As propagandas são compostas por vários discursos e utilizam da persuasão para convencer as pessoas. A partir disto, percebemos sua capacidade em influenciar a população.

O discurso é uma forma de linguagem falada ou escrita, a primeira forma é uma conversação e é levado em consideração seu contexto social, político ou cultural:

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que o texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este textos diz o que ele diz?) (GREGOLIN, 1995, p.17)

Conforme o conceito citado, percebemos a importância tanto do discurso como de sua análise, pois a partir do momento em que compreendemos o discurso podemos fazer a análise profunda dum discurso em qualquer esfera, em ênfase na propaganda. É necessário ressaltarmos que o discurso sempre contém uma ideologia que o sustenta, pois segundo Gregolin (1995, p.17): “é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade.” Portanto, a partir deste conceito, podemos interpretar que toda produção discursiva contém um posicionamento ideológico, porque há uma visão de mundo duma determinada classe dentro da sociedade controlando o discurso.

Segundo Possenti, a análise do discurso possui duas vertentes quanto à questão da leitura. De forma bem resumida a primeira vertente se preocupa com a circulação dos textos e a segunda se preocupa com o que o texto significa e só têm alguma coisa a ver com a circulação dos textos quando afeta sua significação:

A primeira das vertentes de pesquisa acima mencionadas busca dar conta de um dos aspectos do controle que nossas sociedades exercem sobre os discursos. Uma das

¹³⁰ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara e docente na UFMS, *campus* de Três Lagoas, na graduação e pós-graduação em Letras. Artigo: uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa.

facetas de tal controle tem a ver exatamente com os espaços privilegiados de circulação dos textos. Que se posso ou não pôr em circulação, tipicamente, tais tipos de textos em tais lugares, mas não em outros, isso tem a ver evidentemente com controle. (POSSENTI, 2009, p.11-12)

Como notamos no trecho citado, a sociedade tem controle sobre os discursos e é capaz de articular em quais locais aquele discurso pode ou não estar presente. Dessa forma, percebemos que o fato da sociedade ter poder sobre o discurso faz com que a mesma se torne capaz de formar pessoas alienadas, acreditando somente naquilo que lhes é mostrado ou imposto.

Segundo Cury, os homens produziram uma sociedade de consumo, na qual o corpo feminino é usado apenas como objeto de divulgação dos produtos, por isso percebemos que há uma vulgarização da mulher nas propagandas:

Os homens controlaram e feriram as mulheres em quase todas as sociedades. [...] Agora, eles produziram uma sociedade de consumo inumana, que usa o corpo da mulher, e não sua inteligência, para divulgar seus produtos e serviços, gerando um consumismo erótico. [...] (CURY, 2005, p.5)

De acordo com o trecho citado, podemos ver essas situações em nosso dia a dia, pois as mulheres em diversas propagandas aparecem apenas como um objeto de venda, porque o que é colocado em foco é somente o seu corpo, porém não é qualquer corpo, deve ser um corpo que segue os padrões de beleza.

Apresentação dos dados

Selecionamos duas propagandas das havaianas, ambas são relevantes para analisarmos o discurso da ditadura da beleza, porque a mulher considerada como “perfeita” se faz presente no comercial.

A primeira propaganda possui o título, “posto 10”, data de publicidade dia 29/11/2012, criada pela **AlmapBBDO**¹³¹ com duração de 30s, no ano referido se passava a telenovela “*Avenida Brasil*”, na qual a atriz Débora Nascimento fazia parte do elenco e fez muito sucesso por conta de seu corpo “perfeito”, ou seja, magra, alta, sem celulites, estrias e olheiras.

A segunda propaganda possui o seguinte título, “viagem”, data de publicidade dia 06/08/2017, criada pela **AlmapBBDO** também com duração de 30s. Em 2016, Camila Queiroz e Klebber Toledo faziam parte do elenco da telenovela “*Êta Mundo Bom!*” e formavam um

¹³¹ Agência digital de publicidade brasileira.

casal caipira que conquistou diversos fãs e pouco tempo depois começaram a namorar na vida real. Camila Queiroz também participou de uma minissérie chamada *Verdades Secretas* em 2015 e fez muito sucesso por ter um corpo “perfeito”, justamente por ser magra, alta, sem celulites, estrias, dentre outras características.

As propagandas foram escolhidas pelo fato de a primeira propaganda ser mais antiga, de 2012 e a outra mais recente de 2017, e assim termos como mostrar que mesmo depois de alguns anos ambas as propagandas apresentam o discurso da ditadura da beleza.

Análise dos dados

A primeira propaganda que utilizaremos como dado de análise é de fundamental importância para compreendermos como o discurso da ditadura da beleza se faz presente nas propagandas das havaianas. A seleção desse dado se justifica em razão de, em uma primeira observação, verificarmos a presença da figura do corpo feminino como modelo de perfeição, no qual deve ser seguido pelas outras mulheres e também por conter vários discursos internos, que são certamente dominados pela sociedade.

Propaganda 01 – “Posto 10”

01 Georgiana chega à praia enquanto avisa ao marido, Zé Carlos, pelo celular, que está no **02** Posto 10. Percebe um par de *Havaianas Slim* próxima a uma cadeira de praia vazia e logo **03** depois coloca sua cadeira próxima a outra que está vazia retira a saia se apoia nos “braços” **04** da cadeira para sentar. Quando já está se preparando para relaxar e pegar um sol, ela vê **05** que Débora se aproxima de biquíni branco e exibindo o corpo que conquistou muitos fãs **06** entre os espectadores de Avenida Brasil. Georgiana, levanta, veste a saia que havia tirado, **07** calça sua havaianas, fecha a cadeira de praia, coloca sua bolsa no ombro, pega o telefone **08** ciumenta, apressa-se a ligar novamente para o marido, desta vez para avisar que se **09** enganou e que está, na verdade, no Posto 09. Débora Nascimento sentada pegando um sol **10** ouve Georgina falando que se enganou e faz uma expressão facial de quem está confusa e **11** dar uma leve olhada para trás, enquanto Georgina sai de cena.

Analisando a propaganda, inicialmente, observamos uma relação com a ditadura da beleza de forma explícita, pois a mulher se encontra mais exposta porque está na praia, de biquíni, relacionamos assim, a vulgarização do corpo feminino a ditadura da beleza, pois a

mulher expõe suas pernas, bumbum e seios, por isso seu corpo é o modelo tido como ideal, porque é magro e aparentemente não possui celulites e estrias.

Nas linhas 03 e 04 representam o momento da propaganda em que Georgina quase senta em sua cadeira de praia e tira a saia para relaxar e pagar um sol, porém ela vê a Débora Nascimento saindo do mar e se aproximando até a cadeira vazia que estava próxima da sua. No instante em que ela percebe a Débora se aproximando, sente uma insegurança, pois a Débora possui um corpo “perfeito”, ou seja, é magra, alta e bonita. Neste momento percebemos uma ideologia implícita presente na propaganda, pois Georgina se sente insegura, mesmo não sendo gorda e aparentando seguir uma vida alimentar saudável. Essa ideologia se faz presente no discurso da ditadura da beleza, no qual a mulher tem sempre que ser a mais “perfeita”, caso contrário, ela se sente inferior.

Nas linhas 07, 08 e 09 Georgina se apressa para sair de perto da Débora e liga para o seu marido novamente, avisando que se enganou e está no posto 09. Nessa situação podemos perceber outro discurso da ditadura da beleza, pois na concepção de Georgina se o marido observasse a outra mulher se sentiria mais atraído pela Débora, pois a mesma tinha um corpo perfeito e ela não.

Uma ideologia presente na linha 08 é o fato de Georgina ser ciumenta, ou seja, percebemos que a sociedade impõe sobre a mulher um padrão estético “perfeito”, e quando esse perfeito não é alcançado a mulher acaba se sentindo insegura e a sociedade a considera como ciumenta.

Na linha 09 como desfecho da situação, Georgina muda de posto, pois a presença de Débora Nascimento faz com que ela se sinta insegura.

Por fim, percebemos nas linhas 10 e 11 um estranhamento de Débora Nascimento ao ver Georgina saindo apressada do local e avisando para o marido que estava em outro posto. Nesta situação podemos ver um discurso da ditadura da beleza, no qual muitas vezes as mulheres que são consideradas como perfeitas não compreendem que podem fazer com que algumas mulheres se sintam inferior ao ponto de sair de um local por sua causa.

A venda do produto se dá no momento em que Georgina observa o novo modelo das havaianas da Débora próxima a cadeira de praia e logo abriu sua cadeira e deixa sua havaianas, que é um modelo antigo. Observamos que o fato de ter um corpo dito como perfeito está

relacionado a ter o novo modelo das havaianas, persuadindo assim, as mulheres a terem um corpo perfeito e a usarem os novos modelos das havaianas.

Conforme verificamos nas poucas linhas da propaganda descrita, o discurso sempre possui uma ideologia, que é conceituado por Gregolin (1995) como um conjunto de ideias dominadas por uma determinada sociedade, e a partir desta análise podemos perceber como o discurso da ditadura da beleza se faz presente de forma indireta na propaganda das havaianas, nas linhas 03 e 04, momento em que Georgina sente-se inferior a Débora, pois a considera com um corpo perfeito.

Além de associarmos ao conceito de Gregolin, podemos associar também a fala de Cury (2005), na qual a mulher é usada como objeto para venda de produtos. É deixado de lado o seu intelecto, o que é colocado em foco é somente seu corpo. Podemos perceber essa situação no momento em que a atriz Débora Nascimento que é bonita, alta e magra, usa o modelo novo das havaianas para relaxar na praia.

Podemos associar ainda ao pensamento de Possenti (2009), pois a propaganda é criada com o objetivo de influenciar mulheres a usarem havaianas nas situações simples do dia a dia e a propaganda passa em rede nacional, tem um alvo específico, ou seja, é analisado cada elemento para poder influenciar em grande escala.

Nossa próxima propaganda se justifica por representar um exemplo de propaganda que passa diariamente em nossas televisões, e que não percebemos os discursos internos contidos nelas. Mesmo que se trate de uma propaganda rápida, o discurso da ditadura da beleza que em primeira instância percebemos é recorrente em nossa sociedade.

Propaganda 02 – “Viagem”

01 Camila Queiroz e Klebber Toledo estão conferindo as novidades em uma loja das
02 Havaianas. Klebber estranha ao ver Camila com algumas sandálias nas mãos e pergunta
03 se ela não está exagerando, pois é só um fim de semana na casa de sua mãe. Camila **04**
responde que precisa das sandálias e, ao mostrar cada modelo da nova coleção, explica **05** os
motivos: a *Slim Animals* com estampa de zebra combina com os vestidos. A *You* **06**
dourada é para sair à noite. Já a *Paisage* menta combina com o meu shortinho. Klebber **07**
retruca: “Aliás, se minha mãe vê você usando este shortinho, ela cai dura no chão!”. A **08**
atriz retruca: “Ah, é!” pensa um pouquinho, pega um par de Havaianas *You* preta e diz: **09**
“Então é melhor levar esta preta também”. “Pra quê?”, pergunta ele. “Não posso ir de **10**
Havaianas coloridas no velório de minha sogra, né?”, diz ela, com um sorriso maroto.

Observando a propaganda, inicialmente, percebemos uma relação com a ditadura da beleza de forma mais implícita em relação à propaganda anterior, porque a mulher não se encontra tão exposta como numa praia, mas segue o padrão que é imposto pela sociedade de ser alta, magra e bonita, além destes adjetivos, ainda possui um namorado que segue o mesmo padrão, obtendo assim uma maior visibilidade.

Nas linhas 02 e 03 Camila fica indecisa quanto ao que comprar para usar durante a viagem e resolve escolher vários modelos de havaianas porque precisa combinar com as roupas que irá usar. Percebemos que nesta cena as imagens concentram-se no corpo dela quando a mesma vai explicar como quer combinar as havaianas com suas roupas, verificamos nesse momento uma ênfase no corpo feminino e um discurso da ditadura da beleza pelo fato da Camila Queiroz ser alta, magra, bonita e sem celulites. Além disso, essa situação faz uma alusão ao discurso da ditadura da beleza de que as mulheres devem acompanhar a moda, ou seja, seguir os padrões de beleza, pois se uma mulher não estiver na moda é considerada como antiquada, antiga, brega entre outros adjetivos. Observamos ainda que na linha 03 há um discurso também presente em nossa sociedade, que é o fato da mulher ser exagerada e sempre querer comprar mais do que precisa, vemos isto quando Klebber interroga Camila Queiroz querendo saber se não era um exagero escolher tantas havaianas e isso acontece porque há um padrão de beleza que deve ser seguido, por esse fato as mulheres acabam comprando mais do que devem.

Nas linhas 05 e 06 Camila começa a explicar o motivo de ter escolhido tantas havaianas, que é justamente o momento principal da propaganda, pois mostra os novos modelos das havaianas relacionando-as com as roupas que irá usar durante a viagem. Neste momento podemos verificar a figura feminina como um objeto para convencer outras mulheres a comprarem havaianas, pois ao comprarem as havaianas poderão ficar na moda, pois além de terem uma roupa que combine possuem o novo modelo das havaianas.

Percebemos na linha 07 um discurso de que pessoas mais “velhas” de idade sejam chatas por terem costumes e culturas diferentes, porque na sua época de adolescência certas coisas não eram permitidas como, por exemplo, expor o corpo que nem as jovens de atualmente fazem, por isso Klebber afirma para Camila que se sua mãe a visse com aquele shortinho cairia dura no chão, pois para a mãe dele seria um choque receber a nora com as coxas expostas. Além deste discurso, há outro bem marcante que é o de uma mulher de família ser “comportada”, ou seja, um discurso que todas as sogras possuem, “meu filho deve ter uma

namorada comportada, bonita, trabalhadora, simpática, entre outros adjetivos”. Portanto, percebemos uma ideologia de a mãe ser mais exigente quanto às namoradas do filho.

Nas linhas 08 e 09 observamos um descaso da Camila quanto a possível reação da sogra ao lhe ver com um shortinho curto, vemos um discurso que é bem marcante em nossa sociedade de que toda sogra é chata, inconveniente, irônica, dentre outras coisas. Isto se evidencia no momento em que a nora (Camila) parece ser totalmente insensível a morte hipotética da sogra, para ela tanto faz se a sogra vai morrer ou não, por isso na linha 10 como desfecho da situação Camila escolhe uma *havaianas* de cor preta, pois o que importa de verdade é estar na moda e usar suas havaianas novas combinando com a situação. Dessa forma, podemos perceber um discurso da ditadura da beleza, no qual a moda está acima de tudo, até mesmo da morte da sogra.

Podemos associar ao pensamento de Possenti (2009) quando a propaganda utiliza a atriz Camila Queiroz e o seu namorado Klebber Todelo em uma situação comum, na qual todos os casais de namorados passam que é conhecer a família do namorado, em ênfase a sogra. A propaganda, portanto, tem uma finalidade de influenciar as mulheres a usarem havaianas em todas as situações e ainda combinar com as roupas novas, pois existem vários modelos.

Além disso, podemos retomar ao pensamento de Gregolin (1995) sobre o discurso, pois observamos que várias propagandas passam frequentemente em nossas televisões e muitas vezes parecem ser simples, mas contém vários discursos internos que não percebemos, e consequentemente são dominados pela sociedade. Discursos como, por exemplo, o de sogra chata, mulher ser exagerada, a atriz ter um corpo no padrão de beleza que a sociedade exige, a moda, dentre vários outros discursos que mostramos nesta análise.

Algumas considerações

Ao analisarmos várias propagandas das havaianas percebemos que há um possível discurso da ditadura da beleza presente nelas de forma implícita. Essa percepção foi capaz a partir do momento em que observamos que há uma recorrência de mulheres altas, magras bonitas, sem celulites e estrias. Como ressaltamos no início do estudo, o discurso sempre contém uma ideologia e a partir de duas propagandas que nos chamou bastante atenção mostramos como o discurso se faz presente nelas e consequentemente como as ideologias influenciam a população, em ênfase as mulheres.

As propagandas muitas vezes passam despercebidas pela população em relação aos discursos que contém nas mesmas, pois muitos pensam que contém apenas um objetivo, que é

de vender seu produto, porém por detrás desse objetivo há vários discursos implícitos que conseqüentemente influenciam a população. Ademais, é importante percebermos que em todas as propagandas além do intuito de vender, existem discursos que são bem fortes em nossa sociedade como, por exemplo, o da ditadura da beleza.

Partindo dessa premissa vemos que é possível analisarmos como a propaganda pode de certa forma conter diversos discursos internos que são dominados pela sociedade. Em especial, observamos que há uma ditadura da beleza nas propagandas das havaianas, que se evidenciam com o uso frequente da figura feminina seguindo o mesmo padrão com mulheres altas, magras, bonitas e sem celulites, estrias e rugas.

Observamos que há uma insistência muito grande da mídia em relação à beleza feminina, ao seu modo de se vestir, comportar, cuidar, dentre várias outras exigências que podem ocasionar diversas situações de risco como citamos anteriormente o caso da atriz *Débora Nascimento*, que arriscou sua saúde e teve um começo de uma anorexia.

Verificamos ainda que as duas propagandas das havaianas enfatizam mais o corpo da mulher do que o seu intelecto, usando seu corpo apenas como um objeto para promover lucros. Vemos ainda, que é mais valorizado estar na moda do que ter relações humanas, banalizando assim, a morte.

Por fim, vemos a importância da análise do discurso, porque nos permite uma análise mais interna das propagandas que fazem parte do nosso dia a dia, pois elas contêm diversos discursos que acabam nos influenciando indiretamente ou até mesmo diretamente como mostramos em nossa análise.

Referências Bibliográficas

CURY, Augusto Jorge. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres / Augusto Jorge Cury**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**; coordenação Maria Baird Ferreira. 8.ed. ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

GREGOLIN, M. R. V. **Discourse analysis: concepts and aims**. *Alfa* (São Paulo), v.39, p.13-21, 1995.

Matéria

publicada

07/10/2016

<http://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2016/10/debora-nascimento-fala-sobre-moda-e-critica-padres-de-beleza.html>

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso/ Possenti**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O LIVRO DE RECEITA E O DISCURSO DE SUBMISSÃO DA MULHER

Alexandra Araujo Monteiro¹³²
Universidade Federal do Maranhão/UFMA

RESUMO: Neste trabalho propomos uma investigação sobre alguns discursos encontrados nos anúncios do livro de culinária *Dona Benta: Comer Bem*. Estes anúncios produzem um discurso que caracteriza as práticas alimentares e a posição social da mulher no século XX. Diante disso, desenvolvemos o seguinte questionamento como ponto norteador: Quais são os discursos de submissão da mulher que são produzidos no livro de receita *Dona Benta*? Tendo em vista a presença marcante do discurso culinário e do discurso de submissão da mulher na década de 1940, recortamos três anúncios do livro *Dona Benta: Comer bem*, para o desenvolvimento desta pesquisa. Em razão disso, temos como objetivos: identificar o discurso de submissão da mulher nos anúncios da década de 1940, como também os discursos sobre as práticas alimentares encontrados na obra; verificar como o discurso histórico culinário se relaciona com o discurso de submissão da mulher; analisar os referidos discursos e mostrar a relação histórica e ideológica de ambos através dos anúncios analisados. A relevância desta pesquisa encontra-se na possibilidade de refletir sobre a posição social que a mulher ocupava no passado, bem como contribuir para as discussões presentes na sociedade sobre a igualdade de gênero nos dias atuais. Nossa análise se apoia na perspectiva de que é possível mostrar alguns discursos históricos e ideológicos que circularam na sociedade da época. Para tanto, temos como suporte teórico as leituras de Fiorin (1990), que nos ajuda a pensar sobre o discurso como um objeto linguístico e histórico; Maingueneau (2013), que comenta que o discurso é assumido por um sujeito; Gregolin (1995), com sua possível definição do que seria discurso e a ideia de Luce Giard (2012) para retratar o alimento como fator social em que o ato alimentar não seria apenas para manter a máquina biológica do corpo, mas para concretizar também um dos modos de relações entre os indivíduos e o mundo com referência no espaço-tempo.

Palavras-chave: práticas alimentares, mulher, discurso

Introdução

As práticas alimentares possuem um discurso histórico e cultural que representa a maneira como as pessoas se comportavam no passado. Neste sentido, a mulher era direcionada a estas práticas exercendo a função de cozinheira, sendo vista apenas como “dona de casa”. Desse modo, reconhecemos o discurso de submissão da mulher e das práticas alimentares presente no livro de culinária. Partindo desta premissa, nos sentimos instigados para a realização de uma pesquisa mais aprofundada sobre este assunto para compreender alguns discursos produzidos nos anúncios do livro de culinária *Dona Benta: Comer bem*. Desta forma, desenvolvemos o seguinte questionamento como ponto norteador: Quais são os discursos de submissão da mulher que são produzidos no livro de receita *Dona Benta*?

¹³² Acadêmica do curso de Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Email: alexandraaraujo450@gmail.com.

A partir desta explanação, queremos evidenciar o discurso de submissão da mulher e o discurso culinário da época voltado para o gênero feminino. Para isso, temos com objetivos: identificar o discurso de submissão da mulher nos anúncios da década de 1940, como também os discursos sobre as práticas alimentares encontrados na obra *Dona Benta*; analisar os enunciados dos discursos das práticas alimentares e do discurso de submissão da mulher e mostrar a relação histórica e ideológica dos referidos discursos através dos anúncios analisados. A relevância desta pesquisa encontra-se na possibilidade de refletir sobre a posição social que a mulher ocupava no passado, bem como contribuir para as discussões presentes na sociedade sobre a igualdade de gênero nos dias atuais.

Tendo em vista a presença marcante do discurso culinário e do discurso de submissão da mulher na década de 1940, recortamos três anúncios do livro *Dona Benta: Comer bem*, para o desenvolvimento desta pesquisa, que mostram alguns aspectos históricos e culturais da referida década. A nossa análise apoia-se na perspectiva de que é possível mostrar alguns discursos históricos e ideológicos que circularam na sociedade da época. Para tanto, temos como suporte teórico as leituras de Fiorin(1990) que nos ajuda a pensar sobre o discurso como objeto linguístico e histórico, Gregolin (1995) com sua possível definição do que seria discurso e Maingueneau(2013) que defende que todo discurso é assumido por um sujeito, entre outros autores.

Revisão teórica

Considerando a análise do discurso como ponto central de nosso trabalho utilizamos a fala de alguns estudiosos como: Fiorin, Maingueneau e Gregolin; para nós auxiliar e dar base a nossa pesquisa. Começaremos através do comentário de Fiorin (1990) que fala sobre os entrelaçamentos dos discursos de sintáticos, semânticos e histórico:

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode destacar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção de sentidos e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar os conhecimentos dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN, 1990, p. 177)

Podemos perceber que dentro da formação discursiva deve-se levar em conta tanto os conhecimentos sintáticos, quanto os conhecimentos semânticos e culturais deixando evidente como a formação social e as condições de produção interferem nos discursos que serão

apresentados posteriormente. Levando-se em consideração os condicionamentos históricos, podemos designar o lugar e a época em que os sujeitos estão inseridos.

Quanto ao sujeito, Maingueneau (2013) fala que todo discurso se remete a um sujeito, a um eu, que é colocado como fonte de referência e que irá indicar a atitude tomada daquilo que diz pelo sujeito e em relação ao seu coenunciador, ou seja, o discurso é assumido por um sujeito.

Outro comentário importante para o nosso trabalho é a conceituação de Gregolin (1995), sobre o discurso e sua finalidade:

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (porque este texto diz e o que ele diz?). (GREGOLIN, 1995, p.17)

Deixando claro que o discurso se encontra em um nível maior de abstração sendo construído por vários textos, ou sujeitos enunciativos levando em consideração as condições de produções como a organização social da década quarenta e a representação feminina, percebemos que todo e qualquer discurso abrange condições de produção cultural, histórica, social ou ideológica. De certa forma, estas condições de produção serão expressas ou materializadas nas práticas discursivas.

Consequentemente, essas três teorias dentro do estudo da análise do discurso nos ajudam a pensar na relação do discurso como objeto linguístico e histórico; do um eu como sujeito e na própria construção do discurso por diversos textos. Além disso, utilizamos a ideia de LuceGiard (2012) para retratar o alimento como fator social em que o ato alimentar não seria apenas para manter a máquina biológica do corpo, mas para concretizar também um dos modos de relações entre os indivíduos e o mundo com referência no espaço-tempo.

Apresentação dos Dados

Para a realização desta pesquisa foram coletados três anúncios do livro *DonaBenta: Comer Bem*, a partir de sua primeira edição que foi publicada em 1940. Identificaremos e analisaremos o discurso de submissão da mulher e o discurso das práticas alimentares presentes nestes anúncios, evidenciando alguns aspectos comportamentais como a responsabilidade da mulher no ato de alimentar-se.

Análise do Corpus

Iniciamos a nossa análise destacando as condições de produção em que a ilustração foi criada. Levando em consideração também o comentário de Fiorin (1990) sobre o discurso

enquanto objeto linguístico e objeto histórico, sendo produzido a partir de certos condicionantes históricos em que se nota o quanto a formação social da época irá interferir nos discursos que serão produzidos no anúncio. Desta forma, evidenciamos o discurso de submissão da mulher através da composição social da década de 1940. Observamos uma sociedade marcada pela divisão entre homens e mulheres e encontramos na obra Dona Benta um direcionamento para o público feminino, pois naquela época a cozinha era um assunto somente de mulheres. O discurso predominante da época vinculava a imagem feminina ao espaço doméstico. A figura da mulher era vista como um ser que deveria ter especial devoção ao lar, ao marido e aos filhos. Vejamos a ilustração abaixo retirada do livro em questão para ilustrar a nossa fala e dar início a nossa análise:

Figura - 1

uma boa mesa é a felicidade do lar

Calorias e Vitaminas

Todo indivíduo tem necessidade, para a sua subsistência, de uma certa quantidade de calorias diárias. Estas são fornecidas ao organismo pelos alimentos. Em "COMER BEM" a senhora terá indicações completas sobre calorias, vitaminas, alimentos que contêm ferro, cálcio e o valor dos mesmos para a sua saúde e de todos os seus.

COMER BEM

O melhor presente para uma dona de casa. Vale por uma biblioteca de arte culinária, pela variedade e garantia das suas receitas.

A arte de fazer bons pratos é a melhor prenda para a mulher. Às vezes mais seduz um prato bem preparado que a mais atraente toilette...

Em COMER BEM a senhora encontrará os pratos típicos de todas as regiões, as novidades e excelências das cozinhas brasileira, francesa, italiana, americana, alemã, inglesa, russa, etc., em receitas fáceis e econômicas. Qualquer pessoa, mesmo as mais inexperientes, podem compulsa e executar essas receitas com sucesso garantido.

COMER BEM é o mais eficiente, racional e completo de todos os manuais de cozinha existentes. Maravilhas de gosto para todos os paladares, mesmo os mais exigentes.

EM TÓDAS AS LIVRARIAS DO BRASIL

COMANHIA EDITORA NACIONAL
RUA DOS GUSMÕES, 699 - SÃO PAULO

1894 Receitas
Escolhidas e Experimentadas
250 de salgados
650 de doces
250 de bebidas
33 de sanduíches
11 de sorvetes

Volume com 600 páginas

20\$

Fonte: Dona Benta: Comer Bem – Companhia Editora Nacional, 2014, p.1048

Observamos que o discurso em destaque é direcionado para a mulher, pois a figura feminina está ao centro da imagem. Existe um discurso na sociedade da década de 1940 em que a mulher só podia exercer atividades domésticas. Homens e mulheres não viviam em condições de igualdade. Além disso, há na imagem o seguinte discurso verbal: “uma boa mesa é a

felicidade do lar”, construindo uma associação com a mulher, pois ela é a responsável pela felicidade do lar e pela satisfação familiar ao preparar uma boa refeição.

O anúncio está ambientado em uma cozinha mostrando o lugar que a mulher ocupa na sociedade da época. Ao analisarmos a predominância deste discurso do lugar que a mulher ocupa e de sua posição inferior diante do gênero masculino, presente no anúncio, é possível identificarmos o discurso de submissão da mulher, que ilustra a única atividade possível na época para o gênero em questão.

Figura – 2



Fonte: Dona Benta: Comer Bem – Companhia Editora Nacional, 2014, p.1058

Este anúncio retoma o discurso de submissão da mulher deixando claro que ao fazer uma boa comida a mesma irá agradar o marido. A mulher encontra-se com uma bandeja na mão demonstrando esse caráter servil ao gênero masculino. Em seguida, o discurso do anúncio diz: “O melhor caminho para o coração do homem...”. Enunciado que reforça o discurso

predominante da época, de que toda mulher que pretende se casar ou que já é casada deve obrigatoriamente saber cozinhar.

Vemos até aqui em nossa análise como o discurso é sustentado por vários enunciados sobre a família tradicional, a submissão da mulher e as práticas alimentares, que circularam na sociedade a partir da formação social da época. Gregolin (1995), ao conceituar o discurso faz referência a esses diversos textos ou enunciados, podendo assim fazer uma análise minuciosa, ao analisar o que está sendo produzido e o que está sendo dito, entre outras coisas. Desta forma, as condições de produção cultural, histórica, social e ideológicas serão materializadas nas práticas discursivas.

Figura - 3

uma boa mesa é a felicidade do lar

COMER BEM

o melhor presente para uma dona de casa

VALE POR TODA UMA BIBLIOTECA DE ARTE CULINÁRIA, PELA VARIEDADE E GARANTIA DAS SUAS RECEITAS

A arte de fazer bons pratos é a melhor prenda para a mulher.

As vezes mais seduz um prato bem preparado que a mais atraente toilette...

Em COMER BEM a senhora encontrará os pratos típicos de todas as regiões, as novidades e experiências das cozinhas brasileira, francesa, italiana, americana, alemã, inglesa, russa, etc. em receitas simples e econômicas. Qualquer pessoa, mesmo a mais inexperiente, poderá compilar e executar essas receitas com sucesso garantido.

COMER BEM é o mais eficiente, racional e completo de todos os manuais de cozinha existentes. Maravilhas de gosto para todos os paladares, mesmo os mais exigentes.

CALORIAS E VITAMINAS

Todo individuo tem necessidade, para a sua subsistência, de uma certa quantidade de calorias diárias. Estas são fornecidas ao organismo pelos alimentos. COMER BEM indicará a melhor maneira de racionalizar a alimentação, de modo a que cada organismo agrida o melhor proveito em calorias e em vitaminas. Em "COMER BEM" a senhora terá indicações completas sobre calorias, vitaminas, alimentos que contêm ferro, cálcio e o valor dos mesmos para a sua saúde e de todos os seus.

Volume com 600 páginas 20\$000

EM TODAS AS LIVRARIAS

1894 RECEITAS
Escolhidas e Experimentadas

- 860 de salgadas
- 630 de doces
- 260 de bebidas
- 33 de sanduíches
- 11 de sorvetes

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
RUA DOS GUSMÕES, 89 - S. PAULO

Fonte: Dona Benta: Comer Bem – Companhia Editora Nacional, 2014, p.1050

Dando continuidade à nossa análise evidenciamos o discurso histórico culinário. Nos arranjos sociais da década de quarenta já existia uma preocupação alimentar que estava ligada ao refinamento a mesa, no servir e no preparo dos arranjos para uma mesa harmoniosa. O

anúncio em questão exibe este discurso quando lemos o enunciado: “uma boa mesa é a felicidade do lar”. Consequentemente, o preparo da boa mesa é responsabilidade do gênero feminino. Em razão disso, retomamos o pensamento de Maingueneau (2013), que fala que todo discurso se remete a um sujeito, a um eu, que é colocado como fonte de referência e que irá indicar a atitude tomada daquilo que se diz pelo sujeito, ou seja, o discurso é assumido por um sujeito.

A imagem colocada em destaque exibe uma família feliz onde todos estão postos a mesa retomando o discurso da família tradicional e a satisfação entre os membros a partir de uma boa alimentação. Desta forma, o alimento seria de fundamental importância nesse processo de formação do discurso culinário. O enunciado deste discurso no anúncio contribui para que o discurso culinário seja reforçado na sociedade da época.

Quando lemos o enunciado do anúncio: “Vale por uma biblioteca de arte culinária pela variedade e garantia das suas receitas”, evidencia-se o discurso de que somente aquele livro de culinária reúne todos os tipos de pratos para que a mulher possa contribuir com a felicidade do lar. Neste sentido, observamos um discurso direcionado para a mulher, bem como um discurso culinário, que evidencia o alimento ou o ato de alimentar-se além de um ato nutricional. Dessa forma, o alimento é visto também como um ato social em que as práticas alimentares possuem referência na dinâmica social. Assim podemos retomar a ideia de LuceGiard (2012), quando diz que o alimento não seria apenas para manter as necessidades biológicas, mas também para concretizar um dos modos de relações entre os indivíduos e o mundo com referência no espaço-tempo.

O discurso culinário no anúncio em questão retoma o papel da mulher como a responsável pelo lar e pela cozinha. Observamos os enunciados dirigidos ao gênero como: “O melhor presente para uma dona de casa” ou “A arte de fazer bons pratos é a melhor prenda para uma mulher. Às vezes mais um prato bem preparado que a mais atraente toilette”. O livro *Dona Benta: Comer Bem* seria vendido e anunciado a partir da relação do discurso de submissão da mulher e o discurso culinário.

Considerações finais

Este trabalho propôs uma investigação a respeito do discurso de submissão da mulher e o discurso culinário, presentes dentro dos anúncios do livro *Dona Benta: Comer bem*, em que se evidencia o discurso da sociedade com relação a figura feminina e a posição social ocupada pela mulher naquele período. Neste sentido, as práticas alimentares, as boas maneiras a mesa e

a figura da mulher como cozinheira são discursos que estão presentes nos enunciados dos três anúncios.

Os nossos objetivos foram alcançados à medida que identificamos estes enunciados que exibem o discurso da época no que se refere a imagem que a mulher possuía, bem como a sua vinculação a imagem de cozinheira aproximando-se do discurso culinário. Por fim, compreendemos, através do nosso estudo, como a mulher era vista na sociedade e como o discurso culinário estava atrelado a sua posição social.

Referências

Benta, Dona. **Dona Benta: comer bem**. Ilustrações de Osvaldo Sanches Sequetin. 76 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

FIORIN, José. Luis. **Tendências da análise do discurso: estudos linguísticos**, 1990.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, Michel de. (Org.). **A invenção do cotidiano - morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GREGOLIN, Maria do RosarioValencise. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

**A LEITURA DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
“CENTRO DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ” ATRAVÉS DE DESCRITORES
DE LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MARCELO LUIZ SANTOS MORENO¹³³

RESUMO: A leitura é fundamental no mundo contemporâneo. Prática que vai desde a produção de sentido até a captação de ideias, etc. Na escola, ela é fundamental no desempenho, pois a todo momento o aluno é testado, então questiona-se: Como anda a leitura em sala de aula? Os descritores de leitura, presente no corpus desse trabalho, constituem uma metodologia de avaliar os alunos quanto a interpretação da leitura. A Prova Brasil feita ao fim do ensino fundamental e o ENEM, exame responsável pelo ingresso em grande parte das universidades do país são alguns exemplos do uso desses descritores. Este artigo, por meio de uma experiência de observação em uma escola pública da cidade de Bacabal-MA, tem como objetivo, através de uma atividade com descritores de leitura, avaliar a leitura de uma turma de primeiro ano de ensino médio quanto a sua capacidade de compreensão textual com os conteúdos que foram ministrados em sala de aula. A atividade dos descritores de leitura ocorreu com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com os conteúdos das aulas dentro do período de observação. Após a atividade cada aluno pôde ter noção de seu desempenho e o professor verificar, quanto as tipologias textuais, quais destas os alunos tiveram mais dificuldades durante as aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual em sala de aula.

Palavras-chave: Descritores; Leitura; Ensino; Atividade; Língua Portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

Durante toda a vida acadêmica, o aluno é testado quanto aos conhecimentos ensinados ao longo de sua trajetória pela escola. Este artigo parte através da observação em sala de aula para analisar a competência que os alunos do 1º ano do ensino médio da escola “Centro de Ensino Estado do Ceará” em Bacabal – MA tem em relação a leitura de diferentes gêneros textuais apresentado durante as aulas em de Língua Portuguesa e Produção Textual.

Através de uma visão mais analítica sobre como os alunos lidam com a leitura em sala de aula, este artigo pôde ser feito. As dificuldades e limitações que os alunos apresentam podem ser mostrados de várias formas, pois para conseguir um aproveitamento na leitura é preciso passar por várias etapas e estratégias que um leitor é capaz de fazer para extrair o conteúdo necessário para que a leitura possa ser feita com um melhor aproveitamento.

O artigo traz várias situações acerca do que é ensinado em sala de aula, a diversidade de gêneros textuais que são apresentados aos alunos e através de uma atividade demonstrar: O que é melhor absorvido pelos alunos; o que é mais dificultoso para estes; e,

¹³³ Acadêmico do curso de Letras – Português na Universidade Federal do Maranhão – Campus III/ Bacabal-MA. E-mail: marcelouiz2@gmail.com

como a leitura feita por esses alunos, reflete na capacidade em se deparar com diferentes gêneros textuais.

Problemas com a leitura confrontam os alunos ao ponto em que se pergunta:

como os descritores de leitura podem ajudar no ensino de Língua Portuguesa e produção textual? Este artigo ocupou-se de uma turma de ensino médio de escola pública e através de uma atividade com descritores de leitura conseguir pontuar o que é mais válido quanto ao aproveitamento e também as dificuldades mais recorrentes quanto aos gêneros textuais.

2. A LEITURA E O ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR

Sabe-se que um bom domínio da leitura é de grande importância para a configuração social em que o indivíduo está inserido. Ler é adquirir conhecimento:

Ao interagir com esse conhecimento, o ser humano se modifica, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio (...) se o meio não proporcionar desafios, exigências, ele pode não conquistar estágios mais elevados de raciocínio. (BEZERRA in DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2015, p. 41)

Quanto mais é desenvolvido o raciocínio frente ao que é lido, melhor é o aproveitamento. “A leitura é uma atividade que se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11) Junto da leitura, está contido um texto, e por sua vez, um gênero textual:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não se por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI in DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2015, p. 22)

Paulo Freire (2008) em *A importância do ato de ler* afirma que “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade.” (p. 59) Adquirir uma postura atenta perante a um texto é imprescindível para conseguir decodificar o mundo a nossa volta: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (p.11)

E qual é o papel dos gêneros textuais se não decodificar as práticas cotidianas e suas diversas maneiras de expressão? Certos tipos de gêneros textuais são uma forma de levar o mundo para dentro da sala de aula:

“No ensino de maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.” (MARCUSCHI, 2015, p. 37)

A intenção aqui não é tentar provar a hegemonia da escrita sobre a oralidade.

Ambas são iguais no processo letramento e formação acadêmica do aluno, porém:

Tanto a linguagem falada como a escrita possibilitam o desenvolvimento de processos psicointelectuais. No entanto, a escrita propicia modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento (...) (BEZERRA, 2015, p. 40)

Gêneros textuais trazidos com a escrita para sala de aula fazem com que o aluno tenha acesso a textos de todas as épocas. Tendo a possibilidade de perceber que nem sempre as ideias seguem uma linha de pensamento uniforme. Com o avanço do tempo é possível perceber diferentes perspectivas nas narrativas e opiniões comuns de cada época. No ensino de literatura, por exemplo, o aluno se depara com situações específicas e ao mesmo tempo várias mudanças de pensamentos se comparados com a atualidade. Necessitando assim de atenção ao trabalhar com gêneros correspondentes:

Porém, quando trabalhamos com língua portuguesa precisamos considerar que essas convocações sempre estão presentes, e não se trata de privilégio de um período histórico ou de uma perspectiva específica. Em função disso é que precisamos permanecer em estado de vigília ou de desconfiança" (BARZOTTO, 2016, p. 116)

Ou seja, a leitura nem sempre requer uma visão linear, logo, a ideia de desconfiança sugerida por Barzotto acima deve ser considerada. A captação de ideias de um texto só é possível quando se enxerga além: “Com isso, indica-se que, para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer a direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto.” (Idem, p. 115)

O grande desafio é como ensinar aos alunos a exercitar uma postura ideal de leitor. Uma proposta que traga eficácia e conseqüentemente aproveitamento no que diz respeito à leitura:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL *apud* KOCH; ELIAS, 2015, p. 12)

Essa responsabilidade, geralmente, recai somente ao professor, porém, para o avanço dos alunos, é necessário um trabalho coletivo:

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores. (BRASIL, 1997, p. 68)

Para isso, como forma de padronizar e repensar o ensino da leitura, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais com a função de uma melhoria uniforme e de alcance maior:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (Idem, p. 13)

E quanto ao auxílio físico do professor, o livro didático é, geralmente, a parceria adotada pela escola e pelo professor para exercitar ainda mais leitura por parte dos alunos:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (Idem, p. 67)

Em certos casos, a única referência de leitura para o aluno é o livro didático.

Por isso é necessário que este venha munido de diversidade em gêneros textuais, bem como é função do professor não se abster somente a ele e assim a qualidade de leitura do aluno não seja prejudicada:

“Com a ampliação das pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e com a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas (...)” (BEZERRA, 2015, p. 46)

Em suma, o trabalho com a leitura tem que apresentar diversidade, e os gêneros representam a escada para ascensão tanto no exercício da leitura, oralidade e produção textual: “Assim o gênero é fundamental na escola, (...) é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino na produção de textos orais e escritos.” (Idem, p. 44)

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A princípio foi escolhida a escola da rede pública “Centro de Ensino Estado do Ceará”, localizada no centro da cidade de Bacabal-MA, para a observação em sala de aula. A turma 102, de 35 alunos do primeiro ano do ensino médio, foi a escolhida para ser acompanhada. As observações foram feitas do período de 24/10/17 à 06/12/17. Para esta turma, a escola disponibilizava quatro horários semanais de Língua Portuguesa durante os dias de terça e quarta-feira e um horário para disciplina de Produção Textual na quarta-feira. Com o consentimento dos professores, as observações puderam acontecer.

A ideia e metodologia deste artigo veio através das aulas de Prática Pedagógica II com a professora da Universidade Federal do Maranhão, em aulas sobre descritores de leitura de Língua Portuguesa aplicados na Prova Brasil, Enem, etc. Através dos descritores é possível obter diagnósticos quanto a proficiência em relação a leitura por parte dos alunos. Junto com as observações que eram obrigatórias como requisito de nota na disciplina, veio a ideia de trabalhar com descritores de leitura. Então, foi elaborada e aplicada uma atividade em sala de aula ao fim do período de observação. De acordo com os conteúdos que foram ministrados durante o período da observação, a atividade foi confeccionada e posteriormente o *corpus* deste trabalho.

4. ANÁLISE DA ATIVIDADE DE DESCRITORES DE LEITURA DE LINGUA PORTUGUESA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foi mencionado anteriormente, os descritores são componentes na elaboração de avaliações tais como ENEM, prova Brasil, etc.:

A prova Brasil, voltada à avaliação de Português e Matemática, é uma das medidas oficiais para verificar o nível dos alunos na Educação Básica. Essa prova foi criada em 2005 pela equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Realizada a cada dois anos, desde 2005, ela compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
(BUENO; MASCIA; SCARANSI, p. 108)

Avaliações desse tipo têm função de diagnosticar, através de um panorama, situações como a competência que os alunos da rede pública tem acerca da leitura. Cabe ao professor e a instituição de ensino seguir o roteiro dos conteúdos e de como trabalhá-los em sala de aula:

Conforme recomenda o PCN, é preciso centrar-se nas atividades escolares, nos textos de uso social para que os alunos, por meio do trânsito por diferentes gêneros, consigam posicionar-se criticamente diante do que leem ou ouvem; descobrir as

finalidades do interlocutor e os recursos, de estrutura ou de linguagem, de que se vale para alcançar diferentes objetivos” (Idem, p. 106)

Os descritores que consistem na capacidade de raciocínio dos alunos somado aos conteúdos ministrados em sala de aula, representam a composição nesses quesitos de avaliação:

“Baseando-se no PCN e nos currículos propostos pelas secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, essa matriz toma o texto como centro do ensino de língua Portuguesa e se organiza em 6 tópicos: I – Procedimentos de Leitura; II – Implicações do Suporte do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III – Relação entre Textos; IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI – Variação Linguística. Segundo as informações do Plano de Desenvolvimento da Educação; Prova Brasil, cada tópica traz descritores que têm como base algumas habilidades relacionadas à leitura que poderão ser objeto de avaliação” (Idem, p. 108)

A atividade avaliativa aplicada nos alunos, foi baseada nesses blocos de descritores. Condensados ao longo de doze questões, tinham como objetivo trazer um parecer acerca da leitura dos alunos, bem como o aproveitamento dos conteúdos ministrados durante o período de observação, já que as questões foram elaboradas com base no que os alunos estudaram durante esse período de dois meses.

Tabela 1 – Blocos de Descritores contidos na atividade

Bloco de descritores	Tipo
I	Procedimentos de leitura.
II	Implicação do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.
III	Relação entre textos.
IV	Variação Linguística.
V	Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.
VI	Coerência no processamento do texto.

Cada bloco de descritor contém descritores específicos utilizados nas questões da atividade, totalizando quatorze descritores:

Tabela 2 – Relação dos descritores com as questões da atividade

Bloco	Descritor	Questão
I	1. Localizar informações explícitas no texto	06, 08, 09
	2. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	03, 09
	3. Inferir uma informação implícita no texto	02, 04
	4. Identificar o tema de um texto	04
II	5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	07
	6. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	04, 12
III	7. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	04
IV	8. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	11
V	9. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	07
	10. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	01, 10
VI	11. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	05
	12. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	08
	13. Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto	10
	14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	05

A atividade foi aplicada aos alunos no dia 06/12/17 durante um horário de aula de cinquenta minutos. A metodologia de aplicação da atividade foi através da leitura coletiva, onde cada questão era lida e após a leitura, era dado um tempo para que os alunos respondessem, assim todos terminariam ao mesmo tempo. Todas as questões eram de múltipla escolha, com quatro alternativas e continham gêneros textuais familiares aos alunos e todos os quatorze descritores contido na Tabela 2. A seguir a Tabela 3 mostra o resultado dos 35 alunos que participaram da atividade:

Tabela 3 – Resultado individual da atividade

Bloco de descritores	I	II	III	IV	V	VI	Total
Questões	02, 03, 04, 06, 08, 09	07, 08, 12	04	11	01, 07, 10	05, 08, 10	12
Aluno							
L. L.	6/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	10
A. F.	5/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	10
G. G.	5/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	10
M. P.	4/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	9
R. S.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	3/3	9
A. D.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	3/3	9
J. L.	4/6	2/3	1/1	1/1	1/3	3/3	9
S. R.	4/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	9
M. D.	4/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	9
M. M.	4/6	2/3	1/1	1/1	2/3	3/3	9
A. A.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	3/3	8
A. K.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	3/3	8
E. C.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	3/3	8
J. J.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	2/3	8
P. L.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	2/3	8
W. B.	4/6	3/3	1/1	1/1	2/3	2/3	8
M. R.	3/6	3/3	0/1	1/1	3/3	2/3	8
J. C.	4/6	2/3	1/1	0/1	3/3	1/3	8
M. N.	4/6	3/3	1/1	0/1	2/3	3/3	8
W. X.	3/6	3/3	0/1	1/1	3/3	2/3	8
L. A.	3/6	3/3	0/1	1/1	3/3	2/3	8

L. G.	2/6	2/3	0/1	1/1	2/3	2/3	7
E. M.	2/6	2/3	0/1	1/1	2/3	2/3	7
A. I.	2/6	2/3	0/1	1/1	2/3	2/3	7
G. G.	2/6	2/3	0/1	1/1	2/3	2/3	7
R. Q.	2/6	2/3	0/1	1/1	2/3	1/3	6
A. A.	2/6	2/3	0/1	0/1	2/3	2/3	6
E. B.	4/6	2/3	1/1	0/1	1/3	2/3	6
J. K.	4/6	2/3	1/1	0/1	1/3	2/3	6
B. W.	1/6	2/3	0/1	0/1	2/3	2/3	6
M. P.	1/6	2/3	0/1	1/1	2/3	2/3	5
M. V.	3/6	1/3	1/1	0/1	2/3	1/3	5
P. D.	1/6	2/3	0/1	0/1	3/3	1/3	5
E. S.	1/6	1/3	1/1	0/1	2/3	1/3	4
C. S.	2/6	1/3	1/1	1/1	0/3	0/3	4

Quanto ao aproveitamento individual, o resultado é positivo, pois a média de acerto por aluno foi de 7,4 questões. O que mostra que a quantidade de acertos é acima da média. 25 alunos (71,5%) acertaram mais da metade da atividade.

Tabela 4 – Porcentagem de acerto de cada questão

Bloco de descritores	Questões	Porcentagem de acerto	Nº de alunos que acertaram
V	1	40%	14
I	2	40%	14
I	3	2,8%	1
I/III	4	65,7%	23
VI	5	57,1%	20
I	6	65,7%	23
II/V	7	71,4%	25
I/II/VI	8	68,5%	24

I	9	85,7%	30
V/VI	10	82,8%	29
IV	11	71,4%	25
II	12	82,8%	29

A questão com o maior número de acertos é a questão do bloco de descritores I (Procedimentos de Leitura) o que se pode inferir que é o descritor com que os alunos têm mais facilidade em lidar. Foi da questão 09 o maior percentual, com 85,7%. 30 alunos conseguiram acertar a questão:

Figura 1 – Questão com maior percentual de acertos

09. Em “*E amanhã quero você o fino no português*”, a expressão o fino significa:

- a) Educado b) Elegante c) Sério d) Apurado

Com base nos descritores de procedimentos de leitura, esta questão tinha como função propor ao aluno que inferisse o sentido de uma expressão contida na tirinha, ‘o fino’, que era necessária para responder a questão. No caso, localizar uma informação explícita contida nesta. Por outro lado, a questão com menor índice de acertos também é pertencente ao bloco de descritores de procedimentos de leitura. A questão 03 também tinha como proposta que o leitor inferisse o sentido de uma palavra:

Figura 2 – Questão com o menor percentual de acertos

03. No trecho “E querendo dar-lhe um beijo/ Cobriu-se todo de **pejo**/ E fugiu-me com a mão”. Qual destas palavras pode substituir a palavra **pejo** sem mudar o sentido do verso?

- a) Carinho b) Desprezo c) Vergonha d) Alívio

Essa questão obteve somente 2,8% de acerto. Pode-se atribuir a incidência de tantos erros ao fato de trazer uma linguagem de um texto literário e o fato de conter uma palavra não usual. A forma com que a questão foi construída também pode gerar a dificuldade, pois os alunos podem associar a palavra beijo a um sentimento afim, como carinho, por exemplo. Além de supor ser um gênero que não agrada os alunos ou que não seja comum a eles, apesar do trecho ser retirado de um livro lido pelos alunos durante a disciplina. Somente um aluno (L. L.) conseguiu acertar esta questão, que, inclusive, um dos alunos que obteve o melhor

desempenho na atividade. “A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivointeracionalmente.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 10). Estudar essa captação das ideias do autor em sala de aula pode ser uma ótima maneira de trabalhar a leitura e melhorar a capacidade de atribuir um sentido de uma palavra ou expressão.

Quanto ao gênero textual com menor aproveitamento por parte dos alunos durante a atividade é o texto literário. As questões 01, 02 e 03 tratavam de um poema tirado do livro *Marília de Dirceu* do poeta português Tomás Antônio Gonzaga. Todas as três questões tiveram os menores percentuais de acertos: 40%, 40% e 2,8% respectivamente. O que leva a pensar que existe uma falta de afinidade por parte dos alunos para com a literatura. Mas deve-se ressaltar que o cronograma da escola para o primeiro ano do ensino médio não traz aulas reservadas à literatura. São ofertadas quatro aulas semanais de Língua Portuguesa e uma de Produção Textual. O professor de Língua Portuguesa tem que adaptar o ensino literário junto ao de português contextualizando com o auxílio do livro didático. Portanto a falha não pode recair somente aos alunos, mas também a falta de ensino literário no cronograma de aulas.

A atenção redobrada é destinada a esses 10 alunos (28,5%) que obtiveram até seis acertos na atividade. Nota-se através do desempenho desses alunos, possíveis dificuldades no bloco de descritores I, III e IV, com ênfase nestes dois últimos.

Figura 3 – Relação entre textos

“O indivíduo conhecido apenas pela alcunha de Jonas ‘Vovozinho’ voltou para trás das grades menos de 24 horas após ter sido colocado em liberdade. Nesta segunda-feira(4) ele havia sido preso, na companhia de mais dois comparsas, suspeitos de invadir uma residência no bairro da Areia, em Bacabal, e atirar em uma das moradoras. Como a polícia não conseguiu materializar prova contra o mesmo, ‘Vovozinho’ foi solto, porém, horas depois a polícia foi informada que havia em aberto um mandado de prisão preventiva em seu desfavor.”

Blog do Sérgio Matias, 05 de novembro de 2017

“Em cada parte do Brasil, sendo nas regiões norte e nordeste, no centro oeste e nas regiões sudeste e sul, os governos locais e não conseguem combater a criminalidade que toma conta das cidades como um vírus que se espalha rapidamente através dos ares. A violência urbana, contra as mulheres e crianças, nos estádios de futebol e a própria violência no trânsito parece não ter fim.”

Jornal GGN Coluna blog Otávio Oliveira, 14 de maio de 2014

A maioria dos 10 alunos teve dificuldade em estabelecer a diferença entre os dois textos. A possível falta de atenção e dificuldade em captar as informações implícitas nos textos foram determinantes na incidência de erros.

“Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (MARCUSCHI, 1999, p. 95)

Figura 4 – Inferências no processo de leitura

Gêmeos que processaram o Facebook se tornam bilionários com bitcoin

“Os gêmeos Winklevoss, que processaram Mark Zuckerberg, argumentando a ideia do Facebook era deles, hoje tem mais de 1 bilhão em bitcoins. Da indenização de US\$ 65 milhões que ganharam do Facebook em 2013, os irmãos investiram US\$ 11 milhões na criptomoeda, segundo o Jornal “Telegraph”.

Jornal *Folha de São Paulo*, 03 de Dezembro de 2017

11. Nesse texto, o uso de palavras como “bitcoin” e “criptomoeda” são típicas da linguagem:

- a) Coloquial b) Formal c) Técnica d) Jornalística

A incidência nos erros desses alunos também pode ter vindo do equívoco na ativação das inferências. Nessa questão os alunos assinalavam “jornalística”. Talvez por acharem em se tratar de uma notícia de jornal, a alternativa correta seria linguagem jornalística. De acordo com Marcuschi (1999) esse erro pode ser explicado pelo uso indevido das inferências lógicas, onde o aluno supõe que por se tratar de uma notícia de jornal a predominância do tipo de linguagem é jornalística, não levando em consideração o que pedia a questão. “Num texto, há muito mais de implícito, de modo que um leitor competente deverá, em primeira instância, captar as intenções do autor partindo do input lingüístico.” (p. 98).

Um trabalho mais intensivo quanto à competência na leitura, principalmente desses alunos com menor desempenho é fundamental. Atividades como essa frente ao conteúdo dado em sala de aula, serve como revisão e uma oportunidade a mais do aluno treinar suas habilidades com a leitura. “A exposição do conteúdo e as estratégias para valorizá-lo, são importantes para o aprendizado do aluno, porque possibilitam maior autonomia frente aos textos que ele lê e frente a sua própria escrita, uma vez que poderá também trabalhar em seu texto de modo a efetivar os dois dispositivos.” (BARZOTTO, 2016, p. 121) O acompanhamento em sala de aula tanto no reconhecimento das inferências presentes no texto, quanto a capacidade do leitor em ativar suas próprias inferências perante ao texto são fundamentais em uma leitura com eficácia: “Quanto à noção de inferência, preliminarmente, tomo-a como uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.” (MARCUSCHI, 1999, p. 100)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com descritores em sala de aula mostrou ser uma ferramenta muito útil em um parecer mais imediato. É possível perceber que através de uma atividade com conteúdos ensinados em sala de aula, a capacidade em que os alunos têm de lidar com a leitura pode ser medida. Com os diversos gêneros empregados nessa atividade pode-se perceber quais são os mais comuns aos alunos e quais gêneros eles mostram ter menos afinidade. O professor, através de uma atividade igual ou semelhante, pode perceber esses fatores e empregar com mais ênfase os gêneros que obtiveram menor índice de acertos.

Também pode-se constatar, tendo em vista que todos os assuntos presentes na atividade foram vistos em sala de aula, os tópicos onde houveram menos acertos. Mostrando o ranking da Tabela 3 os alunos possivelmente podem se conscientizar de seus erros e se empenharem nas áreas onde obtiveram desempenho mais fraco. Além da capacidade com que o contato com gêneros diferentes pode influenciar, inclusive na escrita, ou na oralidade. Enfim, as possibilidades são inúmeras.

Os alunos de ensino médio precisam ter o hábito de serem testados periodicamente. Atividades como essa podem refletir de maneira positiva nos desempenhos de prova Brasil, Enem, etc. Os descritores, através de uma atividade como feita neste trabalho, podem diagnosticar a leitura dos alunos e quanto a sua proficiência em disciplinas como Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura. Isso não isenta o professor em incentivar os alunos a ler. O livro didático não pode ser a única fonte de leitura em sala de aula. Quanto maior a diversidade de fontes de textos em sala de aula, o desempenho crescerá em progressão junto com a qualidade no exercício da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento** - Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Metodológicos. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 2, p. 39-50

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997

BUENO, L.; MASCIA, A. A. M; SCARANSI, R. Letramento, gêneros textuais e Prova Brasil: Possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **Revista D.E.L.T.A.** v. 32, n. 1, 2016 (p. 99-117)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: Os sentidos do texto** – 3 ed. 11ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Leitura um processo inferencial. In BARZOTTO, V. H. **Estado de Leitura.** 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p 94-125

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 1, p. 19-38

ANEXO

01. ATIVIDADE DE DESCRITORES DE LEITURA DE LINGUA PORTUGUESA

Centro de Ensino Estado do Ceará
Bacabal, ____/____/2017

Aluno: _____

ATIVIDADE DE DESCRITORES DE LINGUA PORTUGUESA Leia o texto a seguir e responda as questões de 01 a 03:

“Conheço os sinais, e logo Tu, Marília, agora vendo
Animado de esperança, De Amor o lindo retrato, Busco
dar um desafio contigo estarás dizendo, Ao cansado
coração. Que é este o retrato teu.
Pego em teus dedos nevados, Sim, Marília, a cópia é tua
E querendo dar-lhe um beijo, Que Cupido é Deus suposto
Cobriu-se todo de pejo, _____
E fugiu-me com a mão. _____.”

(GONZAGA, Tomaz Antonio. Marília de Dirceu. 1. ed., São Paulo: Ediouro. 2002)

01. Quanto a **rima** e a **métrica** presente neste trecho feito pelo poeta português, assinale a alternativa que melhor completa o poema:

- a) Se há Cupido, é só teu rosto, ele foi quem me venceu.
b) Que ele foi quem me venceu Que Se há Cupido, é só teu rosto
c) Que ele foi quem me venceu, existe um Cupido, é apenas tua face
d) Se há Cupido, é só teu rosto, Se Que ele foi quem me havia vencido

02. Qual a **temática** envolvida neste poema:

- a) Sofrimento b) Tristeza c) Amor d) Desespero

03. No trecho “E querendo dar-lhe um beijo/ Cobriu-se todo de **pejo**/ E fugiu-me com a mão”. Qual destas palavras pode substituir a palavra **pejo** sem mudar o sentido do verso?

- a) Carinho b) Desprezo c) Vergonha d) Alívio 04.

Leia os dois textos abaixo e responda as questões de 04 a 06:

“O indivíduo conhecido apenas pela alcunha de Jonas ‘Vovozinho’ voltou para trás das grades menos de 24 horas após ter sido colocado em liberdade. Nesta segunda-feira(4) ele havia sido preso, na companhia de mais dois comparsas, suspeitos de invadir uma residência no bairro da Areia, em Bacabal, e atirar em uma das moradoras. Como a polícia não conseguiu materializar prova contra o mesmo, ‘Vovozinho’ foi solto, porém, horas depois a polícia foi informada que havia em aberto um mandado de prisão preventiva em seu desfavor.”

Blog do Sérgio Matias, 05 de novembro de 2017

“Em cada parte do Brasil, sendo nas regiões norte e nordeste, no centro oeste e nas regiões sudeste e sul, os governos locais e não conseguem combater a criminalidade que toma conta das cidades como um vírus que se espalha rapidamente através dos ares. A violência urbana, contra as mulheres e crianças, nos estádios de futebol e a própria violência no trânsito parece não ter fim.”

Jornal GGN Coluna blog Otávio Oliveira, 14 de maio de 2014 04.

As duas publicações são de **blogs** e embora tratem de assuntos semelhantes se diferenciam porque:

- a) O primeiro trata sobre criminalidade e violência contra a mulher em Bacabal e o segundo trata sobre criminalidade e violência urbana contra a mulher.
b) O primeiro trata sobre violência em uma cidade específica e o segundo trata sobre criminalidade e violência contra nas grandes cidades do Brasil.
c) O primeiro trata sobre criminalidade e violência contra a mulher e segundo sobre criminalidade e violência em São Paulo.
d) O primeiro trata sobre criminalidade e violência em uma cidade específica e o segundo trata sobre criminalidade e violência em modo geral.

05. A frase “Vovozinho’ foi solto, **porém**, horas depois a polícia foi..” contida no primeiro trecho da notícia, possui a conjunção **porém** que pode ser substituída por todas as alternativas abaixo, **exceto**:

- a) No entanto b) Mais c) Todavia d) Contudo

06. Ainda sobre o trecho da primeira notícia, qual o **número** de pessoas que foram presas relatado pelo autor do blog?

- a) 0 b) 1 c) 2 d) 3

Leia a tirinha:



07. Em qual quadrinho está expresso o humor na tirinha?

- a) 1º b) 2º c) 3º d) 4º

08. Durante o diálogo porque o Chico Bento foi mandado para o castigo?

- a) Porque ele é caipira e não sabe falar português corretamente.
 b) Porque ele tentou fazer graça com a professora.
 c) Porque ele não entendeu a intenção de fala da professora e a aborreceu.
 d) Porque ele é mal-educado e tratou mal a professora de propósito.

09. Em “*E amanhã quero você o fino no português*”, a expressão o fino significa:

- a) Educado b) Elegante c) Sério d) Apurado

10. Observe a frase a seguir. Ela precisa de uma vírgula para ter sentido:

“Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria rastejando à sua procura.”

Esta frase pode adquirir dois sentidos diferentes se colocarmos a vírgula depois de quais palavras?

- a) tem/andaria b) tem/mulher c) valor/mulher d) soubesse/mulher

Leia o texto abaixo:

Gêmeos que processaram o Facebook se tornam bilionários com bitcoin “Os gêmeos Winklevoss, que processaram Mark Zuckerberg, argumentando a ideia do Facebook era deles, hoje tem mais de 1 bilhão em bitcoins. Da indenização de US\$ 65 milhões que ganharam do Facebook em 2013, os irmãos investiram US\$ 11 milhões na criptomoeda, segundo o Jornal “Telegraph”.

Jornal *Folha de São Paulo*, 03 de Dezembro de 2017

11. Nesse texto, o uso de palavras como “bitcoin” e “criptomoeda” são típicas da linguagem:

- a) Coloquial b) Formal c) Técnica d) Jornalística **Regime,
ginástica e cama**

A falta de sono adequado é, definitivamente, um fator de risco isolado para o ganho de peso.

A matemática da perda de peso é simples. O consumo de calorias deve ser inferior ao total de energia gasta pelo organismo. Nos últimos cinco anos, porém, uma série de estudos vem demonstrando que um terceiro fator deve ser incluído na equação do emagrecimento - o sono. Como a má alimentação e o sedentarismo, uma sucessão de noites mal dormidas pode condenar ao fracasso qualquer luta contra a balança. A pesquisa Conduzida por médicos da Universidade de Chicago, ela demonstrou que, em períodos de pouco sono, a queima de gordura corporal é 55% menor e a perda de massa magra, 60% maior.

MAGALHÃES. Naiara. *Veja*. 20 out. 2010. p. 160. F

12. O objetivo deste texto é:

- a) Descrever uma experiência. b) Explicar uma dieta.
c) Dar uma informação. d) Fazer uma demonstração.

A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA PRESENTE EM UM TEXTO JORNALÍSTICO SOBRE EDUCAÇÃO

Tailana Celina Braz Botelho¹³⁴

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, objetivou-se analisar, pelo viés da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso, como as diferentes vozes presentes em um texto jornalístico sobre educação são articuladas a fim de sustentar determinadas posições. Serão discutidas as implicações discursivas das escolhas lexicais presentes no texto, considerando os aspectos extralinguísticos, que são determinantes para a construção de sentidos. Como *corpus* de análise, foi selecionado um texto intitulado “Estudantes invadem Câmara em protesto contra o reajuste das passagens”, publicado em 16 de agosto de 2017, pelo jornal *O Sollo* (*online*), em que se aborda uma mobilização estudantil ocorrida na cidade de Teixeira de Freitas, Bahia.

Como aparato teórico, foram utilizados, predominantemente, os conceitos de heterogeneidade enunciativa e discurso relatado (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1999); discurso midiático e suas articulações (CHARAUDEAU, 2013); a mensagem da fotografia de imprensa (BARTHES, 2000) e o valor semântico que os lexemas inferem (BACCEGA, 1989). Para tratar e organizar o material selecionado, foi proposta uma abordagem qualitativa, com foco nos aspectos discursivos evidenciados no texto.

Durante a observação dos *corpora* da pesquisa, foi possível verificar que, na cobertura jornalística sobre educação, há pouca inserção dos enunciados atribuídos aos agentes escolares em contraste com aqueles oriundos do poder governamental; e, quando há, essa inserção é feita de forma parcial, colocando os enunciados dos entes governamentais em situação privilegiada; nesse sentido, busca-se discutir como o jornal, neste texto, se articula a tratar as vozes das diferentes fontes presentes.

ASPECTOS TEÓRICOS

¹³⁴ Graduanda do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/*Campus* X. Pesquisadora voluntária de Iniciação Científica no projeto “Discurso jornalístico sobre educação”, sob orientação da Professora Doutora Adriana Santos Batista. *E-mail*: lanacel2012@hotmail.com.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos da Teoria da Enunciação, especificamente, heterogeneidade enunciativa e discurso relatado, conceitos que servem para verificar as articulações das vozes presentes em um texto, as estratégias de argumentação de um enunciado, as formas de inserção do discurso relatado, entre outros aspectos. Assim como utiliza referências do jornalismo, que discutem as tentativas de imparcialidade e objetividade dos meios de comunicação frente aos fatores ideológicos que são inerentes aos textos.

O *corpus* é constituído pelo texto “Estudantes invadem Câmera em protesto contra o reajuste das passagens”, colocando os alunos em situação de invasores. Authier-Revuz (1990), explica que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e este “é mais falado do que fala”, desta forma, entende-se que algum motivo suscitou o jornalista a estas escolhas lexicais, o que revela o caráter ideológico de todo discurso.

Segundo Authier-Revuz (1990), nenhuma palavra é neutra; a palavra é inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (p. 27). Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, onde através de análises pode-se tentar recuperar os indícios da pontuação do inconsciente (p. 28).

A autora introduziu uma distinção entre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, explicando os processos de aquisição do discurso do outro em nosso discurso. Ela explica que o fato de os discursos serem marcados pelo já-dito constitui-se a heterogeneidade constitutiva. Trata-se de uma característica intrínseca, à qual todos os discursos estão sujeitos: “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros” (p. 26); são nas instituições sociais (família, igreja, escola, etc.) que se constitui o sujeito e, conseqüentemente, falamos porque ouvimos dizer, logo, todo dizer é apoiado em outros dizeres. Para ela (1990), só o Adão mítico estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro.

A heterogeneidade mostrada caracteriza-se pelas formas linguisticamente descritíveis, inscrevendo a fala do outro nos enunciados, numa tentativa de negociação com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. As formas de heterogeneidade mostrada apresentam-se em dois tipos: a marcada e a não marcada. A primeira pode ocorrer por meio do

discurso direto, aspas e glosas; enquanto que a segunda se encontra no discurso indireto, ironia, metáfora, etc. (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Para tratar dos aspectos discursivos, recorreu-se aos estudos de Patrick Charaudeau (2013), nos quais o autor explica como a mídia se articula para atrair leitores. Segundo o ele, a máquina midiática, na pretensão de atingir um maior número de pessoas, entre outras estratégias, toca na afetividade do destinatário da informação (p. 19).

De acordo com o autor (2013), as mídias não transmitem o que ocorre na realidade social, elas impõem o que ‘constroem’ do espaço público: a linguagem não é transparente ao mundo; mesmo a imagem que se acreditava ser apta a refletir o mundo como ele é, tem a sua opacidade. A ideologia do “mostrar a qualquer preço”, do “tornar visível” o invisível e de seleccionar o que é surpreendente faz com que se construa uma imagem fragmentada do espaço público, da realidade social, pois a linguagem não se refere apenas aos sistemas de signos internos de uma língua, mas a sistemas e valores sociais que comandam o uso desses signos em circunstâncias particulares, como é o caso do jornal, que utiliza a linguagem para construir uma “realidade social”, com seus valores intrínsecos postos, para persuadir os receptores.

Para Charaudeau (2013), existe um contrato de comunicação entre o emissor (jornal) e o receptor (leitor), que diz respeito às trocas e referências entre estes. Entretanto, são os receptores que identificam, julgam e apreendem o que está sendo informado.

Nesse sentido, o autor apresenta dados externos e internos para explicar esse processo do contrato de comunicação: os dados externos são os que regulam o comportamento de quem lê e são agrupados em categorias, sendo elas: a condição de identidade (quem se dirige a quem - características identitárias que interferem no ato da comunicação); a condição de finalidade (a comunicação é ordenada a partir de um objetivo); a condição de propósito (recorte dos acontecimentos - o que será informado); e a condição do dispositivo (em que se inscreve o ato de comunicação). Já os dados internos são propriamente discursivos: é o “como dizer?”, tentando identificar a reação do receptor a partir de escolhas linguísticas.

Tanto na perspectiva linguística quanto na jornalística, os textos são essencialmente ideológicos; a notícia é construída a partir de um ponto de vista, seja do jornalista, das fontes, do editor ou de outros atores envolvidos na encenação midiática, o que faz com que a realidade seja apresentada de acordo com interesses particulares.

ANÁLISES DOS DADOS

Observou-se que o jornal apresenta o seu posicionamento desde o título do texto ao utilizar o verbo ‘invadir’, que advém de campos semânticos negativos, em detrimento de outras escolhas lexicais que poderiam ser utilizadas. Crista Berguer (2003) explica que a escolha entre uma ou outra expressão não ocorre por acaso, pois a cada proposição é atribuído um sentido distinto (p. 132). A autora faz esta afirmação com base no estudo sobre retórica da manipulação, de Maria Aparecida Baccega (1989), no qual a pesquisadora discute os termos ‘invadir’ e ‘ocupar’. Para ela, “‘invadir’ carrega semas como tomar aquilo que não nos pertence; já o lexema ‘ocupar’ nos indica semas como estar em lugar devolutivo” (BACCEGA, 1989, p. 25). Segundo o dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), os respectivos lexemas abrangem significados como:

Invadir: [Do lat. *invadere*, com mudança de conjug.] Entrar à força ou hostilmente em; ocupar à força [...] (FERREIRA, 2010).

Ocupar: [Do lat. *occupare*.] Estar ou ficar na posse de; Tomar posse de; conquistar o direito de. [...] (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, observando as conexões entre linguagem e mundo, percebe-se que os verbos em contraste abrangem significados diferentes sobre o sentido da ação dos alunos. Se no primeiro caso há uma avaliação negativa que coloca os agentes do ato numa situação de ilegalidade, no segundo, infere-se que, ao conquistar determinado espaço, os alunos agem de forma legítima.

Além destes aspectos, verificaram-se, ao longo do texto, outras lexias que agregam conotações negativas para a ação dos alunos, como é o caso de um trecho em que se coloca: “A sessão de hoje (16) da Câmara de Vereadores foi bem tumultuada. Um grupo de estudantes invadiu o plenário para protestar contra o aumento das passagens de ônibus em Teixeira de Freitas e volta do Passe Livre, interrompido há seis meses”. Ao analisar o lexema ‘tumultuada’ verificamos que, segundo o dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), o mesmo significa “lugar em que há tumulto”; ‘tumulto’, por sua vez abrange semas como algazarra, motim, agitação, discórdia, desarmonia, desavença; podendo-se inferir que os alunos estavam em lugar impróprio, causando desordem.

Para além dessa discussão, trataremos dos aspectos extralinguísticos do texto, em que é possível verificar a presença de fotografias do ato da mobilização. Nessas imagens, o jornal apresenta a ação ocorrida, mostrando uma quantidade de alunos adentrando a câmara municipal

da cidade; a imagem é fotografada de cima dos alunos, causando a impressão no leitor de que uma ‘invasão’ está acontecendo naquele espaço. O ângulo das fotografias A fotografia é utilizada para reforçar a informação contida no texto, dando credibilidade ao meio que a publica:



Fotos: Wesley Morau / O Sollo



Fotos: Wesley Morau / O Sollo

Além disso, observamos que as imagens ocupam um espaço considerável da página do texto. As fotografias exercem o poder de atrair a atenção do leitor, pois servem como suporte da máquina midiática, tanto para mostrar uma “realidade social”, quanto para construir um produto que será consumido pelo leitor.

Barthes (2000) discute a fotografia de imprensa como uma mensagem inicialmente sem código, denotativa, mas que, se bem analisada, revela todo seu potencial de significação. Segundo o autor, a presença da imagem nos meios impressos pode ser explicada pela sua importância diante do texto: “a imagem já não ilustra a palavra, é a palavra que parasita a imagem” (Barthes, 2000, p. 308).

Schmitt (1998) explica que a visualidade das notícias é determinante na construção de sentidos no jornalismo. A fotografia contribui com essa finalidade. O impacto que as imagens exercem na apresentação das notícias pode ser considerado fundamental para atrair a atenção do público ao jornal.

Outros aspectos aqui discutidos dizem respeito às formas de inserção do discurso relatado, nas quais se observa como o jornal insere as vozes presentes no texto. A partir das análises, verificou-se que o jornal tenta mostrar imparcialidade ao utilizar o discurso indireto, apropriando de um verbo *dicendi* com menor carga semântica para inserir as falas dos alunos, ao passo que para evidenciar a voz de um ente governamental, especificamente um vereador da cidade, o jornal utiliza o discurso direto, também se apropriando de um verbo *dicendi*, este, porém, privilegia as falas do vereador:

Trecho com enunciado dos entrevistados	Discurso relatado	Verbo ou expressão que introduz o discurso relatado	Locutor/fonte	Caracterização da fonte
Letícia Ferreira, estudante da UFSB é uma das líderes do movimento e informa que a manifestação também exige explicações sobre a suspensão do benefício do passe livre há cerca de seis meses, alegando que há estudantes que não tem condições de pagar pelo transporte para ir para a escola e isso tem provocado um aumento da evasão escolar.	Indireto	Informa; Alegando	Letícia Ferreira	Estudante da UFSB/uma das líderes da mobilização
“Se não resolver, vamos pular a roleta”, se solidarizou o vereador Joris Bento, exigindo uma resposta imediata para os manifestantes.	Direto	Se solidarizou	Joris Bento	Vereador

Quadro descritivo com enunciados do texto analisado

Da mesma forma que as palavras influenciam nos discursos, os verbos que introduzem as falas do outro podem argumentar contra ou a favor de um enunciado, levando-nos a interpretar a fala reportada da maneira como o escritor quer que a interpretemos. É possível examinar que ao introduzir a voz da estudante, em contraste com a voz do vereador, o jornal privilegia a segunda em comparação à primeira.

Nesse sentido, observa-se também que na inserção da fala da aluna, o jornal utiliza os verbos “informar” e “alegar”, contudo, averiguamos que as acepções deste último, segundo o dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (2010) atribuem significados como “apresentar como explicação, desculpa ou pretexto”, compreendendo-se, portanto, que a aluna usa a “desculpa” de os alunos estarem evadindo à escola, devido ao aumento da tarifa do transporte público.

As formas de inserção do discurso relatado também são uma característica de autorização de outros enunciados no texto; enquanto que o discurso indireto é representado pela intervenção do narrador ao utilizar sua voz para reproduzir as falas do outro, o discurso direto caracteriza-se por ser uma transcrição exata das falas das fontes (mesmo que o conteúdo exposto

não seja verídico). Segundo Batista (2016), em ambos os casos, o efeito buscado pelo jornal é de imagem de fidelidade às palavras de terceiros; além de imprimir ao texto o caráter de objetividade e imparcialidade, marcando o discurso do outro sugere que a responsabilidade pelo que se escreve é das fontes, e não do jornal.

CONCLUSÕES

Com relação às análises feitas, constatou-se que o jornal *O Sollo*, apresenta um posicionamento contrário à ação dos alunos em manifestar contra o reajuste das passagens, sendo constatado por determinadas palavras que podem ser caracterizadas linguisticamente como modalizadoras, marcando no texto a apreciação do enunciador que escreve o texto, evidenciando algumas lexias de campos semânticos negativos. Além disso, as imagens empregadas durante o texto demonstram a ideologia do jornal em suscitar que naquele espaço houve uma ‘invasão’.

Importante trazer alguns dados parciais dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa de iniciação científica: verificou-se que há uma tentativa de imparcialidade e objetividade por parte dos jornais, onde os mesmos inserem as vozes advindas de terceiros, tendo como consequência uma situação de isenção das discussões abordadas; outra característica diz respeito ao silenciamento das falas advindas dos agentes escolares, no qual as vozes de alunos e professores não são legitimadas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez.1990.

_____. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. In: **Letras de hoje/Curso de Pós-Graduação em Letras**. Porto Alegre. V. 34, nº 2, PUCRS, jun. 1999.

BATISTA, Adriana Santos. **Arranjos de vozes em textos jornalísticos: quem discute educação na cobertura sobre avaliações externas?** 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARTHES,R. 2000. **A mensagem fotográfica**. In: L. COSTA LIMA (coord). Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 303-316.

CERVI, Emerson Urizzi. CANCIAN, Natália. SANTOS, Sandra Avi dos. **Visibilidade de temas sociais e fotografias nas capas de jornais regionais durante as eleições de 2006.** Revista Fronteiras – estudos midiáticos. p.63-77, Paraná, janeiro/abril 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa:** coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. – 5. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

FLORES, Valdir do Nascimento. Da transparência à opacidade: Jacqueline Authier-Revuz. **Introdução à Linguística da Enunciação.** Valdir do Nascimento Flores e Marlene TEIXEIRA - 2. ed., 1ª reimpressão – São Paulo. Contexto 2012.

REDAÇÃO, **Estudantes invadem Câmara em protesto contra o reajuste das passagens.** O Sollo. 23/08/2017.

SCHMITT, F.B. 1998. **Newsmaking e fotografia:** um exemplo das rotinas de produção noticiosa aplicadas ao fazer fotográfico. Revista Famecos, 9:98-110.

VARGAS, Isabela Junqueira. **Ocupando manchete:** como o MST agenda a mídia. 2006. 161 p. Dissertação (mestrado em comunicação social). Universidade de Brasília. Brasília. 2006.

Segue o texto analisado na íntegra:

“Estudantes invadem Câmara em protesto contra o reajuste das passagens” – *O Sollo*

“A sessão de hoje (16) da Câmara de Vereadores foi bem tumultuada. Um grupo de estudantes invadiu o plenário para protestar contra o aumento das passagens de ônibus em Teixeira de Freitas e volta do Passe Livre, interrompido há seis meses.

A manifestação começou por volta das 10h da manhã e contou com a participação de cerca de 100 alunos da UFSB, da UNEB, do IFbaiano e de escolas secundaristas. Apesar do tumulto inicial, os vereadores interromperam a sessão, mas retomaram as atividades assim que os estudantes sentaram-se nas cadeiras do auditório.

A tarifa, que era de R\$ 2,80 desde dezembro de 2015, subiu para R\$ 3,10 no dia 2 de julho com autorização da Prefeitura de Teixeira de Freitas. O valor da passagem para os distritos é ainda maior: R\$ 3,50 para os distritos.



Letícia Ferreira, estudante da UFSB, é uma das líderes do movimento e informa que a manifestação também exige explicações sobre a suspensão do benefício do passe livre há cerca de seis meses, alegando que há estudantes que não tem condições de pagar pelo transporte para ir para a escola e isso tem provocado um aumento da evasão escolar.

Na próxima segunda-feira, os vereadores se reunirão internamente com o secretário de educação, o secretário de assistência social para dar uma resposta aos estudantes.

A Viação Santa Clara é única empresa de transporte urbano de Teixeira de Freitas.

“Se não resolver, vamos pular a roleta”, se solidarizou o vereador Joris Bento, exigindo uma resposta imediata para os manifestantes”. (Foram omitidas as imagens do texto; em anexo).

ANEXO:




Home Destaques Principal Polícia Política Esporte Colunistas Localidades Você Repórter Edição Impressa

Início > Capa

Estudantes invadem Câmara em protesto contra o reajuste das passagens

Por Redação - 16 de agosto de 2017 - 14:47






Foto: Wesley Moraes / O Sollo

A sessão de hoje (16) da Câmara de Vereadores foi bem tumultuada. Um grupo de estudantes invadiu o plenário para protestar contra o aumento das passagens de ônibus em Teixeira de Freitas e volta do Passe Livre, interrompido há seis meses.

A manifestação começou por volta das 10h da manhã e contou com a participação de cerca de 100 alunos da UFSB, da UNEB, do IFbaiano e de escolas secundaristas. Apesar do tumulto inicial, os vereadores interromperam a sessão, mas retomaram as atividades assim que os estudantes sentaram-se nas cadeiras do auditório.




Foto: Wesley Moraes / O Sollo

A tarifa, que era de R\$ 2,80 desde dezembro de 2015, subiu para R\$ 3,10 no dia 2 de julho com autorização da Prefeitura de Teixeira de Freitas. O valor da passagem para os distritos é ainda maior: R\$ 3,50 para os distritos.

Leticia Ferreira, estudante da UFSB, é uma das líderes do movimento e informa que a manifestação também exige explicações sobre a suspensão do benefício do passe livre há cerca de seis meses, alegando que há estudantes que não tem condições de pagar pelo transporte para ir para a escola e isso tem provocado um aumento da evasão escolar.




Leticia Ferreira, estudante da UFSB reivindica a volta do passe livre | Foto: Wesley Moraes / O Sollo


Na próxima segunda-feira, os vereadores se reuniu internamente com o secretário de educação, o secretário de assistência social para dar uma resposta aos estudantes.

A Viação Santa Clara é única empresa de transporte urbano de Teixeira de Freitas.

Edição Impressa



Facebook



Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE OBJETIFICAÇÃO DA MULHER NO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO

Milena Océria Sales¹³⁵

1. INTRODUÇÃO

Considerando a grande aceitação do Sertanejo Universitário pela sociedade brasileira, decidimos estudar a imagem de maior aparição em músicas desse gênero: a da mulher. Através da Análise do Discurso, iremos verificar a perspectiva discursiva em torno da figura feminina presente no gênero musical em questão e apresentar as construções discursivas dentro dos enunciados das letras das músicas.

O que nos levou a tal investigação foi o consumo em massa dessas músicas por grande parte dos brasileiros e a representação da mulher presente nas mesmas. No atual momento histórico em que vivemos, no qual o debate sobre a posição da mulher na sociedade se faz cada vez mais necessário, é por bem discutirmos a moldagem da imagem feminina pela indústria musical.

A maneira como realizamos a pesquisa foi buscando a letra da música em um site da Web (letras.mus.br), ouvindo e analisando a mesma. Buscando assim, demonstrar como se dá a construção do discurso de objetificação da mulher no Sertanejo Universitário.

Com este trabalho, temos por objetivo verificar as diversas estratégias de construção discursiva, as quais estão presentes nas músicas do gênero aqui analisado e demonstrar de forma clara esse processo de construção estratégica do discurso. Iremos ainda, identificar os fatores que objetificam a mulher; verificar esses fatores na letra da música *Vidinha de Balada*; analisar a linguagem presente na música; e analisar os discursos em torno da mulher presente na mesma, a qual é interpretada pela dupla sertaneja Henrique e Juliano.

A relevância deste estudo se dá pelo fato do mesmo trazer uma apresentação crítica do discurso por trás do enunciado de uma letra musical, demonstrando a maneira como a sociedade brasileira e seu conceito de mulher se refletem dentro desse, levando assim uma nova perspectiva aos olhos do público consumidor.

¹³⁵ Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA – Campus de Bacabal.
milenaoceria@outlook.com

Na música analisada, vê-se a naturalização com que se fala da mulher no lugar de objeto; percebe-se também que a mulher não tem voz ativa e está sempre sujeita às vontades do eu-lírico, figura essa representada por um homem.

Para nos auxiliar na demonstração dessas considerações, utilizaremos conceitos presentes na Análise do Discurso, tais como: Discurso e Ideologia (Gregolin, 1995) - os quais nos ajudarão a entender o lugar de fala do eu-lírico da música e como isso se mostra no decorrer das estrofes; e Sujeito (Possenti, 2009) que nos dará suporte para demonstrar quem é o sujeito, ou seja, aquele que está sujeitado ao discurso e como ocorre o processo de sujeição discursiva dentro da música.

2. SERTANEJO UNIVERSITÁRIO: O GÊNERO DAS MASSAS

O sertanejo universitário ultimamente tem sido um dos estilos musicais mais presente entre adolescentes, jovens e adultos, como também, tem ocupado grande espaço no rádio, TVs e paradas de sucesso de todo Brasil (CÁCERES, 2015). Diferente do sertanejo clássico, que aborda em suas canções temas do cotidiano e da vida na zona rural, o universitário traz nas letras de suas músicas temas como relacionamentos amorosos, traição, paixão, balada e amor não correspondido, o que o torna aceito por diferentes públicos.

Segundo Rodrigues (2017), esse estilo musical surgiu com a dupla João Bosco e Vinícius, no começo dos anos 2000, quando eles ingressaram no ambiente da universidade, ambos na cidade de Campo Grande – MS, e começaram a fazer suas primeiras apresentações para o público universitário.

Conforme as considerações de Bastos (2009), outras duplas sertanejas foram essenciais ao longo dos últimos para a consolidação do sertanejo universitário atual, como César Menotti e Fabiano e Jorge e Mateus, incorporando uma nova roupagem de ritmos e instrumentos a esse gênero. Com isso, levando em consideração o sucesso, aceitação, e a grande quantidade de intérpretes desse gênero musical, percebemos a falta de questionamento sobre as músicas, uma vez que abordam temas como relacionamento abusivo e sujeição da mulher.

3. A ANÁLISE DO DISCURSO

Segundo Possenti (2009), a Análise do Discurso surgiu como uma resposta às questões relacionadas à leitura, examinando relações entre linguística e história. Ou seja, a AD tornou-

se uma forma de compreender como a historicidade cultural e ideológica dos indivíduos torna-os sujeitos aos seus próprios discursos, já que os mesmos não são um produto original, trazendo sempre reflexos de outros discursos já existentes. Existem duas grandes vertentes da AD, sendo que a primeira dedica-se aos dispositivos sociais de circulação dos textos, não se preocupando diretamente com o com o sentido; estuda os textos que circulam em determinado espaço, em quais épocas e por quais razões, além de levar em consideração quem adquire e onde se compra o texto, como por exemplo, um livro de piadas. A segunda preocupa-se propriamente com o sentido, ou seja, com aquilo que o texto significa, considerando os aspectos implícitos e relacionando o discurso com o exterior. Podendo se preocupar também com a circulação, caso isso afete a significação.

Deixando claras as diferenças entre as duas vertentes, utilizamos a segunda, pois nosso propósito é mostrar o sentido implícito em *Vidinha de Balada* e para isso, devemos analisá-la partindo do ponto de que a situação se relaciona com o discurso e que o texto é o suporte pelo qual é possível realizar uma discursivização.

4. A MULHER COMO SINÔNIMO DE OBJETO

De acordo com Heldman (2012), o termo *Objetificação* começou a ser usado a partir de 1970, e diz respeito ao processo que trata a pessoa como objeto. Nesse sentido, tendo definido o significado de tal conceito, pode-se partir para a análise discursiva das música escolhida, desenvolvendo através da AD a dissecação do processo de objetificação da mulher, mostrando a influência da ideologia no discurso do sujeito. Ao falar de mulher objetificada na música brasileira, devemos levar em consideração quem, quando e como fala, por isso se faz necessária a AD neste estudo, pois a mesma nos dá uma visão para além do texto, explorando o plano da enunciação.

Vidinha de Balada

Oi, tudo bem? Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer
Desculpe a visita, só vim te falar
Tô afim de você e se não tiver "cê" vai ter que ficar

Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo, sim!

4.1 VIDINHA DE BALADA E A PERSPECTIVA ROMANTICA SOBRE A MULHER

Na primeira estrofe de *Vidinha de Balada*, o eu-lírico inicia com uma declaração de amor “Oi, tudo bem? Que bom te ver / a gente ficou coração gostou / não deu pra esquecer”. Mas logo em seguida começa a exercer sob a mulher a sua própria vontade. Isso está presente nos versos “Desculpe a visita eu só vim te falar / tô afim de você e se não tiver cê vai ter que ficar”. Segundo Gregolin (1995), o discurso é um pilar que sustenta diversos textos concretos. Vemos aqui que a frase *só vim te falar* representa um discurso ideológico, sendo ele o de que o homem é aquele que sempre decide e a mulher apenas recebe a decisão. Assim, podemos analisar a relação entre língua e ideologia. Constrói-se nesses versos, um discurso que demonstra a mulher como alguém sem voz ou vontade própria, isso é enfatizado na frase *se não tiver cê vai ter que ficar*. Aqui devemos levar em consideração o contexto social atual, no qual a mulher é sempre cobrada para aceitar imposições masculinas.

Segundo Guerra (s.d), o discurso é uma cristalização de sentidos já produzidos na sociedade, formando uma *memória discursiva*. Essa memória é reavivada nos textos produzidos, como podemos verificar na segunda estrofe: “Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada / e dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca”. Percebe-se no enunciado, uma memorização daquilo que está presente no meio em que a música foi produzida e os ouvintes.

De acordo com Possenti “Para a AD, é consensual que um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um”. (POSSENTI, 2009, p. 11).

Levando em consideração tal afirmação, devemos atentar para o público, que segundo uma pesquisa do IBOPE (2013), 58% ouvintes do sertanejo são de classe C, 33% não concluíram o ensino fundamental, 23% têm de 25 a 34 anos e 37% participam de churrascos com frequência. A partir desses fatos, constata-se a projeção desse contexto social na estrofe, visto que o machismo é algo que está presente na sociedade e teve uma forte ascensão entre os brasileiros, pois de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Avon e Data Popular (2013), 56% dos homens admitem já ter cometido algum tipo de violência contra a mulher, 85% não considera aceitável uma mulher ficar bêbada e 69% não acha correto mulher sair com os amigos sem o marido.

A partir desses dados sobre o público do Sertanejo Universitário, é importante levar em conta a influência dos discursos ideológicos aqui analisados sobre tal público

ouvinte, fazendo isso a partir do pressuposto de que os interpretes desse gênero exercem em certa medida, um papel como influenciadores, pois de acordo com Ribeiro e Silva (2017, on-line), “podemos encarar os cantores do sertanejo universitário como líderes de opinião, aqueles que transmitem ideias e reforçam pensamentos por meio de suas músicas para um determinado grupo social, que é o dos seus fãs”.

Gregolin (1995), afirma que o discurso é um patamar do percurso de geração de sentido do texto, onde se manifesta o sujeito da enunciação e também onde se recupera relações textuais e o contexto sócio histórico.

A partir dessa constatação, percebe-se que o discurso de objetificação da mulher como tema recorrente nas letras do gênero analisado, tem sido reforçado no meio social por compositores e interpretes, uma vez que os mesmos, ao fazerem sucesso entre os ouvintes, são tidos como referência por eles, e assim possuem influência para tal prática. Com isso, pode-se afirmar que tem ocorrido uma naturalização¹³⁶ desses discursos na sociedade, já que como afirma Ribeiro e Silva (2017), essas canções ao serem entoadas para seus ouvintes com tais letras, atuam naturalizando tais discursos, fazendo assim com que eles sejam tidos como práticas normais do cotidiano.

Desse modo, os versos da estrofe analisada, apresentam um aviso do eu-lírico, colocando sua vontade como predominante e a si como dono da situação e disposto a mudar drasticamente a vida da mulher pela qual está interessado (*eu vim acabar, eu vim dar*), pois como diz Drumont: “O machismo enquanto sistema ideológico oferece modelos de identidade tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino. Ele é aceito por todos e mediado pela “liderança” masculina.” (DRUMONT, 1980, p. 81).

De acordo com Pêcheux (1990, p.18 apud GREGOLIN, p.18):

O discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente.

Vejamos a terceira estrofe: o primeiro verso diz “Vai namorar comigo sim”, isso ratifica a ideia trazida nas estrofes já analisadas, visto que, de acordo com Possenti (2009), sujeito é efeito, ou seja, sujeitado à sua historicidade e aos discursos produzidos durante toda sua vida e até aqui vimos que um discurso marcante entre os ouvintes é o

¹³⁶ Decorre do verbo naturalizar, que significa “torna-se natural, comum ou familiar.” (NATURALIZAR, 2003-2017).

machismo¹³⁷. No segundo verso é dito “vai por mim igual nós dois não tem”, demonstrando, mais uma vez, a imposição masculina diante da figura feminina, mas levando ao público a impressão de que está sendo romântico ao dizer “*igual nós dois não tem*”. Possenti nos diz também que “o leitor pode associar determinado texto a determinado discurso ao invés de associá-lo a outro, e por isso faz dele uma leitura e não outra (...)” (POSSENTI, 2009, p. 14). Portanto, a letra é associada pelas pessoas ao romantismo e não ao que pode ser chamado de objetificação da mulher.

Já o terceiro verso, explícita de certa forma a objetificação contida na enunciação da música: “Se reclamar cê vai casar também, com comunhão de bens”, no qual fica clara a dominação discursiva do ponto de vista masculino, assim podemos levar em consideração seu autor, Diego Silveira, de 23 anos, que compõe para grandes duplas do sertanejo universitário, pois segundo Gregolin “Podemos observar as projeções da enunciação no enunciado; os recursos de persuasão utilizados para criar a “verdade” do texto (relação enunciador/enunciatório) e os temas e figuras utilizados”. (GREGOLIN, 1995, p. 18). Há uma tendência discursiva nas músicas compostas por ele, como podemos observar em *Ficadinha*, composta para a dupla Henrique e Diego; *Comé que larga desse trem*, e *Quando o assunto é cama*, compostas para a dupla Maiara e Maraisa. Todas contendo uma contextualização da mulher da mesma forma: sujeitada às vontades masculinas.

Dessa forma, a junção da memória discursiva do autor (isto é, os discursos que formaram o texto) e a dos adeptos do gênero musical justifica a existência do discurso de objetificação da mulher presente na música em análise.

Continuando a verificação da estrofe em questão, vamos ao quarto verso, que diz “Seu coração é meu e o meu é seu também”. Para entendermos o que está implícito no enunciado, evocamos Gregolin, que mostra:

A coerência semântica do discurso é obtida através da tematização e da figurativização. Na *tematização* (grifo nosso) os valores do texto são organizados por meio da recorrência de traços semânticos que se repetem no discurso e o tornam coerente. Na *figurativização* (grifo nosso) os temas são concretizados em figuras que lhes atribuem traços de revestimento sensorial (...). (GREGOLIN, 1995, p. 20)

¹³⁷ Segundo DRUMONT (1980, P. 82), o conceito de machismo diz respeito ao “sistema *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e dominado.

O compositor usa recorrentemente da figurativização para dar a impressão de estar sendo protetor e carinhoso, associando assim, no plano da enunciação, um comportamento abusivo ao amor. Ao dizer *seu coração é meu*, o eu-lírico se impõe, mas logo em seguida justifica sua imposição na frase *e o meu é seu também*, agregando assim, valores opostos em um mesmo texto e fazendo-os parecer um único valor aos ouvidos de quem escuta.

Isso é possível porque, de acordo com Possenti: “o leitor lê o texto segundo uma chave “fechada”, que ele já domina (ideológica ou disciplinar), e acaba lendo no texto o que já “sabia”, mesmo que o texto diga outra coisa (...)”. (POSSENTI, 2009, p. 15) Ou seja, o leitor, que no caso é o ouvinte, é levado por suas próprias memórias discursivas a associar o texto da música ao romantismo e a mulher idealizada pela sociedade brasileira.

Gregolin diz:

A ‘ideologia’ é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão do mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em *última instância* pela ideologia, pois não há uma relação direta entre representações e a língua. (GREGOLIN, 1995, p. 17)

A quarta estrofe é apenas uma repetição daquilo que é dito na terceira. Mas antes de terminarmos a análise da música em questão, podemos acrescentar o que diz Possenti (2009), sobre os textos: todos são heterogêneos, ou seja, sempre trazem em si misturas de diversos outros textos. Podemos perceber isso nesta canção, que trata em tom de romantismo sobre temas explícitos como: relacionamentos afetivos, balada, ressaca, casamento; e também temas implícitos na enunciação, como: machismo e relacionamento abusivo.

Por fim, temos a última estrofe, que é constituída por apenas uma frase, a mesma já citada várias vezes nos versos anteriores: “vai namorar comigo, sim!”. Essa frase resume todo o discurso que a música traz: a objetificação da mulher enquanto produto cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu identificar a maneira como a mulher é retratada no gênero musical Sertanejo Universitário. Em que, a partir da análise da música proposta, *Vidinha de balada*, conseguimos verificar e mostrar como se dá um dos discursos em torno da

mulher presente nesse estilo musical. Também identificamos a diversidade do público desse gênero, e a influência que ele exerce sobre o mesmo.

Através da AD, constatamos que a construção do discurso de objetificação da mulher no Sertanejo Universitário se dá de maneira implícita, visto que a primeiro momento a letra da música *Vidinha de Balada* traz um fundo de romantismo, não deixando transparecer ao público o discurso de objetificação; o discurso da música é um produto sócio histórico da sociedade brasileira, pois vimos que ficou comprovado, através deste estudo, que o público, o autor e o gênero musical causam efeito sobre a música e esta, por sua vez, é um reflexo cultural; também identificamos as figuras de linguagem utilizadas para causar o efeito do eufemismo, tornando o discurso menos perceptível.

A AD nos permitiu perceber que há um discurso ideológico enraizado na letra da música analisada, e, portanto, no Sertanejo Universitário: o de objetificação da mulher e sua função como provedora do prazer masculino, a qual não tem voz e vontade própria, e está sempre sujeita às vontades do homem, o qual se coloca em posição superior à mulher, mantendo assim, uma relação de dominação.

Nesse sentido, é notória a colocação do eu-lírico das músicas analisadas como dominante da situação, o qual não permite que a mulher possa fazer suas próprias escolhas, impondo sempre as decisões masculinas.

Ademais, outro discurso verificado na letra analisada, foi o do relacionamento abusivo, o qual é sempre encoberto pelas frases de amor, carinho e proteção, mas que carrega uma discursivização de amor doentio e controle sobre a figura feminina. É percebido também que tal discurso não é levado em consideração pelos ouvintes desse estilo musical, uma vez que o mesmo soa como romântico e comum a tal público, dando a entender que há uma cristalização desse discurso presente na sociedade, o que faz com que esses ouvintes se posicionem de forma passiva diante de tal fato.

Assim, levando em conta o sucesso que o sertanejo universitário tem feito nos últimos 10 anos, e a aceitação dele por grande parte da sociedade brasileira, chegamos à conclusão de que a presença dos discursos aqui analisados em músicas desse gênero contribui para a naturalização do relacionamento abusivo e a violência contra a mulher no meio social em que essas canções são entoadas.

Formulamos tal hipótese a partir dos pressupostos de Ribeiro e Silva (2017), de que os interpretes musicais atuam como influenciadores dos seus fãs, pois ao cantarem letras com tais discursos, os mesmos fazem com que seja criada uma naturalização desses discursos ideológicos entre seus ouvintes.

Portanto, ao analisar os discursos contidos na música em questão, é notória a percepção de que a mulher é sempre vista sob a ótica masculina, no qual o homem se coloca em posição de destaque, fazendo com que o nível comunicativo fique apenas entre as figuras masculinas.

Diante do que foi exposto neste artigo, é importante dizermos que o estudo sobre o discurso de objetificação da mulher no sertanejo universitário não se limita apenas ao que foi aqui, mas carece de ser levada mais a fundo, tendo como análise outras músicas e também outros interpretes desse gênero.

REFERÊNCIAS

BASTOS, G. **Jovem música sertaneja: a construção de marca dos artistas sertanejos contemporâneos**. 2009. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) Curso de Comunicação Social, Universidade de Brasília - UNB, Brasília - DF, 2009. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/884>> Acesso em: 27/12/2017.

CÁCERES, A. **Após anos dominando as paradas, até onde vai o sertanejo universitário?** Blog Uol Música, 2015. Disponível em: <<https://uolmusica.blogosfera.uol.com.br/2015/03/02/apos-anos-dominando-as-paradas-ate-onde-o-sertanejo-universitario-vai>>. Acesso em: 27/12/2017.

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>>. Acesso em 28/12/2017.

HELDEMAN, C. **Sexual Objectification, part 1: what is it?** Dr Caroline Heldman, 2012. Disponível em: <<https://drclineheldman.com/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it>> Acesso em 28/12/2017.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

RODRIGUES, H. **Como surgiu O Sertanejo Universitário**. Movimento Country, 2017. Disponível em: <<http://www.movimentocountry.com/como-surgiu-o-sertanejo-universitario/108>>. Acesso em: 28/12/2017.

WARKEN, J. **Já parou para pensar no que dizem as músicas sertanejas?** MdeMulher, 2017. Disponível em: <<https://mdemulher.abril.com.br/cultura/ja-parou-para-pensar-no-que-dizem-as-musicas-sertanejas>>. Acesso em: 28/12/2017.

RIBEIRO, G., & SILVA, D. **O relacionamento abusivo retratado no sertanejo universitário e sua influência sobre o ouvinte**. Trabalho apresentado na Divisão Temática Comunicação Audiovisual, da Intercom Júnior – XIII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências

da Comunicação, 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2949-1.pdf>>. Acesso em 28/12/2017.

GREGOLIN, M. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Departamento de Linguística. Araraquara – SP, 2009.

GUERRA, V. **Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____. **Perfil geral do ouvinte do rádio brasileiro**, segundo pesquisa do Kantar Ibope Media, 28/10/2013. Disponível em: <<https://www.kantaribopemedia.com/tribos-musicais/>>. Acesso em: 29/12/2017.

AVON. **Percepções dos homens sobre a violência doméstica contra a mulher**, pesquisa realizada pelo Instituto Avon/Data Popular, 2013. Disponível em: <<http://centralmulheres.com.br/data/avon/Pesquisa-Avon-Datapopular-2013.pdf>>. Acesso em 29/12/2017.

NATURALIZAR. Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/naturalizar>>. Acesso em 29/12/2017.

INOCENTE. Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inocente>>. Acesso em 29/12/2017.