Thaíse de Santana
Mariana Apolinário de Morais
Gerson Luiz Roani
Organizadores

Linguagens e Sociedade na Perspectiva de Jovens Pesquisadores

Linguagens e Sociedade na Perspectiva de Jovens Pesquisadores

Conselho Editorial

Organizadores
Thaíse de Santana
Mariana Apolinário de Morais
Gerson Luiz Roani

Edição
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Diretor: Prof. Dr. Odemir Vieira Baêta

Comitê Científico
Prof. Dr. Gerson Luiz Roani
Profa. Dra. Iara Christina Silva Barroca
Profa. Dra. Sirlei Santos Dudalski
Profa. Dra. Michelle Nave Valadão
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
Profa. Dra. Francis Paulina Lopes da Silva
Prof. Dr. Carlos Ferrer Plaza

Revisão técnica
Thaíse de Santana/Gerson Luiz Roani

Revisão de Língua Portuguesa
Mariana Apolinário de Morais

Revisão de Língua Inglesa
André Luiz Alves dos Santos

Realização
Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Apoio
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Fundação Arthur Bernardes – FUNARBE
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH
Departamento de Letras – DLA
Programa de Extensão em Ensino de Línguas – PRELIN

Thaíse de Santana
Mariana Apolinário de Morais
Gerson Luiz Roani
(Organizadores)

Linguagens e Sociedade na Perspectiva de Jovens Pesquisadores

1ª edição

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa-MG - 2019

© 2019 Thaíse de Santana e Mariana Apolinário de Morais e Gerson Luiz Roani

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida sem a autorização escrita dos autores dos capítulos e dos detentores do copyright.

Os capítulos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista dos organizadores, tampouco do CCH e da UFV.

Ficha catalográfica preparada pela Seção Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

L755
2019

Linguagens e sociedade na perspectiva de jovens pesquisadores [recurso eletrônico] / Thaíse de Santana, Mariana Apolinário de Morais, Gerson Luiz Roani (organizadores) – Viçosa, MG : UFV, CCH, 2019.

1 livro eletrônico (PDF, 1,3 MB).

Trabalhos apresentados na II Jornada de Estudos Linguísticos e Literários que aconteceu nos dias 19 e 20 de outubro de 2017, Viçosa, MG.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-66482-13-3

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Ciências sociais. I. Santos, Thaíse de Santana, 1989-. II. Morais, Mariana Apolinário de, 1993-. III. Roani, Gerson Luiz, 1970-. IV. Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (2 : 1997 : Viçosa, MG). V. Universidade Federal de Viçosa. Centro de Ciências Humanas. Departamento de Letras.

CDD 22. ed. 410

Bibliotecária responsável
Alice Regina Pinto Pires - CRB6 - 2523

Capa: José Roberto da Silva Lana

Diagramação: José Roberto da Silva Lana

Sumário

Apresentação, *7*

Thaíse de Santana, Mariana Apolinário de Morais, Gerson Luiz Roani

Parte I – Estudos Linguísticos

O lugar das mulheres na UFV: análise das estratégias discursivas de reportagem institucional, ***13***

Anna Clara Arcanjo Fonseca, Luciana Gomide Vieira

Emoções e políticas linguísticas nas escolas, ***31***

Flávia Marina Moreira Ferreira

Gênero e discurso: as representações do feminino na "Enciclopédia da Mulher (1950-1970)", ***47***

Bruna Batista Ferreira

Português como língua adicional: reflexões sobre a reestruturação de estratégias para a integração de um surdo brasileiro em curso de PLA, ***64***

Marina de Paulo Nascimento, Glauber Heitor Sampaio

Mapeamento das pesquisas em divulgação científica nas revistas do Edicc, *77*

Ana Paula Lopes da Silva

A variação linguística e a sua influência no âmbito escolar: uma análise comparativa entre escola pública e privada, ***91***

Fernanda Abreu Gualhano, Laynara Viana Tavares, Anna Carolina Ferreira Carrara

O rompimento de barragem da Samarco em Mariana/MG, na perspectiva da semiolinguística, ***107***

Lúcia Magalhães Torres Bueno, Mônica Santos de Souza Melo

Desafios do ensino de língua espanhola: um relato sobre o Estado de MG e a cidade de Viçosa, ***121***

Thayane Silva Campos

Parte II – Estudos Literários

Ensino de literatura: viagem além das letras, ***137***

Francis Paulina Lopes da Silva

Jornalismo e literatura em tempos da Segunda Guerra Mundial: uma análise discursiva dos textos de George Orwell e Rubem Braga, ***145***

Gisela Cardoso Teixeira

Literatura, discurso, autoria: das práticas de fazer nomes, ***160***

Lucas Piter Alves Costa

É o civilizador que cria a barbárie: uma análise comparada das obras *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex, ***169***

Francyane Canesche de Freitas

Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta) em perspectiva paródica, ***187***

Thaíse de Santana, Sirlei Santos Dudalski

O efeito da intertextualidade na construção de sentido em *Irmão do Jorel,* ***198***

Cleonice Alves de Castro Antunes

As crônicas de Alphonsus de Guimaraens: caminhos entre o jornal e o livro, ***211***

Mariana Apolinário de Morais

Apresentação

Neste livro o leitor encontrará uma coletânea de artigos sobre *Linguagens e sociedade na perspectiva de jovens pesquisadores*. Reunimos 14 artigos, produzidos por pesquisadores associados à área de Letras de universidades do Estado de Minas Gerais, que compartilham reflexões da Linguística, Literatura e suas relações com outras áreas das Ciências Humanas. Esta publicação tem como objetivo divulgar os trabalhos apresentados na II Jornada de Estudos Linguísticos e Literários – descortinando as fronteiras da linguagem, que aconteceu nos dias 19 e 20 de outubro de 2017, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. O evento foi organizado pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras, e teve a coordenação do professor Dr. Gerson Luiz Roani. O evento surgiu com o intuito de divulgar as pesquisas do referido Programa e fortalecer o diálogo entre as duas áreas de conhecimento: Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

O livro divide-se em duas partes: a primeira contempla os artigos produzidos no âmbito dos Estudos linguísticos e a segunda comporta os artigos de Estudos literários. No primeiro artigo, intitulado "O lugar das mulheres na UFV: análise das estratégias discursivas de reportagem institucional", as autoras Anna Clara Arcanjo Fonseca e Luciana Gomide Vieira apresentam uma análise discursiva do texto "O lugar das mulheres na UFV", publicado em 23 de março de 2017, no *site* da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em alusão ao mês das mulheres. O artigo "Emoções e políticas linguísticas de ensino nas escolas", de autoria de Flávia Marina Moreira Ferreira, discute o uso e conhecimento das Políticas Linguísticas de Ensino (PLE) e as emoções imbricadas no processo de utilização dessas políticas por três professoras de inglês de escola pública.

No terceiro artigo da seção, intitulado "Gênero e discurso: as representações do feminino na Enciclopédia da mulher (1950-1970)", Bruna Batista Ferreira investiga o processo de rupturas e permanências circunscrito nos discursos produzidos pela mídia, entre as décadas de 1950 e 1970, acerca das representações do feminino. Já o artigo "Português como língua adicional: reflexões sobre a reestruturação de estratégias para a integração de um surdo brasileiro em curso de PLA",

de autoria de Marina de Paulo Nascimento e Glauber Heitor Sampaio, discute as dificuldades, limitações e estratégias vivenciadas na preparação de um surdo brasileiro, cujo português é o segundo idioma, para a realização do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil, o Celpe-Bras.

O artigo de Ana Paula Lopes da Silva "Mapeamento das pesquisas em Divulgação Científica nas Revistas do Edicc" realiza um mapeamento das pesquisas em Divulgação Científica nas duas primeiras edições do Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura (Edicc) dos anos de 2012 e 2014. O artigo "A variação linguística e a sua influência no âmbito escolar: uma análise comparativa entre escola pública e privada" de Fernanda Abreu Gualhano, Laynara Viana Tavares e Anna Carolina Ferreira Carrara relata como a linguagem, língua e sociedade formam um conjunto indispensável para comunicação e para Teoria da Variação Linguística. As autoras realizaram a investigação a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, por meio de um questionário aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares.

O artigo "O rompimento de barragem da Samarco em Mariana/MG, na perspectiva da semiolinguística, de Lúcia Magalhães Torres Bueno e Mônica Santos de Souza Melo, analisa a notícia "*sem avisos sonoros, barragens da Samarco rompem e destroem localidades da região*", publicada no dia 13 de novembro de 2015, na edição número 1.169 do jornal "*o liberal".* Fechando a seção de Estudos Linguísticos, o artigo de Thayane Silva Campos "Desafios do ensino de língua espanhola: um relato sobre o estado de MG e a cidade de Viçosa" apresenta reflexões sobre o ensino da língua espanhola nas escolas de Minas Gerais.

Abrindo a segunda parte do livro, apresentamos o artigo "Ensino de literatura: viagem além das letras", de Francis Paulina Lopes da Silva, que propõe uma reflexão sobre questões práticas recolhidas ao longo da experiência pessoal da autora sobre leitura do texto literário e suas implicações no magistério de literatura, em diferentes níveis de ensino. Em seguida, no artigo "Jornalismo e literatura em tempos da Segunda Guerra Mundial: uma análise discursiva dos textos de George Orwell e Rubem Braga" Gisela Cardoso Teixeira analisa os textos produzidos durante a Segunda Guerra Mundial pelos correspondentes

George Orwell e Rubem Braga. Em "Literatura, discurso, autoria: das práticas de fazer nomes", Lucas Piter Alves Costa apresenta e discute alguns conceitos desenvolvidos no quadro da Análise do Discurso para uma abordagem teórico-metodológica da Literatura.

No artigo "É o civilizador que cria a barbárie: uma análise comparada das obras *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex", a autora Francyane Canesche de Freitas discute, à luz da Literatura Comparada, as fronteiras entre a civilização e a barbárie, partindo de uma concepção da precariedade da vida que permite um ponto de vista sob a aplicação da violência e do encarceramento. O artigo "B*oa noite Desdêmona (Bom dia, Julieta)*, em perspectiva paródica" das autoras Thaíse de Santana Santos e Sirlei Santos Dudalski apresenta uma investigação da peça da escritora canadense Ann-Marie Macdonald, publicada em 2001. Tal investigação consiste na análise dos elementos que a constitui como uma paródia de *Otelo, o mouro de Veneza*, de William Shakespeare.

O artigo "O efeito da intertextualidade na construção de sentido em *Irmão Do Jorel*", de Cleonice Alves de Castro Antunes, utiliza as discussões sobre intertextualidade para analisar dois episódios da série de animação brasileira *Irmão do Jorel*, "Clube da Luta Livre" e "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", a fim de compreender seu funcionamento e estruturação dos episódios. Esta obra se fecha com o artigo "As crônicas de Alphonsus de Guimaraens: caminhos entre o jornal e o livro", de Mariana Apolinário de Morais. A autora discute a estreita relação entre o jornal e a literatura no século XIX e no início do século XX, assim como as consequências dessa união para a literatura brasileira e os estudos literários.

À guisa de conclusão, registramos nosso agradecimento aos autores dos capítulos, por apresentarem neste livro instigantes perspectivas teórico-críticas acerca da relação entre linguagens e sociedade. É com alegria que entregamos esta publicação, que poderá ser acessada gratuitamente pelo público interessado.

Os organizadores

PARTE I

Estudos Linguísticos

O lugar das mulheres na UFV: Análise das estratégias discursivas de reportagem institucional

O lugar das mulheres na UFV: Analysis of an institutional report discursive strategies

Anna Clara Arcanjo Fonseca
Mestra em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa

Luciana Gomide Vieira
Mestra em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa

Resumo: O objetivo deste trabalho é fazer a análise do discurso do texto "O lugar das mulheres na UFV", publicado em 23 de março de 2017, no *site* da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em alusão ao mês das mulheres. Foram utilizados os preceitos da teoria semiolinguística (CHARAUDEAU, 2005) para identificarmos os parceiros e os sujeitos do discurso e as estratégias discursivas utilizadas pelo produtor do texto para efetivar sua comunicação. Em sequência, realizamos as análises e apuramos que, para além da legitimidade expressamente conferida pelo dispositivo de veiculação do objeto, há uma notável proeminência de instaurar a credibilidade e a captação, de modo a assegurar o interesse do leitor pelo conteúdo apresentado e fazê-lo compartilhar do que é expresso pela Universidade. Em conclusão, temos que o texto evidencia a significativa presença das mulheres nos *campi* como forma de valorizar a própria instituição e não o gênero feminino. Ademais, o tema (o lugar ocupado pelas mulheres) não é problematizado, somente são apresentadas ao interpretante informações que o levam a tomar a universidade como uma instituição que incorpora as mulheres em seu

domínio, contudo, sem exibir discussões sobre atribuições e papéis cumpridos por elas nesse espaço.

Palavras-chave: Análise do discurso, Teoria Semiolinguística, UFV, mulheres.

Abstract: This paper aims to analyze the discourse of the text "O lugar das mulheres na UFV", published on March 23, 2017, on the Federal University of Viçosa (UFV) website, alluding to the women's month. We used concepts of the Semiolinguistics Theory (CHARAUDEAU, 2005) to identify the partners and the subjects of discourse and the discursive strategies used by the text producer to convey his communication. Later, we carried out an analysis and found that, besides the legitimacy conferred by the object's delivery device, there is a notable pre-eminence to establish credibility and capture, in order to assure the reader's interest in the available content and help him sharing what is expressed by the University. In conclusion, the text evidences the meaningful women presence in the campuses as a way of highlighting the institution itself and not the feminine gender. Furthermore, the theme (the place occupied by women) is not questioned; the information is presented to the reader leading him to take the university as an institution that incorporates the women in his domain, without displaying discussions about attributions and roles fulfilled by them.

Keywords: Discourse analysis, Semiolinguistics Theory, UFV, Women.

Introdução

Se, na distribuição populacional por gênero, quantitativamente as mulheres são maioria no Brasil e em diversos outros países do mundo, elas ainda se constituem como minoria política na busca pelo reconhecimento de sua identidade e de igualdade de direitos. Minorias políticas não se constituem numericamente, mas por sua condição de luta que perpassa o coletivo na afirmação de sua singularidade e demandam representatividade por meio de voz ativa frente às questões sociais (SODRÉ, 2005). No enfrentamento contra hegemonia de gênero, étnica, racial, econômica, cultural, dentre outras, compõem as

minorias as mulheres, os povos indígenas, negros, homoafetivos, ambientalistas, imigrantes, etc. São as "vozes do Sul", termo cunhado por Boaventura Santos para se referir, em primeiro momento, aos indivíduos que se situam abaixo da linha do Equador e que não fazem parte da cultura hegemônica ocidental e globalizada do mundo contemporâneo, retomado e ampliado por Moita Lopes (2006), dando a essas vozes do Sul a conotação de minorias que vivem à margem dos centros de poder, independente de sua localização geográfica. Este autor defende a posição de que os pesquisadores devem voltar seus esforços no campo científico para melhorar a vida desses indivíduos.

Atualmente, o debate acerca das minorias tem encontrado espaço não só nas pesquisas acadêmicas e, especificamente, no caso das mulheres, as questões relativas a temas como feminismo, enfrentamento do patriarcado, violência contra o gênero, machismo, misoginia, desigualdades sociais e culturais vêm à tona em todas as esferas da sociedade. Em texto publicado no jornal A Folha de S. Paulo[1], a diretora executiva da ONU Mulheres, Phumzile Mlambo-Ngcuka, aponta as desigualdades na divisão do trabalho, uma vez que as mulheres não têm acesso a oportunidades igualitárias:

> À medida que crescem, as meninas devem ter a possibilidade de acessar ampla variedade de carreiras e devem ser encorajadas a decidir para além das opções tradicionais, nas áreas de serviço e atenção, e que lhes permitam conseguir empregos na indústria, arte, função pública, agricultura moderna e ciência (MLAMBO-NGCUKA, 2017).

Os indicativos das dificuldades encontradas pelas mulheres no mundo acadêmico corrobora a posição de Mlambo-Ngcuka, que acredita que esse problema educacional tem origem em questões culturais. Apesar de serem maioria nos *campi* brasileiros, a escolha por áreas tradicionalmente consideradas como mais adequadas às mulheres, *e.g.* Pedagogia, Letras, Economia Doméstica, Serviço Social, ainda é uma realidade. Assim, a maior presença física de um gênero (ou raça/etnia) com acesso ao sistema educacional não deve ser interpretada como um indicador de paridade de direitos. Nesse

[1]Texto publicado na Folha de S. Paulo, na seção Tendências e Debates, no Dia Internacional das Mulheres. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/as-mulheres-e-as-mudancas-no-mundo-trabalho-por-um-planeta-50-50-artigo-da-diretora-executiva-da-onu-mulheres/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

sentido, Madsen (2008) investigou as desigualdades de gênero no campo educacional brasileiro a partir do modelo tridimensional da teoria da justiça de Fraser e traz a tradução feita por Caviedes, Fernández e Barrientos (2006) para as duas primeiras dimensões: "política de acesso igualitário à educação equivaleria a políticas de redistribuição visando à justiça distributiva; políticas do processo educativo, ou da *socialização de gênero* (itálico das autoras), visaria à justiça cultural ou simbólica de Fraser" (CAVIEDES, FERNÁNDEZ E BARRIENTOS 2006 *apud* MADSEN, 2001, p. 392). Além dessas analogias, a autora propõe que a análise da distribuição por gênero na ocupação de posições de poder/comando na área educacional corresponde à dimensão da representação.

Nesse viés, este estudo, por meio da análise do discurso do texto "O lugar das mulheres na UFV", publicado no corrente ano em alusão ao mês das mulheres no *site* da Universidade Federal de Viçosa (UFV), averigua como é tomada a representatividade do gênero feminino em uma das maiores universidades brasileiras. O trabalho possibilita uma análise de tal questão, a partir do texto, rico em dados sobre a participação das mulheres nos três *campi* da UFV, assim como uma reflexão sobre o (real) posicionamento dessa instituição acerca do tema.

Para balizar a análise do nosso *corpus*, utilizaremos preceitos da teoria semiolinguística (CHARAUDEAU, 2005), inscrita na análise do discurso de linha francesa.

Nessa teoria, Charaudeau (2005) considera os fatos da linguagem relacionados à construção social, psicológica e linguageira do discurso, por meio de ações de um sujeito também social, psicológico e linguageiro. Dessa forma, é-nos permitido tomar o discurso em relação à lógica das ações e da influência social, bem como da construção de sentido e do texto; trabalhamos, então, em uma perspectiva que se insere além da análise puramente linguística (no sentido estrito do termo), permitindo uma análise situacional (considerando todos os aspectos acima citados).

Assim, temos um processo de semiotização do mundo, que é duplo: primeiramente, o sujeito falante transforma um "mundo a significar", ou seja, um significado potencial, em um "mundo significado", portador de uma significação particular. Após,esse

"mundo significado" é partilhado a outro sujeito, um destinatário dessa significação construída. Cabe aqui ressaltar a interdependência dos processos, no sentido de que a atribuição de significados a um tema resulta, também, da relação entre os sujeitos produtor e destinatário. Portanto, essa relação é a base de um contrato de comunicação, afirma Charaudeau (2005), e regula todo o ato de linguagem, permitindo-nos conhecer seu sentido comunicativo.

O ato de linguagem, então, é portador de uma proposição sobre o mundo, prevê uma intencionalidade e uma identidade (social e discursiva) dos parceiros comunicativos e realiza-se em determinados tempo e espaço, o que Charaudeau (2005) chama de situação.

Nele estão circunscritos quatro participantes: no espaço externo ao ato, chamado de espaço do fazer, temos o EU comunicante (EUc) e o TU interpretante (TUi), chamados de parceiros, seres sociais e psicológicos e definidos por traços identitários. No espaço interno, o espaço do dizer, encontram-se o EU enunciador (EUe) e o TU destinatário (TUd), chamados por Charaudeau (2012) de protagonistas da enunciação, por serem definidos por seus papéis linguageiros; o enunciador realiza um papel no discurso (que pode variar de acordo com a situação) e o destinatário é uma projeção do destinatário ideal do ato de fala.

Ademais, esse ato é composto de outros dois espaços: um espaço de restrições, dito contratual, para que sejam reconhecidas competências análogas ou mesmo uma condição mínima para o entendimento do discurso. Essas restrições levam em conta a finalidade do ato em determinada situação, a identidade dos participantes, as circunstâncias materiais de divulgação, o propósito comunicativo; destacamos que tais condicionantes refletem-se diretamente na escolha do gênero textual do discurso.

Há, ainda, um espaço de estratégias, que corresponde às escolhas disponíveis ao sujeito produtor, as quais são apropriadas no ato de fala e que revelam seu posicionamento. Esse sujeito (EUc), em face às restrições impostas e para validar sua troca comunicacional, constrói suas estratégias discursivas, quais sejam: estratégias de legitimação, de credibilidade e de captação (CHARAUDEAU, 2010).

As estratégias de legitimação dizem respeito à conquista desta perante o interlocutor e/ou ao quanto o sujeito enunciador se apropria

de uma autoridade que já possui para dizer o que diz. As de credibilidade são mobilizadas quando o sujeito deseja que o outro acredite em sua enunciação, valendo-se de argumentos que contribuam para imprimir ao seu discurso valor de verdade – aqui podemos retomar o conceito de *ethos*, que é a construção de uma imagem de si, algo que, nesse caso, é utilizado pelo EUc ao se projetar como EUe. Por fim, as estratégias de captação visam manter o interesse do interlocutor pela fala e que, até mesmo, compartilhe de sua opinião – para isso, pode usar de uma manipulação discursiva para criar moções emocionais no TUi, efeitos de *pathos* (CHARAUDEAU, 2010).

Pontuamos que esse modelo de análise dá conta tanto de textos monológicos, nos quais os interlocutores não se encontram presentes fisicamente no momento da enunciação, e de textos dialógicos, em que há essa presença física, sendo uma troca imediata (CHARAUDEAU, 2005).

Primeiramente, cumpre-nos pontuar que nosso trabalho é de cunho qualitativo. Enquanto a pesquisa quantitativa procura se inteirar de fenômenos delimitados, divididos em categorias que são comuns a grandes números de pessoas e com resultados que podem ser quantificados (REES, 2008), a qualitativa trabalha simultaneamente com teoria, método e técnicas aliados à experiência e à capacidade de aprofundamento do investigador, sendo ele quem direciona o trabalho (MINAYO, 2012). É uma complementaridade entre sujeito e objeto no processo qualitativo de construção científica. Minayo (2012) diz-nos que a matéria-prima de uma pesquisa qualitativa é composta (sendo mutuamente complementada) por: experiência, vivência, senso comum e ação; a partir disso, uma análise trataria de compreender, interpretar e dialetizar.

A experiência, na esteira de Heidegger (1988) *apud* Minayo (2012), p. 622, "diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza"; inerente ao ser humano, é expressa na e pela linguagem (esta constituída pela vivência do sujeito). Fato interessante é que a vivência é resultado de uma reflexão individual sobre a experiência, de modo a uma mesma experiência podendo ser vivenciada diferentemente por sujeitos distintos (aqui ressaltamos que, portanto, nossa análise pode gerar outras indagações e questionamentos). Quanto ao senso comum, tomamos como sua

definição os conhecimentos provenientes das experiências e das vivências do ser humano, que o orienta e é expresso também pela linguagem. Enfim, a ação (humana e social) é o exercício de construção das vidas, das representações e dos artefatos culturais dos indivíduos, a partir de sua realidade.

Ainda segundo Minayo (2012), o principal conceito de uma análise qualitativa é a compressão, pois, dessa forma, entendemos a proposição do outro. É importante ressaltar que nessa compreensão é preciso considerar tanto a singularidade do indivíduo quanto seu contexto coletivo. Nesse viés, segue-se a interpretação, uma vez que uma compreensão gera possibilidade(s) de interpretação/interpretações, e a dialetização desta.

Dessa forma, este trabalho, qualitativo e interpretativo, procura produzir uma análise íntegra do objeto de estudo, contextualizada e o mais fiel possível aos projetos de intencionalidade do produtor, com nossas observações sempre partindo do objeto. Justificamos, portanto, nossa escolha pela teoria semiolinguística (CHARAUDEAU, 2005). É-nos possibilitada a análise das restrições situacionais, das identidades (sociais e discursivas) dos parceiros e sujeitos do ato de linguagem, as estratégias utilizadas e a instauração de efeitos de sentido (CHARAUDEAU, 2010).

Em relação aos procedimentos de análise, esse autor orienta-nos a iniciá-la via contrato, ou seja, reconhecer, em primeira instância, as condições que regulam/regularam a construção do discurso. Feito isso, procederemos análise dos papéis sociais e linguageiros dos parceiros e sujeitos discursivos e, em seguida, analisaremos as estratégias usadas pelo EUc em sua produção textual, o que nos permitirá identificar suas intencionalidades pessoais. Com isso, ao final, teceremos nossas considerações.

Nosso objeto de estudo constitui-se de um texto intitulado "O lugar das mulheres na UFV", veiculado na seção "Notícias" do *site* institucional da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 23 de março de 2017.

Essa escolha se deu, em primeiro momento, porque estamos inseridas, como alunas, na UFV, sendo mulheres e também destinatárias desse texto. Além disso, achamos interessante poder verificar como uma instituição, avaliada como uma das mais importantes no cenário

nacional[2], de origem na área das ciências agrárias e com tradição de concentração de gênero masculino, traz, entende e divulga a presença feminina em seu espaço.

Abaixo, a imagem da página onde tal texto é encontrado:

Exibimos aqui somente o quarto inicial da página. O conteúdo completo do texto encontra-se em anexo. Ressaltamos que trabalharemos majoritariamente com os aspectos textuais. Na página também encontramos uma imagem atrelada à notícia e, embora saibamos que as imagens também são capazes de instaurar significâncias, não a trabalharemos em profundidade; consideraremos somente os aspectos que reforçam o(s) sentido(s) do discurso.

Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia.php?codNot=26814>.

Charaudeau (2005) orienta-nos a iniciar nossa análise pela interpretação da situação de comunicação. Dessa forma, identificamos

[2]De acordo com o índice de avaliação IGC do MEC de 2015, a UFV está na oitava colocação entre as 12 instituições com conceituação máxima no país.

que essa reportagem foi publicada no *site* oficial da UFV, na seção "Notícias", no dia 23 de março de 2017, sendo, então, monológica e procedente de um suporte digital. Além disso, temos seu propósito comunicativo, ou seja, a temática, que é, em linhas gerais, a presença feminina nessa universidade.

Partindo agora para as identidades discursivas, pressupomos que o EUc, o produtor do discurso, é a Adriana Passos (o que foi inferido pela assinatura do texto) enquanto ser social, mas inserida dentro do contexto da universidade. O EUe é representado pela Adriana Passos, jornalista, integrante da Diretoria de Comunicação Institucional, que assina o texto, juntamente com a UFV, pois todo o discurso reverbera não somente o pensamento da autora (assinante), mas da instituição que representa. O TUd é a comunidade acadêmica, uma vez que se pressupõe que o maior número de acessos a essa plataforma vem desse público, os destinatários ideais. O TUi são aqueles que de fato visualizaram e leram a publicação, sendo ou não correspondentes ao TUd.

No tocante às estratégias, foram identificadas as três citadas por Charaudeau (2010): estratégias de legitimação, de credibilidade e de captação, instaurando, consequentemente, determinados efeitos no TUi. Em anexo, reproduzimos fielmente o texto e localizamos o uso desses artifícios de acordo com a seguinte legenda: estratégias de legitimação destacadas em negrito, estratégias de credibilidade destacadas em itálico e estratégias de captação destacadas com a sublinha.

A partir da identificação dessas estratégias, observamos que a credibilidade aparece de forma mais expressiva, como uma tentativa de construção, para a UFV, de um *ethos* de universidade que se preocupa com a representatividade feminina em seus *campi*. É um discurso de engajamento, conduzindo o sujeito a crer que é do interesse desse órgão dar voz e importância às mulheres que o compõe, como pôde ser visto em: "Dos quatro centros de ciências, dois são dirigidos por mulheres". Conjuntamente, o encerramento do texto dá-se dessa forma: "Consciente disso [da importância da discussão de gênero], é que a instituição criou, em 2016, a Comissão dos Direitos Humanos e Diversidade (...)"; assim, percebemos o artifício de enfatizar a preocupação em garantir a presença feminina e as ações tomadas nesse âmbito.

A legitimação aparece em menor proporção no texto, porém ela é expressamente conferida pelo dispositivo de veiculação deste; o *site* institucional dá ao enunciador certa posição de autoridade que o permite tomar a palavra e que faça com que o interlocutor a considere legítima. As inferências à legitimação partem de dados numéricos, de reforços à positiva reputação do nome da universidade e de seu corpo docente.

Sobre a captação, verificamo-la diluída no texto e incluída na imagem. Há um apelo a instaurar efeitos patêmicos no interlocutor, uma vez que mesmo em posição de autoridade (conferida pelos dispositivos de legitimidade citados acima), a UFV busca assegurar o interesse do leitor por aquilo que diz, para que este compartilhe de seu posicionamento, partilhe seus valores e reforce seus argumentos. Desse modo, é utilizada uma manipulação discursiva que atinge o componente afetivo do interlocutor (CHARAUDEAU, 2010), criando nele moções emocionais para adesão a seu discurso, o que é visto em: "No mês das mulheres(...)"; "Na pesquisa, a mulher também é destaque", na legenda da foto trazida "(...) uma presença marcante das mulheres na maioria dos cursos da UFV" e no título "O lugar das mulheres". Percebe-se, aqui, a repetida utilização do termo mulher(es), de modo a gerar uma identificação do público feminino com o que é dito.

Destacamos que a produtora do discurso, o EUc, é uma mulher, o que pode ser considerada também uma marca de captação. Temos, ainda, que, mesmo estando inserida na UFV, como parte da Diretoria de Comunicação Institucional, trouxe falas que expõem a paridade numérica, ou até mesmo a superioridade feminina, em alguns cursos de graduação, mas acentuam as diferenças nas atribuições profissão, cabendo às mulheres tarefas que requerem cuidados e minúcias, como se tais características fossem inerentes ao gênero. Nota-se que a presença feminina é citada em (e atrelada a) cursos com maior valorização social, como a Agronomia, Medicina Veterinária, Ciência da Computação – não foram considerados os cursos de Letras ou Pedagogia, por exemplo, onde a presença das mulheres é bem mais expressiva. Tal escolha aponta para a construção da credibilidade da UFV, visto que é comprovado que as mulheres têm prestígio nesses cursos "mais nobres". Com isso, constatamos que, embora maioria

quantitativa, as mulheres são ainda as vozes do Sul, uma minoria política que busca por paridade de direitos.

A professora do curso de Medicina Veterinária e membro do Nieg, Paula Bevilacqua, apresenta argumentos que condizem com a realidade díspar enfrentada pelas mulheres na universidade e a inserção de sua fala na reportagem está também atrelada à estratégia de captação, ocorrendo via um eficiente recurso: além de ter sido proferida por uma mulher, aufere maior prestígio por essa ser de uma área com mais valorização social e econômica, como vemos a seguir: "(...) o maior número de mulheres nos cursos superiores da instituição não significa que elas estejam atuando de forma homogênea em todos os campos do saber. Em muitas áreas, a atuação delas ainda está presa a questões culturais. Na Medicina Veterinária, por exemplo, em que há uma hegemonia feminina, as atividades que atraem a maioria das mulheres estão relacionadas aos cuidados de pequenos animais. 'O cuidado é um dos espaços que as mulheres ocupam na sociedade' (...). Elas também são maioria nos laboratórios, onde o foco e a capacidade de ser minucioso – habilidades tradicionalmente imputadas às mulheres – são valorizados. O quantitativo, portanto, (...) 'não é suficiente para reduzir a desigualdade entre homens e mulheres.'"

Em relação à imagem alocada na reportagem, esta ratifica as táticas de captação. Fotográfica, desempenha um duplo papel, de semelhança e de dessemelhança (CHARAUDEAU, 2013). De um lado, o papel de semelhança atesta a existência de uma dada realidade (nesse caso, a foto comprova a presença das mulheres na UFV - afirmação depreendida pelo fato das autoras conhecerem o ambiente da foto, a Biblioteca Central da universidade). Já a dessemelhança fica explícita quando o TUi constata que aquilo que lhe é mostrado não é a total realidade, mas somente uma parte enquadrada desta, o que foi escolhido pelo sujeito produtor para se tornar visível. Através do efeito de focalização, vemos na fotografia duas mulheres, aparentemente estudando na biblioteca. O visível enquadrado na imagem mostra-nos apenas as mulheres, mas não é possível saber se na parte não visível haveria homens também presentes no espaço, em menor, igual ou maior proporção.

Considerações finais

Feitas as análises, apuramos que as estratégias utilizadas servem à afirmação, mediada pela captação, da legitimidade e da credibilidade da Universidade Federal de Viçosa. A preponderância da estratégia de credibilidade revela a preocupação do produtor do discurso em circunscrever seu posicionamento de verdade em relação ao que diz, buscando este mesmo efeito junto ao seu interlocutor. Uma das principais características do discurso é justamente o cuidado em ressaltar suas qualidades por meio de elementos linguísticos e contextuais na reportagem.

Assim, inferimos que, nesse texto, não há problematização do assunto (do lugar ocupado pelas mulheres), mas apenas uma exposição de fatos. São apresentados ao interpretante informações e dados que o levam a tomar essa universidade como uma instituição que preza e valoriza a inserção feminina em seu domínio, contudo não exibe discussões sobre atribuições e papéis cumpridos pelas mulheres nesse espaço. Em conclusão, temos que o texto "O lugar das mulheres na UFV" expõe, de fato, uma valorização da instituição e não do gênero feminino.

Referências

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso:* modos de organização. Trad. Angela M. S. Correa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, Emília. (coord.); MACHADO, Ida Lúcia; LIMA, Helcira; LYSARDO-DIAS, Dylia (Orgs). *Imagem e discurso.* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

_____. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização", in Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula (Orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil.* Uberlândia: EDUFU, 2010. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html. Acesso em: 18 junho 2017.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27., 2005. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html. Acesso em: 2 junho 2017.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva,* vol.17, n.3, Rio de Janeiro, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. Acesso em 12 junho 2017.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.

REES, D. K. Algumas considerações sobre a Pesquisa Qualitativa. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/viewFile/6095/4788>. Acesso em 10 junho 2017.

ROSEMBERG, F. e MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: O PROGRESSO DAS MULHERES NO BRASIL 2003–2010. Organização Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy – Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 390-434.

SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). *Comunicação e cultura das minorias.* São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.

Anexo

Texto "O Lugar das Mulheres na UFV"

Os dados de hoje mostram *uma presença marcante das mulheres na maioria dos cursos da UFV*

No mês das mulheres, a UFV não poderia deixar de lembrar um pouco da trajetória delas na instituição e de sua participação crescente no tecer de uma história. É neste contexto de celebração e de questionamentos sobre o papel da mulher que nomes como o de Liene de Jesus Teixeira devem ser trazidos à memória. *Formada em Agronomia, em 1950, quando a UFV ainda respondia pelo nome de Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg)*, Liene foi a primeira mulher a se diplomar na instituição, 24 anos após a sua criação. Certamente, ela não tinha ideia de que, em 2016, mais de seis décadas depois, 60 mulheres seguiriam seus passos sem conhecê-la, e que esse número ainda representaria uma minoria significativa. Dos formandos de 2016 do curso de Agronomia do campus Viçosa, 123 eram homens e 60 mulheres. Se comparado com 2006, o crescimento foi de apenas sete mulheres, 32 a menos do que homens.

É fato que a diferença revelada por esses números, especificamente na Agronomia, não explica a UFV em sua totalidade, quando o assunto são as mulheres. Os dados de hoje mostram uma

presença maior delas na maioria dos cursos da Universidade. Tanto é assim que, em 2016, 920 mulheres receberam seus diplomas no campus Viçosa, 211 a mais do que os homens. Em 2006, foram 651 mulheres (42 a menos do que homens). O número de formandas também foi maior nos campi Florestal e Rio Paranaíba – criados, respectivamente em 2006 e 2007. No primeiro, foram 81 mulheres em 138 diplomados. Em Rio Paranaíba, elas somaram 139 em 274 formandos.

O menor número de diplomadas em Agronomia segue a tendência histórica da UFV, que nasceu, em 1926, fundamentada nas ciências agrárias, predominantemente masculina. Esta tendência acabou se repetindo em alguns cursos de ciências exatas, o que, diga-se de passagem, não é exclusividade da UFV. O de Ciência da Computação, por exemplo, em 2016, teve, no campus Viçosa, o ingresso de sete mulheres e 50 homens. Em Rio Paranaíba, foram 106 ingressantes homens e 15 mulheres nos dois turnos do curso de Sistemas de Informação.

Na tentativa de minimizar essa diferença é que se desenvolveu na UFV-Rio Paranaíba o projeto *Meninas* ++ com palestras, minicursos e dinâmicas para alunos do ensino médio de uma escola da cidade. Uma de suas coordenadoras, a professora Adriana Zanella Martinhago, conta que, para entender as causas do desinteresse das meninas pela área, foram entrevistados 82 estudantes, 56 dos quais mulheres. Dessas, apenas seis afirmaram ter interesse em cursar ensino superior em ciências exatas, mas nenhuma pretendia graduação em computação.

Segundo Adriana, dentre os motivos listados para a rejeição estavam o desconhecimento sobre a área, a impressão de que os seus profissionais não recebem bons salários e que precisam estudar muito. Além da falta de informação, a professora considera que o desinteresse é decorrente também da questão cultural dos gêneros. Para ela, "os adultos apresentam o mundo cor-de-rosa das princesas para as meninas, e o mundo azul, de descobertas, para os meninos". Isso precisa ser mudado, em sua opinião: "as meninas devem saber que o mundo de descobertas e tecnologia também pode ser delas. Deve-se valorizar o ser humano e não os estereótipos de gêneros".

Outros segmentos

Em todos os segmentos, a presença da mulher na UFV tem sido crescente e importante na tomada de decisões. Tanto é assim, que, das 63 instituições federais de ensino superior, a UFV está entre as 21 que atualmente são dirigidas por uma mulher. A professora Nilda de Fátima Ferreira Soares que, hoje, cumpre o seu segundo mandato, foi a primeira mulher a assumir a reitoria da UFV, em 2011. Dos 595 cargos de chefia nos três campi da Universidade, 218 têm mulheres à sua frente. Duas delas, Leiza Maria Granzinolli e Viviani Silva Lírio, dirigem as pró-reitorias de Administração e de Assuntos Comunitários, respectivamente. Entre docentes e técnicos, as mulheres ocupam 33% do corpo funcional da Universidade: dos 3.694 servidores públicos dos três campi da UFV, 1.217 são mulheres (721 técnicas e 496 professoras). Há dez anos, esse número era 696 (412 técnicas e 284 professoras).

Na pesquisa, a mulher também é destaque. Dos quatro centros de ciências, dois são dirigidos por mulheres: o de Ciências Biológicas e da Saúde, pela professora Maria Goreti de Almeida Oliveira, e o de Ciências Humanas, Letras e Artes, pela professora Maria das Graças Soares Floresta. No Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular está a professora Elizabeth Pacheco Batista Fontes, a única mulher da UFV a integrar a Academia Brasileira de Ciências. Em 2016, ela ganhou o Prêmio Marcos Luiz dos Mares Guia na categoria Pesquisador por sua colaboração no avanço do conhecimento da ciência em Minas Gerais e menção honrosa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por tese orientada. Formada na UFV, a professora Elizabeth Fontes também concluiu seu mestrado na instituição, em 1982, duas décadas depois que Miracy Garcia Rodrigues, a primeira mulher a defender uma dissertação de mestrado na Universidade.

Maior debate

Os dados obtidos nos relatórios da UFV revelam uma *presença muito maior da mulher na instituição em 2017 se comparado com anos anteriores. Obviamente, isso também está*

relacionado à maior oferta de cursos e cargos oferecidos pela instituição e ao crescimento do número de mulheres no Brasil, segundo pesquisa divulgada, em 2014, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O avanço quantitativo de mulheres na Universidade indica, portanto, que, em suas nove décadas de história, as mudanças não aconteceram apenas no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão, mas também ao perfil social. A consequência disso é a necessidade de trazer para a instituição o debate relacionado a questões de gênero. E quem assumiu esse protagonismo, em 1996, foi o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Gênero (Nieg), integrado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFV. Há 20 anos, estudantes e pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento trabalham no Nieg, coletivamente, em projetos de ensino, pesquisa e extensão que permitem não apenas uma reflexão mais ampla sobre gênero, mas também contribuem para uma atuação mais profissional e cidadã.

É com a experiência de quem faz parte desta história, que a professora Paula Bevilacqua, do curso de Medicina Veterinária e uma das integrantes do Nieg, observa que o maior número de mulheres nos cursos superiores da instituição não significa que elas estejam atuando de forma homogênea em todos os campos do saber. Em muitas áreas, a atuação delas ainda está presa a questões culturais. Na Medicina Veterinária, por exemplo, em que há uma hegemonia feminina, as atividades que atraem a maioria das mulheres estão relacionadas aos cuidados de pequenos animais. “O cuidado é um dos espaços que as mulheres ocupam na sociedade”, avalia. Elas também são maioria nos laboratórios, onde o foco e a capacidade de ser minucioso – habilidades tradicionalmente imputadas às mulheres - são valorizados. O quantitativo, portanto, na avaliação da professora Paula, "não é suficiente para reduzir a desigualdade entre homens e mulheres”.

Em sua opinião, ela poderia ser minimizada se todos tivessem um olhar atento ao que estão reproduzindo e que a discussão de gênero fizesse parte dos cursos; que fosse institucionalizada. Paula reconhece que houve avanços importantes nesta direção com o acolhimento dos coletivos e a coibição dos trotes, que durante muitos anos oprimiram as mulheres. Mas há muitas questões ainda a serem enfrentadas, como o assédio moral, a violência contra a mulher e

tantas outras. Consciente disso, é que a instituição criou, em 2016, a Comissão dos Direitos Humanos e Diversidade, mais um passo para a construção de um aprendizado de quem reconhece que, para envelhecer sem perder a vitalidade, é preciso saber lidar com a diversidade, que também passa pela questão de gênero".

Emoções Políticas Linguísticas de Ensino nas Escolas

Emotions and Language Policies for Teaching at Public Schools

Flávia Marina Moreira Ferreira

Mestra em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa/Professora substituta da Universidade Federal de São João del-Rei.

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é discutir e refletir sobre o uso e conhecimento das Políticas Linguísticas de Ensino (PLE) e as emoções imbricadas no processo de utilização dessas políticas, por três professoras de inglês.Como base teórica foram utilizados estudos que versam sobre o uso e implementação das PLE no processo de ensino e aprendizagem nas escolas (COSTA, 2012; LEFFA, 2013; CÁCERES, 2014; CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014). As emoções foram analisadas à luz da Biologia do Conhecer (MATURANA, 2005). Esta é uma pesquisa qualitativa que utilizou um questionário e três entrevistas orais como instrumentos de coleta de dados. O processo de análise de dados ocorreu de acordo com os parâmetros de análise da pesquisa qualitativa (HOLLIDAY, 2005; DENZIN & LINCOLN, 2006). Os resultados demonstram conhecimento incipiente por parte das professoras acerca das PLE e seu pouco uso em suas práticas. Com relação às emoções percebeu-se insatisfação e desânimo com relação às PLE devido às relações hierárquicas entre governo e professores, e também emoções de descrédito com relação às propostas sugeridas pelo governo.

Palavras-chave: Escola pública; Políticas Linguísticas de Ensino; Emoções.

Abstract: This paper is a part of a master's research, which aims to discuss and reflect about the use and knowledge of three English teachers about the Language Policies for Teaching (LPT) and the emotions presented in the process of implementation of these policies. As theoretical basis, we based on studies about the use and implementation of LPT in teaching and learning process at schools (COSTA, 2012; LEFFA, 2013, CÁCERES, 2014, CORREA, 2014 and RAJAGOPALAN, 2014). The emotions were analyzed according to the Biology of Knowing (MATURANA, 2005). This is a qualitative research that used a questionnaire and three oral interviews as instruments of data collection. Data analysis was carried out according to parameters of qualitative research (HOLLIDAY, 2005; DENZIN & LINCOLN, 2006). The results demonstrate that teachers have little knowledge about the LPT and do not use them in their practices. About the emotions, were observed dissatisfaction and dismay with the LPT due to the hierarchical relations between Government and Teachers, as well as emotions of discredit regarding the proposals suggested by the Government.

Keywords: Public Schools; Language Policies for Teaching; Emotions.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada[1] no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), que versa sobre as políticas linguísticas de ensino (PLE) presentes nas escolas públicas e as emoções dos professores referentes a essas.

O interesse em realizar este trabalho concretizou-se com base em leituras teóricas (MACIEL, 2013; LEFFA, 2013; CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014) que apontam para a importância de entendermos e investigarmos, enquanto linguistas aplicados, a utilização prática das políticas nas escolas. Pesquisas apontam que a relação entre as PLE e a prática de ensino dos professores é pautada em conflitos de ordem técnicas e emocionais, que desfavorecem o

[1]Pesquisa de Mestrado orientada pela professora Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos e coorientada pela professora Dra. Hilda Simone Henriques Coelho. Este trabalho foi financiado pela FAPEMIG.

processo de ensino e aprendizagem de línguas. Buscando o melhor entendimento desses problemas, observei as emoções dos professores acerca das PLE, à luz da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (2002). O autor aponta as emoções como um fator de influência em nosso domínio de ações, fator que justifica o interesse em entender as emoções que perpassam a relação entre os professores e o uso prático das políticas.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é discutir e refletir sobre o uso e conhecimento das PLE por parte de três professores de Língua Inglesa (LI) de escolas públicas e as emoções (delas) imbricadas no processo de utilização dessas políticas na prática.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente apresentei uma breve introdução deste trabalho e, a seguir, apresento o aporte teórico e a metodologia de pesquisa. Com base nesses, proponho a discussão dos dados e, posteriormente, apresento algumas considerações finais a respeito.

Aporte teórico

As PLE no processo de ensino e aprendizagem nas escolas

A implementação das PLE no processo de ensino e aprendizagem, como já mencionado, apresenta-se como um processo conflituoso (COSTA, 2012; LEFFA, 2013; CÁCERES, 2014; PINTO, 2014; RAJAGOPALAN, 2014; dentre outros). Recentemente, algumas causas para esse problema vêm sendo apontadas, tais como, a estrutura política das escolas, o conhecimento dos professores acerca das leis e diretrizes de ensino postulada pelo governo e a própria formação de professores que vem sendo oferecida pelos cursos de Letras (FRAGA, 2014; FERREIRA, 2017; FERREIRA, COELHO, 2017).

Com relação à estrutura política das escolas, apesar de Cáceres (2014) pontuar que a escola deveria ser a instituição responsável por fazer o elo entre o governo e a sociedade, Pinto (2014) afirma que as instituições de ensino não estão em consonância com os discursos e teorias promovidas pela academia ou pelo

governo. Rajagopalan (2014) também sinaliza que, apesar das escolas estarem imbricadas às políticas, muitas vezes estas são ignoradas no ambiente escolar. O autor sinaliza que, quando consideradas, as políticas percorrem caminhos desacertados até a sua efetiva aplicação prática nas escolas.

Leffa (2013) afirma que, aparentemente, o não conhecimento das diretrizes, normas e políticas voltadas para o ensino, por parte dos professores, dificulta o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Este fato também foi corroborado por meio de outras pesquisas na área da LA, tais como Maciel (2013) e Ferreira (2017). Maciel expõe, por meio de seu trabalho, que os professores não possuem orientação ou formação para trabalhar com teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem ou discutir sobre as PLE nas escolas. Ferreira (2017) também aponta o conhecimento incipiente por parte de alguns professores de escolas públicas acerca das PLE, e o efeito dessa pouca formação na prática de ensino.

Costa (2012) explica que a escola não consegue acompanhar as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade. A autora menciona a formação inicial dos professores como um possível desencontro entre a sociedade e a escola. Corroborando este argumento, observa-se Fraga (2014) afirmar que os cursos de graduação em Letras não oferecem formação política aos futuros professores.

Deste modo é possível observar que as PLE e as escolas sobrevivem em contextos distintos, criando um cenário onde as políticas são “mudas”e as escolas “sobrevivem” sem apoio e diálogo político com o governo.

Emoções – Biologia do Conhecer

De acordo com Rabelo (2002), as teorias de Humberto Maturana aparecem como uma utopia em pleno século XXI. A Biologia do Conhecer questiona os binômios presentes em nossa sociedade que são baseados em nossa cultura ocidental, tais como: “indivíduo x sociedade, natureza x cultura, razão x emoção, objetivo x subjetivo”. Maturana (2005) trabalha sob a perspectiva de que são as nossas emoções que fundamentam nosso domínio de ação. O autor defende a tese, do ponto de vista biológico, que nossas emoções

possuem influência direta sobre nossas atitudes e podem, inclusive, serem vistas fisicamente, como por exemplo, por meio da ruborização de face, suor, dor de barriga, dor de cabeça, entre outros sintomas.

As emoções são definidas como "disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ação" (p.16). Porém o autor afirma que isso não quer dizer que agimos simplesmente sob um viés emocional. Como vivemos em uma sociedade, com regras e normas racionais, que ditam a boa convivência e harmonia entre as pessoas, sabemos que determinadas ações não podem ser realizadas mesmo que nossas emoções nos guiem a ela. Como, por exemplo, uma professora pode estar enfurecida com o diretor de seu colégio e pode estar sob uma emoção de raiva que esteja culminando em um domínio de ação de querer agredi-lo. Porém, isso não significa que a professora adotará esta atitude, pois, racionalmente, ela sabe que não é uma conduta apropriada.

Podemos vivenciar dois tipos de desacordos em nossas relações, segundo Maturana: os de ordem lógica e os de ordem emocional. Segundo o biólogo, os desacordos de ordem lógica não causam grandes atritos entre as pessoas por estarem embasados em questão lógicas e racionais, porém o mesmo não ocorre com os conflitos de ordem emocional. Esses são fundamentados em ideologias, crenças e emoções; logo, suas contradições implicam na negação do outro. Podemos pensar, por exemplo, nas PLE. Como já mencionado anteriormente, muitas vezes ocorrem desencontros entre o que é prescrito pelo governo e o que realmente acontece na prática escolar por intermédio dos professores. O processo de ensino e aprendizagem é repleto de crenças, ideologias e emoções e perpassa, muitas vezes, a identidade do educador como profissional. Esse conjunto de emoções relativo à falta de diálogo entre o governo e os professores, além das emoções advindas das diversas dificuldades contextuais que os profissionais enfrentam nas escolas, caminha em sentindo contrário às diretrizes governamentais, culminando em desencontros existentes no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, e, consequentemente, em um domínio de ação não tão interessante para o ensino.

Assim, observa-se que em um contexto onde estão presentes relações hierárquicas e emoções que culminam na negação do próximo, dificilmente será um ambiente saudável de convivência.

Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa[2] (DENZIN & LINCOLN, 2006), em formato de estudo de caso (CRESWELL, 1998), realizado sob uma perspectiva êmica (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991). Este estudo insere-se dentro dessas perspectivas porque se trata de um trabalho em que o pesquisador se inseriu no contexto investigado, aproximou-se dos participantes, atentou-se aos fatos que conduziram à descoberta e ao processo exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.

A pesquisa foi realizada em uma cidade da Zona da Mata Mineira, com três professoras de inglês atuantes no sistema público de ensino: Mel, Paula e Julie.

Mel, 28 anos, graduou-se em uma universidade federal, no ano de 2011. Ela trabalhava em uma escola pública como professora efetiva por, em média, um ano. Além disso, também já havia lecionado por três anos e meio em cursos de idiomas. Não participava de nenhum projeto de FC porque não se sentia motivada a participar, segundo ela.

Paula, 56 anos, se graduou no ano de 1984 em uma universidade federal e já acumulava 18 anos de experiência como professora no sistema público de ensino e, concomitantemente, 28 anos em cursos de idiomas. A professora já participou de vários projetos de FC.

Julie, 42 anos, graduou-se no ano de 2005 em uma universidade federal e, além de já trabalhar há nove anos no sistema público de ensino, trabalhou por quatro anos em escolas particulares. Ela participou de projetos de FC e cursou uma pós-graduação à distância.

[2]Este trabalho foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o registro CAAE 50765415.0.0000.5153 na Plataforma Brasil.

Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados deste trabalho, utilizei quatro instrumentos diferentes com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa: um questionário aberto, três entrevistas orais semi-estruturadas e notas de campo.

Optei por um questionário aberto, em português, para que as participantes pudessem se expressar de forma mais livre e completa. O questionário utilizado serviu, basicamente, para apurar três tipos de dados que segundo Dornyei (2003) podem ser alcançados por meio desse instrumento: questões fatuais (referentes a nome, idade, sexo), questões comportamentais (atividades que estão sendo desenvolvidas ou foram desenvolvidas no passado) e questões atitudinais (o que os participantes pensam sobre determinado assunto).

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento base durante o processo de coleta de dados deste estudo. Essa ferramenta tornou-se uma preciosa fonte de pesquisa por não terem sido realizadas observações de aulas ministradas pelas participantes. Vieira-Abrahão (2006) aponta as entrevistas como uma ferramenta primária para a coleta de dados. As entrevistas foram planejadas de acordo com os passos indicados por alguns pesquisadores, tais como Kvale (1996) e Patton (1990).

As notas de campo tiveram como objetivo principal contribuir para uma maior riqueza de dados da pesquisa. Segundo Godoy (1995), essas anotações acontecem: "num processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, padrões, tendências e relações, desvendando-lhes o significado" (p. 29). Esse instrumento tornou-se de grande valia porque pude registrar fatos que ocorreram fora das entrevistas como, por exemplo, a recusa das professoras com relação à minha presença em suas salas de aulas e o desabafo profissional e pessoal de uma professora após o término de uma entrevista, quando eu havia desligado o gravador.

O processo de análise de dados ocorreu concomitantemente ao processo de coleta, sob o conceito de "prisma" (DENZIN & LINCOLN, 2006), no qual as informações são vistas como um todo e todas as partes refletem-se e influenciam-se. Os dados foram analisados qualitativamente e triangulados.

Discussão dos dados

Conhecimento das professoras acerca das PLE

Nesta subseção, apresento e discuto o conhecimento que as participantes relataram ter sobre as PLE, mais especificamente sobre as diretrizes de ensino postuladas pelo governo, neste contexto em específico, o CBC[3], que foi uma das PLE (estaduais) mais comentada pelas participantes ao longo da coleta de dados.

Em geral, as professoras não demonstram ter conhecimento sobre muitas PLE, mas se referem com maior ênfase ao CBC, provavelmente por ser a diretriz de ensino utilizada nas instituições de ensino em Minas Gerais e que as professoras são instruídas a utilizar. Elas não se manifestavam com clareza sobre alguns pontos específicos das diretrizes de ensino, tais como o objetivo do ensino de LI e o problema da indisciplina dos alunos e demonstraram pouco conhecimento sobre a BNCC, que é uma nova diretriz de ensino a nível nacional, que, teoricamente, elas deveriam ter conhecido por intermédio das escolas em que trabalham. As professoras fizeram vagas referências às PLE, como pode ser observado neste excerto da entrevista de Mel:

> **Pesquisadora -** Para iniciarmos, gostaria que você me falasse um pouco sobre sua experiência na graduação. Quais experiências de estudos você teve sobre políticas linguísticas? O que você aprendeu e entende sobre este assunto?
>
> **Mel -** É... Política seria o que mais ou menos? CBC?
>
> **Pesquisadora -** CBC, PCN, tudo que você entende sobre políticas linguísticas. Se alguém chegasse pra você e falasse: o que que é politicas linguísticas? O que que você aprendeu na graduação, o que você falaria?
>
> **Mel -** Eu acho que é tipo um programa que a gente tem que cumprir durante o ano letivo. Por exemplo, na parte do inglês, a gente tem os eixos temáticos, né? E você tem que seguir aquilo. Aí tem a parte de *listening*, *speaking*... aí você tem que seguir aquilo. Eu acho que é mais ou menos isso. (E1, Mel, 22/03/2016)

[3]Conteúdo Básico Comum (2003) - Diretriz de ensino voltada para as escolas do Estado de Minas Gerais.

Mel demonstra dificuldades em falar sobre as PLE e cita apenas as partes descritivas das diretrizes de ensino. Esses documentos postulados pelo governo são apenas uma das formas de representação das PLE dentro de um sistema maior que envolve outras, tais como a FI e FC de professores, livro didático, carreira docente, objetivos do ensino na rede pública, entre outros. Além disso, é possível perceber que Mel refere-se às diretrizes como algo que "tem que seguir", "cumprir", revelando obrigação e, talvez, o que ela enxergue como imposição. As outras participantes também deram respostas semelhantes à de Mel, sugerindo que não há um estudo sobre o tema na escola em que trabalha e não houve durante a FI, como pode ser também observado na resposta de Paula:

> **Pesquisadora -** Então assim, e durante algum momento, ou na sua formação acadêmica ou aqui na escola, você já estudou as diretrizes de ensino propostas pelo governo?
>
> **Paula -** Estudar, estudar, não. Nós temos um livro que a gente tem, mas assim, na Universidade não tinha na minha época, né? E aqui a gente não estuda não, tem como guia mesmo.
>
> **Pesquisadora -** Dá uma olhadinha, vê mais ou menos o que que é...? Então tá...
>
> **Paula -** Mas acaba não funcionando. Uma olhadinha não é (risos)... uma olhadinha não é o que eles escreveram para isso, entendeu? (E2/II, Paula, 06/05/2016)

Paula menciona dois momentos em que poderia ter tido a oportunidade de estudo das PLE: na FI e na escola em que trabalha. Ela demonstra reflexão crítica ao afirmar que sabe que o documento não foi feito apenas para "dar uma olhadinha". A professora deixa claro que nem na graduação nem na escola em que trabalha há discussões sobre as PLE, revelando a pouca formação oferecida aos professores acerca do tema, assim como colocado por Fraga (2014) e Ferreira e Coelho (2017).

Em resumo, os resultados sugerem que as professoras não possuem conhecimento acerca das políticas, mas apresentam, especificamente, conhecimento sobre o CBC, que é uma das diretrizes estaduais exigidas pelas escolas de Minas Gerais. Como pôde ser observado, as professoras não contam com uma formação continuada

que as ajudem a conhecer melhor as PLE e também não tiveram uma formação crítica e política sobre o tema durante as suas FI.

Em resumo, as professoras não demonstraram conhecimento sobre as PLE. Na próxima subseção, discorro sobre o processo de (não) implementação das PLE nas escolas.

A (não) implementação das PLE na prática

De acordo com o relato das professoras, a não aplicação das diretrizes de ensino nas salas de aula é uma situação justificável. As professoras relataram vários problemas que vivenciam, tais como o número de alunos em sala de aula, a carga horária semanal da disciplina de LI, a dificuldade dos alunos em acompanhar o que é proposto e o desnivelamento linguístico, conforme pode ser observado no excerto de Paula:

> **Paula -** você trabalha quatro habilidades, uma sala com quarenta e um alunos, nível zero, eles estão no primeiro ano. Então você tem que ir ao encontro, não de encontro das necessidades e das condições que ele tem de aprender, né? Eu falo em inglês dentro de sala com eles, exploro as *pictures*, faço perguntas em inglês, mas o *feedback* de quarenta e um é *yesor no*, e pronto. Você entendeu? Como é que em cinquenta minutos... e é impressionante, eu acho que eles tem uma tecla *delete* que o que foi aprendido parece que não existiu ou eles apagaram, né? (E2/I, Paula, 20/04/2016)

Paula evidencia a dificuldade em se trabalhar as quatro habilidades linguísticas, como sugerido pelo CBC, em uma sala de aula com, em média, quarenta alunos com dificuldades de aprendizagem. Paula demonstra em seu relato que ela se empenha na aprendizagem, mas parece que as dificuldades dos alunos sobressaem-se. As professoras também citaram problemas encontrados em trabalhar pontos específicos do CBC como, por exemplo, o ensino da leitura e da escrita. Mel aponta inclusive a falta de interesse dos alunos, conforme o excerto seguinte:

> **Mel -** Por exemplo, nas diretrizes, pelo menos na parte de Inglês tem muita leitura e essas coisas, e é meio complicado porque os alunos não estão nem um pouco interessados, pelo menos não no Inglês. Aí eles ficam cobrando: "Ai que a gente vai fazer ENEM e que não sei o quê e tem que ter leitura". (E3, Mel, 16/06/2016)

Mel destaca o desinteresse dos estudantes na leitura como um fator que dificulta o seu trabalho. Entretanto, os estudantes cobram-na com relação ao ensino dessa habilidade, principalmente visando o ENEM. Talvez eles não tenham interesse para alguns assuntos em específico, porém demonstram interesse em relação ao ENEM. Com relação à implementação de outras políticas na prática, a análise de dados sugere que todas as participantes consideram as políticas falhas e afirmam que essas não dialogam com o real sistema de ensino, como pode ser verificado no relato de Julie, sobre o programa do PACTO:

> **Julie -** Eu acho assim, tudo é muito devagar. As ordens chegam aí de repente eles passam para a gente, jogam para a gente, e de repente aquilo acabou, sumiu. Igual este PACTO: começamos a fazer, beleza, estava indo certo, falou que ia haver continuidade e acabou o negócio. De repente vem, de repente acaba, é tudo meio solto assim. E como parece que, tipo assim, nosso patrão está meio longe (risos) então parece que até tudo chegar assim onde tem que chegar, é muito lento, muito esquisito, não tem aquela coisa mais rápida. (E3, Julie, 20/06/2016)

Além de afirmar que a política em questão não funciona (o PACTO), Julie aponta dois problemas para seu não funcionamento: a) a não participação dos professores no processo de elaboração e manutenção das políticas e b) a falta de alguém que averigue se as políticas estão sendo cumpridas ou não, principalmente ao dizer que o "patrão está meio longe". Com relação a não participação, Julie afirma que "eles" (no caso as estâncias maiores, representativas do Governo) "jogam" as políticas para os professores cumprirem, e de repente tudo "acabou", "sumiu". Ela avalia as políticas como um processo "solto", "lento", "muito esquisito". Essas palavras sugerem emoções de frustração, insatisfação, desmotivação, além de exclusão, que podem surtir: a) efeitos na prática de ensino das professoras; e b) um domínio de ação de inércia e, talvez, de apatia e falta de ânimo para promover mudanças nos aspectos que a incomodam na sua prática. E em relação à falta de alguém que acompanhe e averigue a implementação das PLE na prática, esse é um fator que contribui para o trabalho solitário dos professores nas escolas já que elas não contam com um apoio pedagógico que contribua positivamente para a aplicação das políticas na prática. Em outro momento, Julie também destaca a aplicação da política de progressão parcial que, em sua

opinião, também não funciona bem na prática. Durante minha prática docente, pude escutar grande parte dos professores reclamando da implementação dessa medida. Ou seja, os professores são obrigados a cumpri-la mesmo que essa política não esteja em consenso com suas crenças e ideologias.

Nessa subsecção, foi visto que as PLE propostas pelo Governo não funcionam no formato em que são delineadas pelos responsáveis, evidenciando a distância entre o que é proposto pelos órgãos superiores e o que realmente acontece nas escolas. Isso ocorre devido a diversos fatores, entre eles a falta de suporte por parte do governo e o próprio contexto escolar.

Emoções com relação às PLE

Foi possível perceber que as PLE são fontes de diversas emoções para os professores. Sobre a relação entre o governo, as escolas e as professoras, as participantes parecem se sentir frustradas em relação à hierarquia de um grupo que manda e o outro que deve obedecer sem questionar, como pode ser observado no excerto de Julie:

> **Pesquisadora -** E a próxima pergunta que eu iria te fazer é justamente essa. Porque você opta então por utilizar esses documentos?
>
> **Julie -** Ah porque é uma coisa meia imposta né? O Governo exige que a gente faça o planejamento em cima do CBC, que a gente coloque lá quais são as habilidade né que os meninos vão ver durante cada semestre, então todo mundo meio que faz assim, mas que na prática nunca ninguém sentou com a gente pra ver como na prática seria isso, nunca ninguém esclareceu isso pra gente. Fica uma coisas assim, entendeu? Jogada. Tem que fazer então a gente faz, a gente reconhece, tenta trabalhar. (...) Ninguém nunca me cobrou, ninguém nunca falou onde eu estava, ninguém sabe nada. (E1, Julie, 17/03/2016)

Julie demonstra, através de seu relato, que as PLE impostas pelo governo, tal como o CBC, são muitas vezes impostas aos professores e eles apenas seguem porque são mandados. Essa visão pode ser notada quando a professora afirma que “o governo exige” que eles usem o CBC durante o planejamento letivo. A reação dessa professora com algo imposto e não social é utilizar as diretrizes de ensino de modo mecânico, apenas executando ordens, apesar de ter

afirmado, na primeira subseção, que não sabe se de fato segue as diretrizes de ensino. Esses dados evidenciam a discrepância existente entre o discurso das professoras sobre a prática. Observa-se que não há espaço para a voz do professor, para o processo de reflexão da prática docente, já que a professora afirma que ninguém "na prática nunca sentou" com eles para explicar as diretrizes, nem nunca "esclareceu" como deveria funcionar. Julie reclama também do não olhar, do não acompanhamento ao afirmar que "ninguém nunca cobrou", "ninguém sabe nada", revelando novamente a relação conturbada existente entre o governo e os professores, onde eles não são ouvidos ou sequer considerados dentro do sistema. Entendo que esse relato revela emoções de solidão, frustração e insatisfação com o sistema e a relação não social existente nele. Parte da justificativa para essas emoções de frustração tem a ver, talvez, com o quanto as políticas estão de acordo com a realidade ou não. Isso é possível de se notar no comentário de Julie:

> **Pesquisadora -** Quais são os empecilhos e dificuldades que você encontra para aplicar as diretrizes de ensino na sua prática.
>
> **Julie -** A dificuldade é que a gente tem uma realidade bem... de sala cheia, de meninos desmotivados, de um sistema que joga tudo de cima pra baixo, não ouve nossa opinião, entendeu? Não sabe o que está acontecendo aqui. Aprova aluno mesmo sem saber e no final tem que passar menino de todo maneira e eles já sabem disso. É tudo uma coisa irreal, entendeu? Que na prática mesmo, no dia a dia não é nada daquilo... a gente finge porque se não passar a superintendência vem cá e vai ver que não pode ter tantas reprovações, entendeu? Aí não pode porque cai a nota da escola, vem menos dinheiro para escola, uma confusão danada... Então não pode ter. A pressão delas também para com a escola é muito grande né? Porque elas também podem ser advertidas por isso porque elas tem que olhar as escolas, né? Então todo mundo meio que faz de mentira assim. Os meninos passam sem saber nada e vai passando, passando. Tem muita coisa que é irreal; está lá no papel mas não funciona na prática. (E2, Julie, 30/04/2016)

Apesar de tentar cumprir o que é colocado pelo governo, Julie desacredita no que é proposto. Ela menciona a questão do sistema hierárquico, de um governo que dita ordens sem conhecer o contexto da escola pública, e da superintendência de ensino que exige a aprovação dos estudantes sem saber o que realmente ocorre nas salas de aula, afirmando que "finge" aprovar os alunos porque senão "a

superintendência vem cá e vai ver que não pode ter tantas reprovações". A professora sente que apesar de conhecer a sua realidade, não tem voz na escola, apenas executa regras impostas, afirmando que existem muitas políticas "no papel" que "não funcionam na prática". Em seu discurso nota-se construções como: "todo mundo meio que faz de mentira", o governo "não ouve nossa opinião", sugerindo emoções de descontentamento e indiferença que revelam o contexto que as professores vivenciam em seus contextos de trabalho. Além disso, observa-se que a professora vive um domínio de ação em que executa essa política de aprovação dos alunos porque é mandada. Porém, o faz superficialmente, apenas no plano teórico. Possivelmente, esse domínio de ação ocorre devido ao emocionar da professora que é de frustração e indignação com relação às propostas do governo.

Nesta subseção relatei (por meio dos excertos das entrevistas de Julie) as emoções de frustração e indignação das professoras com relação às PLE e talvez, nesse caso, inibidoras de seus domínios de ação de maior agenciamento com relação a práticas alternativas de ensino e aprendizagem de línguas. A análise dos dados, no geral, sugeriu que a implementação das PLE e os obstáculos vivenciados pelas professoras acerca dessa aplicação prática culminam em emoções de tristeza, frustração e raiva, gerando desmotivação com o sistema de ensino e com a prática docente, de acordo com seus relatos. Essas emoções estão relacionadas ao que elas enxergam e elencam como problemas que contribuem para o não sucesso das políticas nas escolas, tais como, a falta de interesse e as dificuldades dos alunos em sala de aula, o uso do LD e o próprio contexto de ensino da escola pública.

Considerações finais

Foi possível perceber, por meio dos dados, o conhecimento incipiente por parte das professoras acerca das PLE. Como apontado por Fraga (2014), os cursos de licenciatura em Letras parecem não contribuir de modo eficaz para que os professores saibam trabalhar com as políticas linguísticas de ensino nas escolas, e assumam seus papéis políticos como educadores, como sinalizado por Leffa (2013).

Esse fato possui desdobramento maiores que influenciam a prática de ensino dos professores.

Diante de um cenário em que não conseguem realizar seus trabalhos do modo que deveriam (e gostariam), os professores vivenciam emoções de frustração, desânimo e raiva com relação ao sistema de ensino, que parecem culminar em um domínio de ação de recusa e desanimo perante as novas propostas de ensino. Essa inércia contribui para que os problemas se agravem em sala de aula, já que este espaço passa a se caracterizar como um verdadeiro caos: os professores não acreditam no sistema político que regem seus trabalhos; os governantes debruçam seus esforços em políticas e normas que não se efetivam, de fato, nas escolas, e os alunos, ficam perdidos no meio deste contexto e com baixo interesse por este ensino que não propõem diálogos reais, sociais e diretos com a nossa sociedade, conforme reitera Pinto (2014).

Observando esses problemas que vêm sendo enfrentados pelos professores em sala de aula, reitera-se a importância de projetos de formação continuada que ofereçam formação teórica e prática aos professores com relação às PLE e ofereçam-lhes suporte emocional para a realização de seus trabalhos nas escolas públicas.

Referências

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, 2014.

CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 19-36.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 12, n. 4, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Artmed, 2006.

FERREIRA, F. M. M. *Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas.* 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

FERREIRA, F. M. M.; COELHO, H. S. H. Que curso de Letras queremos? Análises e reflexões sobre a formação política de professores de línguas. In: *I Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, 2017, Viçosa. Anais da I Jornada de Estudos Linguísticos e Literários***.** Viçosa: Clock-Book, 2017. v. 1.

FRAGA, L. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 45-58.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. 1994.

LEFFA, V. Prefácio. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 7-10.

MACIEL, R. F. *Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais:* a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc, 1990.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 59-72.

PRADO, S. A. C. *Políticas linguísticas no ensino de línguas e a identidade do professor de língua estrangeira - inglês.* 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-83.

Gênero e Discurso: As Representações do Feminino na Enciclopédia da Mulher (1950-1970)

Gender and Discourse: The Representations of Female Gender in the Women Encyclopedia (1950-1970)

Bruna Batista Ferreira

Mestra em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania pela Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Esta pesquisa investiga o processo de rupturas e permanências circunscrito nos discursos produzidos pela mídia acerca das representações do "feminino" entre as décadas de 1950 e 1970. Para isso, analisamos um periódico dessa época destinado às mulheres: a *Enciclopédia da Mulher*. A veiculação da *Enciclopédia* ocorreu num período no qual a visão sobre a mulher começava a sofrer alterações, haja vista os movimentos sociais emergentes, como o feminismo. No entanto, a obra trazia em seu conteúdo a figura de uma mulher "rainha do lar", "mamãe em potencial", que deveria viver sob determinados ideais de comportamento e aparência, implicando em noções específicas sobre o ser "feminino". Através da noção de "representação cultural" buscamos compreender as dimensões da construção dos discursos produzidos tanto na *Enciclopédia* quanto na sociedade. Pois, recolocar a noção de discurso no centro da história é considerar que a própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam uma noção mais ampla de entendimento da cultura. Ponderamos os "sujeitos" produtores e receptores de cultura através da chamada "indústria cultural". Consideramos que os contextos linguístico-midiáticos e sócio-político-culturais do momento estudado discorriam sobre

concepções de identidade da sociedade brasileira, caracterizando as dimensões de gênero nos discursos impressos.

Palavras-chave: Gênero; discurso; Enciclopédia da Mulher.

Abstract: This research investigates the process of rupture and period of stay circumscribed in the discourses produced by the media about the representations of the feminine between 1950 and 1970. For this, we analyzed a newspaper from that time destined women: *The Woman Encyclopedia*. The release of such encyclopedia has come at a time when the view on women was beginning to change, having seen emerging social movements, such as feminism. However, the work depicted the woman as a "home queen", a "potential mother", who should live under certain ideals of behavior and appearance, implying specific notions about the "female" being. Through the notion of "cultural representation", we seek to understand the dimensions of the discourse construction produced both by the Encyclopedia and by society itself. Therefore, reinserting the notion of discourse at the center of the issue is to consider that language itself and the discursive practices that constitute the substance of social life underpin a broader notion of cultural comprehension. We consider "subjects" the producers and recipients of culture through the so-called "cultural industry". We consider that the linguistic-mediatic and socio-political-cultural contexts of the studied period connect to the concepts of the Brazilian society identity, characterizing the gender dimensions in the printed discourses.

Keywords: Gender; discourse; Woman Encyclopedia.

Introdução

Os estudos relacionados ao conceito *gênero* vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões do meio acadêmico e no âmbito social, desde a segunda metade do século XX. Buscando contribuir com este relevante domínio historiográfico, investigamos o processo de rupturas e permanências nos discursos produzidos sobre as representações do "feminino" entre as décadas de 1950 e 1970. Para isso, analisamos duas versões de um periódico destinado às mulheres: a *Enciclopédia da*

Mulher e a *Nova Enciclopédia da Mulher*[1]. Adjetivado como um "utilíssimo manual da mulher moderna", as edições das enciclopédias ganharam espaço em anúncios de jornais e em prêmios literários da época[2]. Evidenciando a figura de uma mulher "rainha do lar" e "mamãe em potencial", postulava os modos como a pessoa do sexo feminino deveria agir, pensar e viver. Trazia noções específicas acerca da conotação "feminino", reforçando, assim como os impressos similares[3], determinados ideais referentes ao comportamento e à aparência da mulher.

O momento de veiculação das Enciclopédias, no entanto, ocorreu num período cuja visão sobre a mulher também começava a sofrer significativas alterações, haja vista os movimentos sociais emergentes, como o feminismo. Além disso, um dos exemplares analisados (a versão de 1968) está situado num contexto de ditadura militar, no qual o papel da mulher-militante, para além do lar, fez-se presente contra a repressão política[4]. Torna-se essencial, portanto,

---

[1]A *Enciclopédia da Mulher* e/ou *Nova Enciclopédia da Mulher*, trata-se um periódico de origem francesa (Encyclopedie de la Femme) veiculado dos anos 1950 ao início dos anos 1970. No Brasil, as versões da *Enciclopédia* foram traduzidas, adaptadas, editadas e publicadas pela Editora Globo de Porto Alegre. Os exemplares por nós trabalhados são as versões brasileiras de 1958 e 1968. Eles trazem em seus conteúdos diversos assuntos que "permeavam" o universo considerado "feminino". Os tópicos beleza, elegância, moda, trabalhos manuais, casa, trabalhos domésticos, arte da culinária, sociedade e seus costumes, a mãe e a criança, a mulher e seus direitos, vida social, trabalho, folga, férias, esporte e literatura, compõe as obras. A versão inicial, nomeada "*Enciclopédia da Mulher*", foi organizada por Fernand Nathan (editor francês que publicava enciclopédias relacionadas à "mulher"; à área "médica" e à "prática do desenho"). Nas versões finais, o manual foi intitulado "*Nova Enciclopédia da Mulher*". Passou a ser organizado por Micheline Bertrand (organizadora, editora e tradutora, principalmente, de livros infantis na França).

[2]As versões das *Enciclopédias* eram anunciadas nas páginas dos jornais *Diário de Pernambuco*; *A Cruz*; *Jornal do Dia*; *Jornal do Brasil*; *Diário de Notícias*, *Ultima Hora - Recife* e *Diário do Paraná*. O que demonstra sua ampla divulgação e circulação no Brasil. As obras eram associadas a um utilíssimo exemplar para presentear esposa, noiva e irmãs. A pesquisa sobre os registros em jornais dos termos "*Enciclopédia da Mulher*" (para as décadas de 1950 e 1960) e "*Nova Enciclopédia da Mulher*" (para a década de 1970) foram realizadas no site da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/). As enciclopédias estavam ora vinculadas aos materiais publicados pela Editora Globo, ora em forma de anúncios publicitários.

[3]Como a *Enciclopédia Da Mulher* da Editora Abril, as sessões femininas do *Jornal das Moças*, da revista *O Cruzeiro*, dentre outras.

[4]Em 1964, o golpe militar derrubava um presidente (João Goulart) e instituía a ditadura no Brasil. Para Ferreira & Gomes (2014), o movimento ocorrido em 1º de abril de 1964, foi um golpe civil e militar, que acabava com a experiência democrática iniciada no final de 1945. A antropóloga, Mirian Goldenberg (1996) dedica-se aos estudos das mulheres e militância política de esquerda no Brasil neste contexto.

articularmos o relacionamento entre os contextos linguístico-midiáticos e sócio-político-culturais com as concepções de gênero, mas também de identidade[5]. Trata-se de dimensionarmos as formações e transformações contínuas em relação às formas pelas quais as mulheres eram representadas ou interpeladas nos sistemas culturais que as rodeavam, através dos discursos que a mídia impressa produzia sobre o feminino, situando as dimensões de gênero no contexto brasileiro de 1950 a 1970.

Levando em consideração que as discussões de gênero enquanto categoria, assim como os discursos produzidos na sociedade interferem nas formulações daquilo que é praticado, tornam-se fundamentais suas explanações para melhor compreendermos como os elementos linguísticos, históricos e ideológicos agem e são utilizados nas esferas sociais, políticas e culturais de um lugar, em uma época. As representações da mulher e do feminino presentes na *Enciclopédia da Mulher* e na *Nova Enciclopédia da Mulher* além de nos permitir compreender os discursos e posicionamentos diversos, ora convergentes, ora conflitantes, sobre o "ser feminino", possibilita-nos também entender as ações e relações dos grupos e atores sociais circunscritos nas décadas abordadas.

Gênero e discurso

A diferenciação pautada na questão sexual culturalmente arraigada nas sociedades, além dos movimentos de contestação das décadas de 1960 e 1970 que emergiram no sentido de romper com as estruturas estabelecidas, só fizeram e continuam fazendo com que as questões feministas e historiográficas abarquem, cada vez com mais propriedade, os estudos relacionados às mulheres e à categoria gênero. Durante os anos 1960 e 1970, vários paradigmas foram postos à prova e a vivência feminina foi uma das mais contundentes recolocações do período (PINSKY, 2015). Para Margareth Rago, "as pressões e demandas do movimento feminista, desde os anos 70, assim como a

[5]Para Stuart Hall (2006) "Cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres [...]. Isso constituiu o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento (p. 45).

entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e na vida acadêmica, forçaram uma quebra do silêncio das historiadoras" (RAGO, 1995, p. 81).

Este contexto de redefinição dos papéis tradicionais coexistia com as ideias dos anos 1950 de afirmação da feminilidade pelo comportamento doméstico, puro, doce e resignado, período no qual se destacou a expansão das revistas femininas. Tratando de "assuntos femininos", os periódicos continham variadas regras de comportamento e opiniões sobre casamento e sexualidade. *O Cruzeiro*, o *Jornal das Moças* e a revista *Querida* continham papéis femininos e masculinos bem definidos, e uma noção delimitada de família modelo, segundo Carla Pinsky: branca, de classe média, nuclear e hierárquica. E por mais que os conteúdos das revistas dos *anos dourados* fossem influenciados pelas mudanças sociais vividas e promovidas também por mulheres nas décadas seguintes, havia uma relação restrita e necessária da mulher com o casamento, com a maternidade e com os afazeres do lar - uma espécie de destino natural e inexorável. Esta aceitação do "natural", do biológico, servia inclusive como reafirmação de condição "feminina".

Ao abordarmos os discursos produzidos pela mídia impressa que envolveram as representações do feminino, estamos elaborando uma visão agregadora sobre um determinado contexto dos domínios historiográficos que abarcam gênero, mulheres, sexualidade e poder. Michel Foucault (1996), em *A ordem do discurso*, acredita que a produção de discursos na sociedade é controlada com o objetivo de exorcizar-lhe os poderes e os perigos; diminuir-lhe a força de eventos incontroláveis; esconder as reais forças que materializam a constituição social, o que ocorre nos discursos produzidos acerca das relações de gênero e sexualidade. As revistas, jornais e almanaques femininos do século XX traziam em seu bojo uma postura específica, com propósitos bem definidos que implicavam em concepções de lugares de atuação social das mulheres[6]. Na *Enciclopédia da Mulher* e na *Nova Enciclopédia da Mulher* não foi diferente. O manual

[6]Para Carla Bassanezi Pinsky (2015) mesmo com as condições de crescimento urbano e industrial vividos pelo Brasil no pós-guerra, assim como a diminuição das "distâncias" da condição de vida de homens e mulheres, os "papéis femininos e masculinos" continuaram com distinções nítidas, e eram reproduzidos e disseminados nas revistas destinadas às mulheres. Segundo ela, a imprensa dedicava-se a descrever os contornos da "mulher ideal".

produzido pela Editora Globo de Porto Alegre, entre 1958 e 1973, carregava ilustrações simbólicas, padronizadas e estereotipadas sobre padrões de beleza, de concepções modistas, dos ditames comportamentais e do estilo e estética da vida. Tratava-se da elaboração ou da reelaboração de uma determinada 'visão de mundo', através da imprensa.

Abarcando a noção de 'visão de mundo', o historiador francês Roger Chartier (1988), trabalha com "uma história das representações coletivas, das utensilagens e das categorias intelectuais disponíveis em determinada época" (CHARTIER, 1988, p. 41). Preocupa-se com a história intelectual, com aspectos psicológicos, com as práticas e representações individuais e coletivas dos sujeitos históricos[7]. Essa perspectiva está atenta aos aspectos discursivos e simbólicos da vida sociocultural, como as concepções de "operação histórica" trazidas por Michel de Certeau[8]. Este autor acredita que recolocar a noção de discurso no centro da história é considerar que a própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam uma noção mais ampla de cultura. "Comunicar" é produzir cultura, e, de saída, isto já implica na duplicidade reconhecida entre "cultura oral e cultura escrita" – sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu "modo de vida" (CERTEAU, 1976).

Michel de Certeau (1980), em seu interesse pelos "sujeitos" produtores e receptores de cultura, considera o que abarca tanto a função social dos "intelectuais" de todos os tipos, até o público receptor, o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada "indústria cultural". As instâncias (produção, difusão e consumo) e os papéis, respectivamente, de produtor, distribuidor e consumidor guardam naturalmente interações de todos os tipos. E em meio às estas práticas e articulações nos deparamos com as interferências midiáticas, ou seja, o papel da imprensa. São as

[7]Segundo Chartier, a ideia de 'visão de mundo' permite articular o significado de um sistema ideológico descrito por si próprio, por um lado, e, por outro, as condições sociopolíticas, que fazem com que um grupo ou uma classe determinada, num dado momento histórico, partilhem, mais ou menos, conscientemente ou não, esse sistema ideológico (p. 49).

[8]Certeau (1976) afirma que "toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural". Além de fazer parte de uma prática específica, seja um grupo de mídia, de historiadores, e de possuir uma dinâmica escrita de acordo com tal lugar e prática.

chamadas "fontes impressas" que nos permitem trazer a concepção historiográfica acerca dos periódicos, como a *Enciclopédia da Mulher*, enquanto fontes que, atingindo determinados públicos, necessitam ser problematizadas e identificadas como produto imediato entre a vivência de determinado acontecimento e sua narração.

Nesse viés, Tânia Regina de Luca (2008) acredita que os discursos adquirem significados de muitas formas. Para ela, a ênfase em determinados temas, a linguagem utilizada e a natureza do conteúdo estão diretamente associadas ao público que o jornal ou a revista pretende atingir. Desse modo, os conteúdos presentes na *Enciclopédia da Mulher* não podem ser desvinculados do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa, do seu lugar de produção, dos fatores políticos aliados aos processos sociais. Esse movimento faz parte da interação entre indústria cultural e sociedade, onde, segundo Luca, o lugar de "retorno" do político revive ou renova-se pelo fato de utilizar de contribuições teórico-metodológicas alcançadas nas últimas décadas tanto pelos termos da "política cultural" quanto da "cultura política" (LUCA, 2008, p. 115).

Nesses renovados domínios historiográficos, a história da mulher e os estudos de gênero, alicerçados também nos movimentos feministas, começaram a ser trabalhados como campos inerentes às práticas socioculturais. Joan Scott (1992), importante historiadora e militante feminista norte-americana, afirma que a emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolveu uma disseminação do feminismo para as mulheres em todas as partes do mundo. Para Scott, a relevância em se articular a noção de construção social à noção de poder aponta para implicações políticas dialógicas entre gênero e poder. A autora representa um grupo de estudiosos que questiona o caráter natural da crença na determinação biológica como justificativa para as desigualdades existentes entre os sexos, no qual masculino e feminino não são identidades acabadas definidas no nascimento, são categorias culturais. Trata-se de um constante processo intrínseco ao contexto social e cultural de determinado lugar e período. Mais adiante, Scott amplia os termos "estudos de mulheres" para "estudos de gênero", distanciando-se da parcialidade.

Judith Butler (2003), também estadunidense, busca realocar o discurso da "construção social da sexualidade" para a "construção discursiva de gênero". Butler pressupõe que as identidades de gênero

não são determinadas internamente, nem representam uma essencialidade. Pondera que elas constituem os efeitos de nossas realizações, desestabilizando a noção de identidade como pré-existente e imutável, afirmando que corpo e linguagem fundem-se, ou seja, que os discursos habitam sobre os corpos. Aponta para a necessidade de se conceber a construção múltipla e variável de identidade. Assim, são descartadas oposições binárias (homem x mulher) e convenções ontológicas que, por serem legitimadas pelo poder, criam hierarquias e opressão. Opressão e hierarquias estas que se configuraram como via de regra durante boa parte da história em diversas sociedades, inclusive no Brasil das décadas de 1950 a 1970.

As representações do feminino

Bem sabemos que os meios de comunicação sempre tiveram o poder de propagar ideias, lançar moda, influenciar comportamentos e também ser influenciados por eles. Retomando Certeau (1980), vemos que este é um movimento típico da "indústria cultural". Através de seus discursos, as mídias conduzem ideias numa dinâmica onde a reapropriação e reinterpretação dos indivíduos, assim como suas formas de escolha, fazem com que os mesmos sejam mais que consumidores passivos ou espectadores alienados das propagandas[9]. Esse processo de reformulação faz com que essas pessoas comuns inscrevam-se em operações criadoras, num constante devir. É nesse sentido que a mídia capta, cria e invade nossas percepções de mundo, inclusive nos aspectos que rondam as noções que temos sobre as "funções" de gênero e os papéis desempenhados por homens e/ou mulheres.

Trata-se de representações estereotipadas, que não são nem verdadeiras nem falsas, apenas reflexos daquilo que é praticado socialmente, mesmo porque, as imagens estão inseridas nesse meio, são intrínsecas a ele. A mulher não está imune e acaba por absorver os resquícios desse processo de disseminação e reformulação. Os anos

[9]Certeau (1976) afirma que "toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural". Além de fazer parte de uma prática específica, seja um grupo de mídia, de historiadores, e de possuir uma dinâmica escrita de acordo com tal lugar e prática.

1950 foram essenciais para a propagação de ideais mais abrangentes. Vale lembrar que foram os membros da aristocracia tradicional e os novos-ricos os primeiros leitores de revistas de moda. Para "fazer parte" da elite ter muito dinheiro não era o suficiente, era imprescindível ser elegante e agir com decoro. Todavia, a vida das mulheres nesse período mudava rapidamente com a já adquirida inserção nos empregos fora do lar, os avanços técnico-científicos e educacionais. As revistas precisavam comportar o mesmo dinamismo, embora tivessem dificuldades em identificar apenas um tipo de mulher como público-alvo. Para manterem-se interessantes para esses públicos eram necessárias concepções mais generalistas:

> *Lembrete útil às recém-casadas*: Tenha sempre consigo uma grande dose de entusiasmo para com sua casa; não esqueça que esse entusiasmo irradiará por todo o seu lar, refletindo-se nas flôres com que você enfeita a sala, nos pratos que prepara e que vão influir no espirito de seu marido. É preciso não confundir entusiasmo com exaltação: quando já se passou da casa dos dezessete anos, essa exaltação é mera infantilidade (*Jornal Última Hora*, 12 abr. 1964, p. 9).
>
> *O opressor cultural*: O advento da pílula, que eliminou a gravidez não desejada, o declínio da taxa de natalidade (nos países industriais) e a maior longevidade da mulher – tudo isso significa que uma parte menor da vida feminina é dedicada à tarefa de educar e cuidar de crianças (*Jornal do Brasil*, 18 mar. 1972, p. 2).

Roberta Colella (2015) afirma que os conteúdos das revistas eram simples, trazendo sugestões para a gestão da casa e conselhos de estilo e de beleza. Com a chegada dos anos 1960-70 as mudanças ocorreriam de maneira ainda mais enérgica. A mulher ia deixando de ser valorizada apenas por sua relação com o lar e a família, dando também prioridade à carreira profissional. Os anos marcados pelas revoluções sociais e pelos movimentos de emancipação feminina conduziam a novas identidades femininas[10]. As mutações na dinâmica social interferiam nas publicações que, sem deixar de oferecer às leitoras conselhos sobre bem-estar, lazer e feminilidade, passavam a

[10]De acordo com Giulani (2015) a participação de mulheres no cenário político do Brasil entre 1960 e 1970, ocorreu por meio de vários movimentos como: os Movimentos Estudantis da UNE (União Nacional dos Estudantes, 1968); Movimento de Lutas por Creches (1970); o Movimento Brasileiro pela Anistia (1974); e a criação dos Grupos Feministas e dos Centros de Mulheres (1975).

privilegiar temas relacionados à carreira, começando a abordar questões de gênero, conferindo novos olhares ao corpo e à sexualidade. Tratava-se das interferências nos discursos da mídia sobre o comportamento, a aparência da mulher e o "ser feminino" agindo numa via de mão dupla. Ora o rumo visava à apropriação de ideias, conceitos, padrões comportamentais e estéticos. Ora tinha como meta a "desapropriação" daquilo que é imposto, dado como certo, belo ou preferível, incorporando novos ideais ou resgatando antigos modelos daquilo que "melhor" expressaria a vivência da mulher. Trata-se de um caminho não linear, com rupturas e permanências.

As variadas abordagens conferidas aos setores da vivência feminina são fruto da existência de diferentes "tipos" de mulheres, suas mudanças, suas continuidades, e o papel da sociedade, de forma mais ampla, em conduzir, enxergar e até mesmo coibir esses processos. É nesse sentido, ou seja, investigando periódicos como a *Enciclopédia da Mulher*,que percebemos o quão relevante são os movimentos, também, de continuidade, para entendermos o momento vivido no Brasil. Seria a tentativa de padronizar e conduzir um ideal de mulher coexistindo com um novo governo, novos direcionamentos políticos, novos movimentos envolvendo a questão de gênero e a participação social fatores essenciais para compreendermos os dilemas, aspirações e coibições circunscritas no cotidiano das mulheres daquele tempo.

A *Enciclopédia da Mulher*

Possuindo uma escrita alongada, de cunho "educativo" e com várias ilustrações, as versões da *Enciclopédia da Mulher* deixavam bem claro sua funcionalidade e representatividade cultura e social:

> Reunir num único volume os conhecimentos indispensáveis à mulher moderna, tal foi a grande preocupação dos editores desta Enciclopédia. [...] É o lar, sem dúvida, o mais importante campo da atividade feminina, e nada haverá nêle que não sofra influxo direto ou indireto daquela que está destinada, pela própria natureza, a ser sua rainha. Para que êsse influxo possa atuar em sentido positivo, isto é, em favor do bem-estar físico, moral e intelectual de todos os membros

> da família – propiciando ambiente de formação ideal aos filhos – o presente volume subministra à dona de casa utilíssimas sugestões, que muito a auxiliarão (*Enciclopédia da Mulher*, 1958, p. 7).
>
> A nova edição da Enciclopédia da Mulher se reveste de tôda uma atualização que se fêz necessária, diante das alterações que a vida moderna impõe de ano para ano. Desde a apresentação gráfica até os conteúdos, tudo foi adaptado em função de uma plena sintonia com a mulher de hoje – suas idéias, seu modo de vida, seus gostos. Esperamos ir ao encontro daquilo que a leitora espera desta Enciclopédia: uma orientação geral, mas segura, sôbre os princípios que regem a vida da mulher em todos os campos – da beleza física à eficiência profissional, do lar à vida social, dos prazeres simples aos momentos de enlêvo intelectual. Aqui se encontra um conjunto de conhecimentos que têm por base divulgar, aquilo que a mulher precisa para viver inteligentemente (*Nova Enciclopédia da Mulher*, 1968, orelha).

Assumindo a necessidade de atualizar o conteúdo das versões anteriores (datadas do final dos anos 1950), percebemos na *Enciclopédia* de 1968 o fenômeno que implica a adaptação da mídia ao seu novo contexto histórico. Isso, levando em consideração o movimento de emancipação feminina, sua inserção cada vez maior no mercado de trabalho e as condições socioeconômicas que atingia. Isso não quer dizer, todavia, que os olhares dirigidos a uma mulher desquitada nos anos 1950, por exemplo, tivessem transformado-se significativamente na década sucessora. O próprio fato de a *Enciclopédia* induzir a existência de uma "orientação geral, sobre os princípios que regem a vida da mulher", pressupõem determinados padrões arraigados no contexto. No entanto, a preocupação em tratar da "eficiência profissional", ou seja, das novas funções que as mulheres adquiriam socialmente, em comparação a uma vida totalmente dedicada ao lar, "o mais importante campo da atividade feminina", segundo a versão de 1958, revela uma maneira de contextualizar-se nas procedências desse mesmo meio. Por outro lado, o predomínio do modo imperativo na escrita, por exemplo, pressupõe a existência de fortes paradigmas em relação às mulheres de ambos os contextos, mesmo tratando-se de uma época na qual as práticas identitárias, ligadas à compreensão das relações de organização familiar, diferenças sexuais, participação social, política, trabalho e movimentos sociais pelas mulheres passam a problematizar as

"feminilidades" e as "masculinidades". Exemplo disso é a funcionalidade de "devido lugar" atribuída à mulher desde a infância:

> *A mãe e a criança - Trabalhos caseiros* – A mulher deve saber fazer tudo em casa: trabalhos caseiros, cozinha, lavagem de roupa, costura, consertos, tricô, etc. Ela terá mais ou menos tempo para cada coisa, mas se necessita de ajuda, mais cedo ou mais tarde, deverá ir ensinando as mesmas tarefas às filhas, preparando-as para a vida futura com inteligência, cuidado e método (*Enciclopédia da Mulher*, 1958, p. 211).

Mesmo tendo um acréscimo de capítulos na versão de 1968, como *a mulher e seus direitos* e *a mulher e o trabalho*, parte das "adequações à mulher moderna", o conteúdo, em relação à edição de 1958, foi apenas redistribuído. Por exemplo: o artigo acima citado *A mãe e a criança - Trabalhos caseiros* de 1958, aparece na sessão *Horas de folga – Trabalhos domésticos* em 1968. Em ambas as edições, o maior espaço do livro é destinado ao capítulo dedicado à cozinha, ou melhor, *à arte culinária*, repleto de receitas, modos de preparo, ocasiões, cardápios. Na versão de 1968 há ainda uma "glamourização" dos eletrodomésticos que chegavam para "facilitar" a vida da mulher. Como legendas dos aparelhos, tínhamos comentários: "A enceradeira é a aliada nº 1 de uma mulher moderna" (p. 155). "A máquina de lavar roupa representa, antes de mais nada, uma economia de tempo e dinheiro" (p. 162).

Nas versões das *Enciclopédias* notamos as dicotomias circunscritas nos discursos acerca do comportamento e da aparência feminina, fatores implicantes às noções de identidade presentes não só na sociedade brasileira dos anos 1950, 1960 e 1970, como também naquilo que a mídia produzia a respeito dela. Um diálogo da indústria cultural com o socialmente estabelecido, alterado ou reformulado. Processos de construção e desconstrução presentes na política, nas ideologias e no modo de vida dos indivíduos, na maneira com a qual se enxergavam (ou não) na sociedade. Mais do que propagar ideias ou difundir modelos estereotipados, a *Enciclopédia* e os demais periódicos da época, encontravam-se imersos nos ditames e contradições presentes na vida das mulheres.

> [...] dado o importante papel que incube hoje a quem durante milhares de anos viu seus direitos postergados, mas que, no decorrer dos tempos,

> se mostrou capaz de colocar-se, com dignidade e sem desdouro, lado a lado com seus pares masculinos, conquistando o devido lugar no corpo social graças a prolongados esforços – os organizadores desta Enciclopédia reputaram imprescindível proporcionar à mulher moderna, paralelamente aos assuntos ligados à sua vida particular ou doméstica, estudos pormenorizados, sôbre os seus direitos pessoais, bem como os conselhos preciosos concernentes às atividades feminina na sociedade (*Enciclopédia da Mulher*, 1958, p. 8).
>
> "A mulher e seus direitos", "A mulher e a vida social", "A mulher e o trabalho", são três capítulos de grande interêsse para quem inclina com aceitação para a crescente independência feminina. A ocupação das horas vagas está, hoje, pesada e medida tão racionalmente como o uso das horas de trabalho. Quanto mais se trabalha mais se tem de pensar na boa utilização dos momentos de folga. As diversões, os livros, a música, o esporte, as férias e feriados são motivo de três capítulos que salientam a importância, pode-se dizer desintoxicante, das horas livres na vida atribulada de nossos dias (*Nova Enciclopédia da Mulher*, 1968, prefácio).

Decorrendo os escritos das duas versões, percebemos mais permanências que rupturas. Mesmo em temáticas que aparentemente poderiam denotar alguma mudança, transformação ou nova perspectiva em relação à situação legal, social ou trabalhista da mulher. A exaltação da principal atividade da mulher sendo o cuidado com o lar e com a família, presente na edição de 1958, aparece mesmo que um pouco mais camuflada na versão do final dos anos 1960. Nos capítulos destinados às explicações sobre *a mulher e seus direitos*, por exemplo, vemos os deveres que os pais, em especial as mães, deveriam ter com os filhos. Também são trabalhados temas como o regime matrimonial e as questões de comunhão de bens, separação, contribuições da mulher nas despesas do casal, legislação social e desquite. No capítulo *mulher e a vida social*, abarca-se o processo "natural" da vivência feminina: a jovem sendo preparada para o casamento, a casada vivenciado essa experiência e a chegada dos filhos. A mulher só e a mulher idosa são tratadas como categorias que não conquistaram "uniões felizes" ou que atravessam um "difícil" período da vida (*Nova Enciclopédia da Mulher*, 1968, p. 318).

Como dissemos, o capítulo *a mulher e o trabalho* é uma novidade da versão de 1968 em relação à década de 1950. Nesta parte da *Enciclopédia*, a ênfase dada ao destacar, por exemplo, as profissões que seriam "mais adequadas" às mulheres, dentre elas o secretariado,

o magistério e as obras de caridade. Ou ainda mostrar o lado negativo de se trabalhar fora do lar, pesando numa jornada dupla e cansativa para a mulher. A versão de 1958 já advertia "as dificuldades com que [a mulher] deparará em suas diferentes ocupações" (*Enciclopédia da Mulher*, 1958, p. 7). Tendo em mente a visão de mundo atribuída ao papel da mulher na versão de 1958, a edição de 1968 traz a proposta de mostrar a mulher "nos seus ângulos profissionais e na sua já quase triunfante ascensão para a total igualdade de direitos com o homem" (*Nova Enciclopédia da Mulher*, 1968, p. 320). No entanto, o que se apresenta é algo, no mínimo, dicotômico a essa perspectiva, uma vez que a delicadeza e polidez primordiais ao comportamento feminino nos anos 1950 e suas apregoações em relação aos homens e à sociedade em geral, reformulavam-se em concepções "disfarçadas" na década seguinte. Ao propor, por exemplo, a renúncia da menina (futura mulher) em prol da felicidade daqueles ao seu entorno.

> *Como tornar-se uma Perfeita Mulher de Sociedade*. Nestas poucas páginas tentamos resumir as circunstâncias mais marcantes da vida, onde a aplicação das ditas "leis da polidez" facilitarão as relações familiares, amigáveis ou sociais, libertando de todo embaraço ou timidez aquela que fôr chamada a freqüentar um meio social diferente do seu, ou que deverá em breve manter o papel de dona de casa. Seguir os conselhos que aqui damos, é fazer uma espécie de seguro contra a indelicadeza, a impolidez e o desleixo (*Enciclopédia da Mulher*, 1958, p. 249).
>
> *Educação da Menina*. Ela deve ser formada dentro de uma atmosfera altruísta. O papel da mulher na vida é de tudo dar em seu redor: confôrto, alegria, beleza, tudo acompanhado de um sorriso, sem se fazer de mártir, sem mau humor, sem aparentar cansaço. É uma tarefa pesada e é preciso iniciar a menina neste renunciamento contínuo e, ao mesmo tempo, feliz. A partir do primeiro ano, deve aprender dividir seus brinquedos, seus bombons e dar o que tem, sobretudo aquilo que mais quer para si (*Nova Enciclopédia da Mulher*, 1968, p. 335).

Dessa maneira, suas funcionalidades concerniam ao formato de um espelho, que refletia aquilo que o conjunto de práticas e representações sociais funcionalizava. São esses ímpetos estabelecidos que configuravam a sociedade e, por conseguinte, as mulheres que já nos anos dourados partiam em busca de novas perspectivas (trabalhistas, jurídicas e sociais) no cenário brasileiro e que viam nos anos 1960 e 1970 o florescer de novos rumos em suas histórias. A

difusão da pílula anticoncepcional nos anos 1960 e a possibilidade do divórcio nos 1970 exemplificariam mudanças significativas em curso às novas perspectivas. As confluências historiográficas e os movimentos processados enaltecem novos olhares acerca desse percurso. As discussões sobre a categoria 'gênero' e sobre a história das mulheres passaram por um trajeto que nos leva a crer nas pluralidades contidas num mesmo período e lugar. Notar que diferentes tipos de mulheres coexistem na sociedade, além de fazer parte desse viés problematizador, encaminha-nos para a percepção das questões com as quais a mídia conduz seu discurso em relação aos elementos que circundam as noções de feminilidade, comportamento e aparência da mulher.

Considerações finais

Apresentado o panorama de suas compilações, examinando seus conteúdos e as mensagens que elas se propunham e/ou conseguiam transmitir por meio de um viés imperativo, tomamos os discursos produzidos nas versões da *Enciclopédia da Mulher* como objeto de análise de um período – de 1950 a 1970. Com isso, passamos por eixos que abarcavam as mulheres e suas vivências à época de nossas fontes, ou seja, lidamos com aquilo que foi produto e produzido pela sociedade e pelos discursos circulantes. Apontamos os pontos convergentes e divergentes dos escritos das *Enciclopédia*s, suas propostas de se adequarem à mulher moderna, com aquilo que elas provavelmente promoveram no período de suas veiculações.

Através das versões da *Enciclopédia da Mulher* e da *Nova Enciclopédia da Mulher*, bem como o contexto cultural, social e político do período compreendido entre 1950 e 1970, podemos inferir que pouco se modificou acerca das questões de gênero e da mulher na sociedade brasileira naquelas décadas – mesmo emergindo significativos movimentos sociais, como o feminismo e contra a ditadura militar. O contexto político em si não provocou grandes alterações no discurso e posicionamento do periódico em relação às "funções" da mulher na casa, na família, na sociedade e na vida. E, certamente, os contextos linguístico-midiáticos e sócio-político-culturais daquele momento discorriam as concepções de identidade da sociedade brasileira, caracterizando as dimensões femininas e

masculinas nos discursos e nas estruturas de poder – no caso, os lugares cabíveis na sociedade (âmbito privado ou público) aos indivíduos de acordo com seu sexo.

Ao investigarmos as questões que envolvem a produção do discurso midiático sobre a mulher e o 'feminino', conseguimos vislumbrar que os fatores sociais, políticos e culturais intrínsecos a uma determinada sociedade enquadram-se em aspectos capazes de influenciar ou não comportamentos, ideais de aparência e a própria historiografia em seu viés epistemológico. Nesse sentido, as práticas sociais e culturais reverberam aquilo que é representativo às pessoas de um dado lugar, num certo período. Nesse devir, o corpo e a aparência da mulher são apenas alguns dos elementos que circundam as noções práticas e discursivas do "ser feminino" e suas possíveis representações.

Referências

BERTRAND, Micheline (Org.). *Nova Enciclopédia da Mulher.* Porto Alegre: Ed. Globo, 1968.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural:* entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1988.

COLELLA, Roberta. *A imagem da mulher nas revistas de moda:* o caso da Vogue. Relatório de estágio em comunicação e jornalismo. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERREIRA, Jorge Luiz; DE CASTRO GOMES, Angela Maria. *1964:* o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Civilização Brasileira, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ordem do discurso.* 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GIULANI, Paola C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil.* 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 640-668.

GOLDENBERG, Mirian. *Mulheres e militância política de esquerda no Brasil:* uma história não contada. XX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

NATHAN, Fernand (Org.). *Enciclopédia da Mulher*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1958.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: UNESP, p. 81-91, 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da história:* novas perspectivas. São Paulo, UNESP, 1992.

Português como Língua Adicional: Reflexões sobre a Reestruturação de Estratégias para a Integração de um Surdo Brasileiro em Curso de PLA

Português as an Additional Language: Reflections on the Restructuring of Strategies for the Integration of a Brazilian deaf in a PLA Course

Marina de Paulo Nascimento

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Glauber Heitor Sampaio

Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa. Doutorando em Linguística Aplicada pela UNICAMP

Resumo: O ensino e aprendizagem de qualquer língua, quer seja materna ou estrangeira, naturalmente, enfrenta diferentes desafios (LEFFA, 2008). Neste sentido, no presente construto, discutiremos as dificuldades, limitações e estratégias vivenciadas na preparação de um surdo brasileiro, cujo Português é o segundo idioma, para a realização do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil, o Celpe-Bras. Justificamos nosso trabalho através das vozes de Salles, Faulstich, Carvalho & Ramos (2004), para quem a aprendizagem de línguas orais-auditivas por membros da Comunidade Surda é um assunto complexo e perpassa aspectos sociais, culturais e afetivos. Com isso, objetivamos nomear os caminhos tomados na reestruturação de um curso de PLA, de modo a possibilitar o ensino e aprendizagem de um aluno surdo. Este é um estudo de caso no qual foram analisados dados de uma narrativa escrita acerca da experiência

de ensino mencionada e os respectivos planos de aula utilizados no decorrer dos encontros. Clandinin e Connelly (2000) apontam a narrativa como um excelente meio de representar e compreender a experiência de forma reflexiva. A análise documental (BOWEN, 2009; SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009) dos planos de aula permitiu que fossem levantadas as estratégias gerais desenvolvidas e adotadas para que a reestruturação do curso ocorresse de forma a atender as necessidades dos envolvidos e a integrar alunos ouvintes a um surdo e vice-versa. Constatamos que a incorporação da Libras às aulas através de intérpretes e da professora regente, bem como o aumento da utilização de recursos didático-visuais foram essenciais para que houvesse uma efetiva integração do referido aprendiz. Além disso, percebemos que a reestruturação de estratégias favoreceu não somente a interação do aluno surdo com o contexto de ensino, mas também garantiu que os alunos ouvintes também se beneficiassem das mudanças.

Palavras-chave: Curso preparatório; PLA; Celpe-BRAS; Surdo.

Abstract: Language teaching and learning, whether it is first, second or foreign language, naturally face different challenges (AGUIAR, 2012; LEFFA, 2008). In this sense, in the present article, we aim to discuss and narrate difficulties, limitations and rearrangements in terms of strategies we have experienced while conducting a preparation course for a deaf student who had been requested to take the Brazilian Language Proficiency Examination, Celpe-Bras. It is important to point out that the Brazilian Portuguese language is not his first, but second language. This study follows the concerns of Salles, Faulstich, Carvalho & Ramos (2004), for whom the learning of oral-auditory languages by members of the Deaf Community is a complex subject which is intertwined with social, cultural and affective aspects. Based on this assertion, we aim to describe the paths taken in the restructuring of a PLE course in order to enable the teaching and learning of a deaf student. This is a case study in which we analyzed data from a narrative about the teaching experience abovementioned and the lesson plans used throughout the course. Clandinin and Connelly (2000) pinpoint that narratives appear to be an excellent means of representing and understanding experience in a reflective way. A documental analysis (BOWEN, 2009; SÁ-SILVA, ALMEIDA

& GUINDANI, 2009) of the lesson plans used in the course allowed us to select the strategies that were adopted in order to restructure the course as a means of meeting the needs of those involved and to integrate non-deaf students with the deaf student and vice versa. We found that the incorporation of Libras (Brazilian Sign Language) to the classes through interpreters and the teacher, as well as the increase of the use of visuals were essential changes to reach an effective integration of the deaf student. In addition, we noticed that the remodeling of the classroom setting favored not only the interaction of the deaf student over the topics presented and taught, but also ensured that non-deaf students benefited from the new changes.

Keywords: Preparatory course; Portuguese as an Additional Language; Celpe-Bras; deaf student.

Considerações iniciais

O ensino de qualquer língua, quer seja materna ou estrangeira, coloca aos envolvidos diferentes desafios (LEFFA, 2008). Nesse sentido, neste relato de experiência refletiremos sobre questões, limitações e percalços que se apresentaram na trajetória de uma experiência de ensino de língua portuguesa para um membro da comunidade surda que procurou por treinamento específico para realizar um exame de proficiência e garantir a certificação em um nível de proficiência específico em português, que é sua segunda língua.

Embora cidadão brasileiro, sua primeira língua é a Libras e este é um fator que pode tornar complexa, consequentemente, a sua aprendizagem e a construção de conhecimento sólido sobre as funcionalidades da língua portuguesa. Todavia, essa afirmação pode parecer um tanto delicada, uma vez que surdos estão inseridos, desde o nascimento, em um contexto no qual o português, principalmente na sua forma escrita, está completamente presente.

Entretanto, uma vez que não teríamos verdadeira propriedade para abordar a questão supra exposta, haja vista que nosso lugar de fala é, nomeadamente, o do ensino e aprendizagem de português para "não-brasileiros", nas linhas a seguir, mais que apontar direções, pretendemos relatar as dificuldades e as soluções encontradas na

preparação de um brasileiro surdo para o exame oficial de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil (para estrangeiros), o Celpe-Bras.

O ensino de português para estrangeiros e o Exame Celpe-Bras

Como aponta Diniz (2015), nos últimos anos, o ensino de português como língua estrangeira tem recebido maior atenção. Prova disto foi a criação da prova oficial de proficiência em português do Brasil, o Celpe-Bras, que demonstra um investimento político concreto para solidificar a internacionalização de nosso idioma e tornar disponível uma avaliação que forneça aos seus participantes uma classificação padrão.

A partir desta proposta, é importante mencionar que muitas universidades brasileiras, em decorrência da procura por programas de intercâmbio e mobilidade acadêmica no Brasil, como o PEC-G, por exemplo, têm recebido estudantes de diversas nacionalidades em busca de formação em diferentes níveis (de graduação e pós-graduação) e um dos critérios que tem sido requerido é, portanto, uma certificação oficial. O exame citado foi, portanto, planejado para atender a

> (...) necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) [...] Tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil. (SCHLATTER, 2014, s/n).

Consequentemente, como efeito retroativo deste exame (SCARAMUCCI, 2001), tem crescido a busca por cursos que se dedicam especificamente a treinar habilidades que são exigidas de um falante da língua estrangeira no contexto do exame para conseguirem alcançar um nível satisfatório de proficiência em língua portuguesa, nos mais diversos contextos de interação (seja acadêmica, social, dentre outras).

Nessa lógica, embora ainda não muito bem visto por parte de alguns estudiosos do exame, cursos preparatórios são planejados para atender a necessidade e procura dos candidatos em **a)** desenvolver autonomia linguística para navegar fluentemente na língua alvo e suprir **b)** a exigência da proficiência em língua portuguesa que é parte dos pré-requisitos de seleção de potenciais candidatos estrangeiros a vagas de programas de treinamento acadêmico no contexto universitário.

Em decorrência desses fatores, no segundo semestre de 2015, a Universidade Federal de Viçosa ofereceu um curso de extensão cujo foco é especificamente o Ensino de Português para Estrangeiros. Tendo em vista uma expressiva demanda por parte dos próprios estrangeiros, uma das primeiras ações desenvolvias pelo curso foi a elaboração de um curso preparatório para satisfazer as necessidades de futuros participantes do exame. Essa modalidade de ensino prevê, em larga escala, a resolução das provas aplicadas em edições anteriores e o treinamento de habilidades de produção e compreensão escrita e oral através de tarefas.

A experiência com um aluno surdo e as novas decisões tomadas no curso preparatório

No segundo semestre de 2016, após duas edições do curso, surge uma nova circunstância de ensino e aprendizagem: contamos com a participação de um estudante brasileiro surdo que, em ocasião de participar de uma seleção para cursar o doutorado, foi requerido pelo edital do programa que apresentasse o certificado em proficiência em português a partir da realização do Exame Celpe-Bras. Aqui, é importante pontuar que o perfil de todos os grupos que já havíamos atendido era de estrangeiros ouvintes, em sua maioria hispanofalantes, provindos, principalmente, da América Latina e cuja faixa etária variava entre vinte e cinco a quarenta anos. O planejamento do curso, portanto, se dava a partir dessas questões e necessidades específicas dos alunos. Por tais especificidades, algumas questões específicas surgiram: Como deveríamos nos adequar a partir de um curso cujo direcionamento era ao perfil dos aprendizes estrangeiros ouvintes para dar acesso a um participante surdo cuja primeira língua é a Libras? O

que deveríamos fazer para transformar nosso planejamento para atendê-lo de forma eficaz e inclusiva em que houvesse algum prejuízo aos alunos ouvintes?

Era uma situação extremamente nova e, mesmo depois de ter estudado Libras durante um semestre, a professora em questão nunca havia trabalhado com um aluno surdo e não se sentia segura para utilizar a língua de sinais brasileira. Esses fatores ocasionaram muita apreensão sobre o modo como idealizar um planejamento que fornecesse ao estudante ferramentas para o consequente sucesso na prova e, além disso, criar um ambiente de interação entre todos os alunos do grupo.

Algumas medidas foram tomadas para garantir que a adequação fosse, no mínimo, significativa. Em primeiro lugar, o coordenador e a professora responsável pelo curso fizeram um levantamento de informações, através de relatos tanto do próprio estudante quanto dos intérpretes que participariam do treinamento como mediadores entre professora e aluno surdo. Nesta fase, tomaram consciência de que as regras de ingresso para surdos em universidades brasileiras vivenciariam modificações em decorrência de problemas com a utilização da Língua Portuguesa padrão pelos usuários não-ouvintes. Possivelmente, por essa razão, um edital de doutorado teve como parte das exigências para candidatos surdos, mesmo que brasileiros, a comprovação de proficiência em português através do Celpe-Bras, como brevemente especificado anteriormente, razão que motivou esse estudante a nos procurar.

Pensando na forma como a prova é desenhada, esclarecemos que sua aplicada é realizada em duas etapas: **1)** a produção escrita de quatro tarefas e **2)** uma entrevista, em forma de conversa. Durante a parte escrita, no decorrer de três horas, devem ser produzidos quatro textos que se baseiam em diferentes materiais autênticos: um vídeo, um áudio e dois textos (em diferentes gêneros).Até aquele momento o planejamento das aulas era desenvolvido levando-se em conta características dos alunos que costumávamos ter e a partir do material de edições anteriores do teste, disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, através do **Acervo Celpe-Bras** (http://www.ufrgs.br/acervocelpebras).

As práticas eram sempre alternadas entre dias direcionados à escrita e à fala, e utilizávamos vídeos, áudio e os denominados "elementos provocadores" – que são insumos visuais com diferentes temas utilizados como fomento para as entrevistas orais do exame. Tendo dias específicos para o trabalho da fala e muitos materiais dependentes da audição para a realização das tarefas, teríamos que encontrar diferentes maneiras de chegar à mesma finalidade, integrando, tanto o novo perfil de estudante, quanto os habituais, de modo que todos pudessem aproveitar o curso de forma similar.

Uma das primeiras decisões tomadas foi a de integrar os intérpretes oficiais da universidade às aulas. Para que o trabalho desses profissionais fosse bem-sucedido, era necessário que a professora disponibilizasse com antecedência todos os planos de aula, o conteúdo a ser abordado, bem como outros materiais a serem utilizados (slides, figuras, vídeos e filmes) para a prévia conferência do que seria sinalizado ao aluno surdo. Por meio de diversas reuniões entre os interpretes e a docente, cujos objetivos foram, principalmente, compartilhar conhecimento sobre o ensino para surdos e aplicá-lo ao contexto vivenciado, muitas ideias foram incorporadas àquela prática.

Primeiramente, passaram a ser utilizados mais apresentações de slides, constituídos por escrita e também muitas imagens, de modo a explorar a percepção de mundo daquele estudante, resolução que se tornou um excelente recurso também aos ouvintes. Com vistas a deixar o estudante ainda mais confortável, outra inovação incorporada às aulas foi a utilização da Libras pela docente. Sinais como o do nome do estudante, cumprimentos, agradecimentos e perguntas são exemplos dessas utilizações. Nesse processo, tanto a ajuda dos intérpretes, quanto a de aplicativos de tradução, como o Hand Talk, foram essenciais. Outro fator de extrema relevância foi o auxílio da CEAD-UFV (Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância), instituição responsável pela virtualização de muitos projetos de ensino a distância da universidade. Através desta parceria, conquistamos a possibilidade de legendar vídeos das provas oficiais antigas para que somente o candidato surdo os utilizasse para ter o mesmo acesso às atividades de compreensão oral que os alunos ouvintes possuíam. Por ser necessário o envio da transcrição dos mesmos, contamos com o apoio dos estagiários da área de ensino de Português para Estrangeiros da DRI-UFV (Diretoria de Relações Internacional da instituição).

Diante de tantas novidades e readequações, foram praticadas algumas modificações em relação ao cronograma, visto que havia um número expressivo de aulas direcionadas à proficiência oral e as mesmas sofreram uma pequena redução com vistas a propiciar mais oportunidades de manter aquele estudante integrado ao grupo. No entanto, a diminuição destas aulas não foi demasiada, de forma a não prejudicar a necessidade de prática dos alunos ouvintes.

Como o curso em questão objetivava, principalmente, que os participantes vivenciassem situações parecidas às da prova, com intuito de torná-los mais preparados para esse processo, consequentemente tínhamos dois tipos de aulas: aquelas voltadas à prática escrita e à oral. Infelizmente, das aulas exclusivas à prática oral, o estudante surdo não participava e era, realmente, necessário manter a separação diária dessas práticas.

A decisão comentada acima – de escusar o aluno surdo das aulas de prática oral - caracterizou-se como a mais difícil das atividades que foram redefinidas para a realização do curso. Uma vez que acreditamos na importância da integração de todos em qualquer espaço, independentemente das diferenças, a dispensa da participação desse estudante destas aulas específicas nos parecia incoerente. Por outro lado, como a presença do aprendiz deu-se a conhecer pouco antes do início das atividades, quando os planos de atividades e o cronograma já estavam definidos, tivemos um tempo mínimo para refletir, agir e pesquisar sobre as melhores formas de reestruturação do trabalho. Certamente, com prazos maiores, teríamos nos aprofundado sobre o ensino de português para surdos e talvez encontrado soluções mais plausíveis para que não ficasse à parte das atividades de prática oral.

Nessa perspectiva, ao retomar a questão inicialmente proposta, Salles et al (2004) nos permitem dizer que é fundamental o conhecimento da língua de sinais brasileira para o profissional que leciona português a estudantes surdos. Podemos considerar esse conhecimento de suma importância, pois trabalhamos com idiomas com características basilares diversas. Um profissional que compreende ambas as línguas, provavelmente poderá fazer uma ponte à construção do conhecimento entre modos diferentes de perceber o mundo:

> Sobretudo, os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua cuja substância 'gestual', que gera uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo, não-determinística como dito anteriormente, mas, em muitos aspectos, diferente da que partilha a Comunidade Ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o 'som'. (SALLES, FAULSTICH, CARVALHO & RAMOS, 2004, p.36).

Tendo em vista esse modo particular pelo qual a Comunidade Surda enxerga e compreende o mundo, em contraste à inexperiência da professora em questão sobre o assunto, era esperado que o ensino não corresse de maneira tão fluída. Todavia, é importante notar que falamos de um curso preparatório para a prova de proficiência em português do Brasil e não de ensino exclusivo de português, assim, tal qual os outros alunos, o surdo em questão já tinha muito conhecimento sobre essa língua, o que potencializou o desenvolvimento do trabalho. A esse respeito, destacamos que, diferentemente de outros surdos, o caso em questão aprendeu a língua portuguesa durante a adolescência, através da parceria com uma amiga, pois ambos acordaram em trocar conhecimento sobre suas línguas maternas.

Direcionando-nos à prática oral, é preciso explicitar que durante a jornada, passamos por diferentes módulos de estudo, a saber, respectivamente: **1)** História do Celpe-Bras, **2)** Estratégias de resolução das tarefas (orais e escritas), **3)** Simulados, **4)** Filme e **5)** Apresentação de trabalhos.

Em um primeiro momento, ocorreram as apresentações dos componentes do grupo e discutiu-se a história do Celpe-bras. Desde a primeira aula, como já apontado, contamos com a participação de intérpretes, o que gerou menos desconforto com relação ao pouco domínio de Libras por parte da professora e dos outros alunos.

Nas aulas seguintes, passamos à resolução de provas anteriores, tendo em vista o detalhamento sobre gêneros textuais requeridos, expectativas do exame, interlocutores e propósitos comunicativos que se esperava que os participantes demonstrassem domínio. Durante a correção dessas tarefas, observou-se o tipo de ajuda que nosso estudante surdo mais precisaria. Muitas vezes, os

textos produzidos por ele, apresentavam problemas relacionados tanto às conjugações nominais e verbais, quanto à adequação ao gênero.

É importante lembrar que o tipo de imersão ao qual muitos surdos estão expostos é, por vezes, completamente diferente ao dos ouvintes e, consequentemente, podem existir efeitos sobre a produção textual. Fatores como esses nos impelem a notar que:

> O primeiro contato com um texto escrito por um surdo é, para o ouvinte, desconcertante. Isso decorre do fato de que o ouvinte, que desconhece a realidade do surdo, supõe que o escritor surdo tenha como língua única e/ou materna a língua portuguesa [...] A percepção sensorial do surdo é essencialmente visual, tendo ele, portanto, acesso restrito, ou nenhum acesso, a modalidade oral do português[...] O fato é que a situação de imersão do surdo na cultura ouvinte não é trivial. (SALLES, FAULSTICH, CARVALHO & RAMOS, 2004, p. 118)

Com isso, pode-se perceber que muitos ouvintes ainda não compreendem a existência de expressivas diferenças na aprendizagem do Português no que tange as Comunidade Surda e Ouvinte. Contrariamente, a professora em questão já estava ciente de possíveis dificuldades acerca desse tipo de produção textual, visto que durante todo o curso procurou informar-se sobre o assunto através de leituras, pesquisas, conversas com os intérpretes e com os professores de Libras. Por meio deste apoio, a mesma já tinha consciência de algumas medidas a esse respeito que deveriam ser tomadas. Nesse sentido, além de corrigir os textos a partir da substituição dos erros pelas respectivas correções, procurou escrever muitos comentários em folhas separadas, de modo a organizar uma melhor explicação sobre o que fora corrigido e, muitas vezes, com os textos em mãos, pedia-se ajuda aos intérpretes para pormenorizar o assunto.

Outra estratégia adotada foi a indicação de livros e sites que especificavam as conjugações verbais. Embora ainda que bastante estruturalista, naquele momento, pareceu uma solução válida para que o aluno aprendesse questões mais estruturais das quais necessitava melhor compreensão. Essas ferramentas seriam úteis não só no preparo para a realização Celpe-Bras, mas também para sua prática de escrita futura no contexto de pós-graduação.

Outro fator que merece menção foi a interação entre todos os envolvidos ao longo das aulas. Este foi um ponto que colaborou com o

processo de construção de conhecimento e acesso do aluno. Por coincidência, uma das alunas colombianas sabia o básico da língua de sinais espanhola e, mesmo que de maneira elementar, conseguia comunicar-se diretamente com ele. Na mesma direção, ainda que contando sempre com o apoio dos intérpretes, os outros estudantes ouvintes interagiam com o surdo e ele, por sua vez, agia do mesmo modo.

Os nossos simulados seguiam o modelo das aulas, ou seja, a aplicação da parte escrita e a da parte oral ocorriam separadamente. Como nossa intenção era proporcionar situações muito semelhantes às da prova oficial para todos os estudantes, procuramos descobrir como seria o exame especial para aquele examinando surdo para também proporcionar a ele, tal qual aos outros, experiências parecidas com aquelas que teriam no momento da prova oficial. Assim, de posse das informações encontradas, construímos a aplicação de nossos simulados com a execução de vídeos com legenda e diferentes textos para que, a partir deles, o estudante elaborasse suas produções.

Após todas as tarefas e simulados, além das próprias correções, a professora anotava sobre o próximo plano de aula todos os temas que geraram incorreções nos textos dos alunos e, sem dizer, de quem se tratava, perguntava aos estudantes como os estudantes melhorariam determinado fragmento.

Outra atividade muito bem recebida por todos os participantes (ouvintes e surdo) foi a exibição e discussão de um filme, na parte final do curso. Adotamos, "O candidato Honesto", um filme que nos proporciona abordar não só questões acerca de ética e política, mas também de estereótipos (o político brasileiro, sempre desonesto). Sobre essa prática é interessante acrescentar que cada estudante contribuiu com o levantamento de estereótipos acerca do Brasil e do brasileiro e/ou de seu próprio país e nacionalidade. Por sua vez, nosso estudante surdo comentou os estereótipos com os quais lida em sua realidade e isso ampliou também a visão dos alunos ouvintes sobre a realidade do surdo e questões de acessibilidade no contexto brasileiro.

Por fim, vale comentar a atividade de apresentação de seminários acerca dos países e cidades de origem de cada estudante. Essa atividade sempre é recebida com muito carinho pelos estudantes, que demonstram muita felicidade em falar de seus países e culturas.

No caso de nosso aluno surdo, em razão de ser brasileiro e, tendo em consideração o próprio contexto de imersão dos outros estudantes, que levavam cerca de três a mais anos no Brasil, sugeriu-se uma apresentação sobre a cidade onde ele nasceu. Assim, tivemos uma apresentação sobre uma cidade do norte mineiro, com a qual todos ficaram fascinados e familiarizados.

Considerações sobre a experiência de integração entre surdo e ouvintes no Celpe-Bras

Para além do resultado obtido no Celpe-Bras, todos (os alunos, a professora, a coordenação do curso e os intérpretes participantes) aprendemos muito com a situação narrada, quer sejam pelas práticas pedagógicas adotadas quer seja pela busca da melhor forma de possibilitar o convívio com as diferenças e a inserção do examinando surdo em um contexto de ensino e aprendizagem de alunos estrangeiros ouvintes. Foi sem dúvida uma experiência que possibilitou refletir conjuntamente sobre formas de integrar diferentes tipos de alunos em contextos de ensino já tradicionais. Além disso, é válido discutir que muitas das modificações pelas quais o curso passou foram positivas não somente para o aprendiz surdo, mas também para os ouvintes. Dentre tais modificações destacamos o uso mais amplo de imagens e escrita ampliando a forma de todos de entenderem a língua e o mundo construído por ela. Essa estratégia, com certeza, continuará a ser ampliada e recorrentemente adotada.

Para finalizar, vale retomar o que expusemos desde o início. O ensino de português para brasileiros surdos é um assunto delicado e requer atenção. Nesse sentido, como o professor de português nem sempre domina a Libras, como seria preferível, podemos afirmar que a busca por conhecimento foi o nosso melhor caminho.

A partir desta experiência, sugerimos, portanto, aos colegas que porventura possam vir a vivenciar experiências similares, tanto a pesquisa de materiais específicos sobre o ensino de português para surdos, quanto o auxilio de profissionais experientes na área é sem dúvida o que mais será válido para construir um programa que integre e reflita as necessidades de todos os envolvidos. Assim, juntos,

podemos construir um mundo com mais espaço para que o acesso ao conhecimento seja mais justo.

Referências

BOWEN, G. A. Bowen. *Document Analysis as a Qualitative Research Method.* Qualitative Research Journal, Vol. 9 Issue: 2, p. 27-40. 2009.

CLANDININ, D. J., CONNELY, F. M. Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DINIZ, L. R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios*, v. 10, p. 5-8, 2015.

LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

SALLES, H. M. M. L., FAULSTICH, E., CARVALHO, O. L., RAMOS, A. A. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2 v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SA-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I. Número I. Jul. 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O conceito de proficiência do exame CELPE-Bras e seu efeito retroativo no ensino de português LE*. In: VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2001, Belo Horizonte, MG. VI CBLA Programa e resumos, 2001. p. 39-39.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia. Acesso em: 30 de jun. de 2017.

Mapeamento das Pesquisas em Divulgação Científica nas Revistas do EDICC

Mapping of Research in Scientific Divulgation in EDICC Magazines

Ana Paula Lopes da Silva

Mestra em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Este artigo tem por objetivo realizar um mapeamento das pesquisas em Divulgação Científica nas duas primeiras edições do Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura (Edicc) dos anos de 2012 e 2014. Para isso, foi realizado um levantamento dos temas, teorias suporte e métodos de pesquisa presentes nos artigos publicados das revistas desses eventos. Sendo este um evento nacional, que conta com a participação de pesquisadores de várias regiões brasileiras, é possível traçar o perfil das pesquisas que vem sendo realizadas neste campo do conhecimento.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Divulgação Científica; Revista do Edicc.

Abstract: This article aims to carry out a research mapping in Science Dissemination in the first two editions of the Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura (Edicc), in 2012 and 2014. To do so, a survey was conducted to find themes, supporting theories research methods in articles published in magazines of such events. Since this is a national event, with the participation of researchers from several Brazilian regions, it is possible to draw a profile of these research that have been carried out in this field of knowledge.

Keywords: Applied Linguistics; Scientific Dissemination; Revista do Edicc.

Introdução

A maior parte do que se aprende sobre Ciência, fora do ambiente escolar, atualmente vem das diversas mídias a que se tem acesso, seja ela impressa, radiofônica, televisiva ou virtual. A divulgação científica possui o importante papel social de popularização e democratização de pesquisas científicas para a sociedade. É por meio dela que os jornalistas realizam um processo de recontextualização de textos acadêmicos, criando novos textos cujo conteúdo e linguagem sejam acessíveis a um público muito mais amplo e heterogêneo, se comparado aos pares de cientistas a quem se destina uma pesquisa acadêmica.

O fenômeno da divulgação científica, por se tratar de uma prática não só midiática, mas também social, mediada pelo uso da linguagem, torna-se objeto de pesquisa que chamou a atenção de pesquisadores tanto da área da Comunicação Social, como de linguistas. Dentre os programas de pós-graduação brasileiros que se debruçam sobre esta temática, destaca-se a Unicamp e seu Mestrado Multidisciplinar em Divulgação Científica e Cultural (MDCC), ligado ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) e ao o Instituto de Estudo da Linguagem (IEL). Assim, realizam pesquisas e eventos reconhecidos internacionalmente. Um exemplo é o Encontro de Divulgação Científica e Cultural (Edicc), realizado pela universidade a cada dois anos, desde 2012. O encontro possui uma revista que publica artigos e relatos de experiência apresentados durante o evento. Por essa razão, acredita-se que as edições da Revista do Edicc já publicadas se tornam objeto de pesquisa significativo para um levantamento das pesquisas que vem sendo realizadas atualmente no campo da Divulgação Científica.

Com o objetivo de mapear as pesquisas que foram apresentadas nestas revistas, procura-se responder às seguintes questões: Quais os principais temas de pesquisa em Divulgação Científica (DC)? Quais os principais métodos de pesquisa utilizados? E quais são as teorias mencionadas? Além disso, temos como objetivo

específico e, puramente teórico, discutir como a Divulgação Científica pode se enquadrar como objeto de pesquisa no campo da Linguística aplicada.

Sendo assim, este artigo se estrutura a partir da definição da divulgação científica e sua relação com Linguística Aplicada e a Divulgação Científica, seguido da metodologia, análise dos dados e discussão dos resultados. Na próxima seção, aprofundam-se os conceitos já tratados de Divulgação Científica, as pesquisas na área e qual sua importância para os estudos no campo da linguagem.

Divulgação Científica: outro objeto para a Linguística Aplicada

Do seu surgimento até os dias atuais, a Linguística Aplicada (LA) passou por um árduo processo de definição como área de conhecimento. Ao longo do tempo, sofreu uma série de transformações até receber seu atual reconhecimento, desvinculando-se, pelo menos parcialmente, da Linguística pura. Celani (1992) já buscava definir o campo de atuação da LA no início da década de 1990, afirmando ser aquele um momento histórico para os linguistas aplicados brasileiros, uma vez que aquele era o ano da criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Apesar de se tratar de um trabalho já antigo, a autora já considera e destaca o caráter interdisciplinar da LA:

> Está claro para os que hoje militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, está não necessariamente dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, ou a Tradução. (CELANI, 1992, p. 21).

Celani (1992) conclui seu pensamento afirmando que cada vez mais a LA se firma como área de conhecimento, e não como a simples aplicação da Linguística. Essa afirmação vai ao encontro do

pensamento de Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 3) que indicam que "a LA não nasceu como aplicação da Linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada". Sendo assim, estes mesmos autores determinam o objeto de investigação da LA como sendo a "linguagem como prática social", que pode ser em uma situação de aprendizagem de língua materna ou estrangeira, ou em qualquer outro contexto em que se observem questões relevantes sobre o uso da linguagem.

Archanjo (2011, p.611), por sua vez, lembra que para produzir o conhecimento é preciso pensar não somente no compromissado com questões sociais, culturais e políticas, mas também com as relações sociais que constituem cada indivíduo, cada grupo, nos diferentes momentos históricos da vida. Calsamiglia (2011), em relação ao papel dos estudiosos da linguagem, afirma que:

> É uma obrigação dos estudiosos da língua em uso proporcionar o maior número de ferramentas para que as práticas sociais não somente melhorem, mas se transformem, se tornem mais criativas e versáteis e estejam livres de preconceitos, as vezes abundantes e redundantes, especialmente no que se refere aos meios de comunicação. (CALSAMIGLIA, 2011, p. 41)

Calsamiglia aborda os meios de comunicação como divulgadores do conhecimento científico nas práticas sociais. Porém, sabe-se da necessidade de se divulgar a produção científica entre os pares, oferecendo a eles acesso aos diversos campos do saber. Segundo Archanjo (2011, p. 611), os "livros, periódicos, teses, dissertações, anais de congressos e de simpósios e grupo de estudo são algumas das maneiras necessárias e eficientes de divulgar, dar conhecimento e possibilitar trocas de conhecimentos produzidos".

É neste ponto que se encontra a Divulgação Científica, ou seja, na disponibilização e no acesso às pesquisas que vem sendo desenvolvidas. Mas, primeiramente, deve-se compreender em que consiste este fenômeno. Calsamiglia (2011, p. 47) entende "por divulgação da ciência (ciências naturais, experimentais) a circulação do conhecimento científico fora do seu território de especialistas". Assim, é papel da mídia, mais especificamente do jornalismo

científico, fazer esse intermédio entre os especialistas e a sociedade, como observa Cataldi (2011, p 72),

> Portanto, os meios de comunicação, como difusores de informação, tem a função de proporcionar a informação e o conhecimento necessários para que a sociedade possa ampliar sua capacidade de entendimento e decisão perante as novas conquistas científicas, impulsionando cada vez mais a democratização do conhecimento científico na esfera social. (CATALDI, 2011, p. 72).

Uma vez que o conhecimento produzido no âmbito acadêmico dificilmente atingiria o público em geral, devido à complexidade de sua linguagem e conteúdo, Teun A. van Dijk (2011) afirma que isso se deve às diferentes situações comunicativas ou contextos nos quais os diversos discursos são produzidos:

> Devido às diferentes situações comunicativas ("os contextos"), os gêneros discursivos dos meios de comunicação são muito distintos dos discursos científicos. Os primeiros são geralmente escritos por jornalistas e são dirigidos a um público geral muito amplo; os segundos são escritos por cientistas e são dirigidos a cientistas. Além disso, tanto os cientistas como o público em geral pertencem a distintas comunidades de conhecimento. Esta é uma das razões pelas quais o público em geral não pode compreender a maior parte do discurso científico. No entanto, alguns jornalistas, de fato, podem entendê-lo e, dessa forma, são capazes de atuar como mediadores quando escrevem sobre a ciência de maneira inteligível para o público em geral.O que foi mencionado nos parágrafos anteriores é o problema denominado *comunicação científica*, comumente conhecido como "popularização" (VAN DIJK, 2011, p. 19-20).

O que van Dijk nomeia Popularização também pode ser denominado como Divulgação. Calsamiglia (1997) define que a divulgação das ciências pode ser interpretada de forma generalizada como "o processo pelo qual se faz chegar a um público não especializado e amplo o saber produzido por especialistas em uma disciplina científica[1] (CALSAMIGLIA, 1997, p. 9).

Os textos jornalísticos de divulgação científica é recontextualizado a partir de um processo de organização,

[1]Tradução nossa.

determinado pelas práticas jornalísticas que permitem a transformação de uma informação de caráter científico em notícia. (CATALDI, 2009, p. 48). Porém, apenas uma parte do fazer científico poderá ser direcionada para o grande público, além disso,

> A divulgação científica é uma atividade em permanente processo de reformulação do discurso científico em discurso divulgativo, já que o conhecimento científico é produzido originalmente em textos primários nos quais se baseiam os discursos secundários, que vão se modificando de acordo com cada situação comunicativa. (CATALDI, 2009, p. 49).

O processo de recontextualização do conhecimento científico na mídia impressa caracteriza-se por "re-criar" esse tipo de conhecimento para cada público. (CALSAMIGLIA et al., 2001 apud CATALDI, 2007, p. 150)

Em relação à pesquisa no campo da divulgação científica no Brasil, Caldas e Zanventtor (2014) fazem um levantamento interessante a respeito da presença da Divulgação Científica como área de concentração dos programas de Comunicação. O que as autoras observam é que entre os 45 programas, a Divulgação Científica não aparece como área em nenhum deles, nem mesmo como linha de pesquisa. Elas apontam que

> A única linha de pesquisa dos programas de pós em Comunicação que explicitava a área, a de Comunicação Científica e Tecnológica da Universidade Metodista de São Paulo, pioneira, deixou de existir em 2010, depois de uma vasta produção na área, orientada pelos pesquisadores Isaac Epstein, Wilson da Costa Bueno, Graça Caldas e Elizabeth Gonçalves. Por outro lado, observa-se que a pesquisa em Divulgação Científica está pulverizada em grupos de pesquisa não só da área de Comunicação, mas de muitas outras, com destaque para o setor de Educação, Linguagem, Geociências e História da Ciência. (CALDAS; ZANVENTTOR, 2014, p. 6).

Caldas e Zanventtor (2014, p. 6) destacam ainda que "cursos específicos como os de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e o Mestrado Multidisciplinar da Unicamp em Divulgação Científica e Cultural (MDCC) apontam a tendência do setor de se constituir como um campo multidisciplinar". O MDCC foi criado em 2006, atualmente faz parte do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar

vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ao Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) e ao Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri), estando hoje com uma excelente classificação da Capes[2].

Metodologia

Como já discutimos no tópico anterior, os discursos que circulam nos livros, periódicos, teses, dissertações, anais de eventos atribuem especificidade ao campo estudado, legitimando o conhecimento entre os cientistas. Mas, por meio deles, também é possível analisar o passado e o futuro daquela pesquisa. Isso quer dizer que essas publicações registram seu passado como lugar que referência e orientando sua prática, e seu futuro como lugar (sujeitos, grupos, sociedade) para onde esse discurso se dirige. (ARCHANJO, 2011, p. 612).

Encontramos uma barreira ao analisar os resumos, pois partimos do pressuposto que eles apresentariam as informações básicas do tema, teoria e metodologia analisada, porém, em sua grande maioria isso não ocorreu. Todos apresentavam o tema, mas poucos eram aqueles que iam além de uma simples contextualização da temática trabalhada. Pela impossibilidade de ler os textos completos, buscou-se uma alternativa na leitura de *scanning*. Sendo assim, partimos para a ferramenta de busca de palavras no PDF dos artigos (Ctrl+F) e procuramos por "teoria", "método" e "metodologia".

Nas duas revistas do Edicc analisadas para este artigo, foram publicados 35 artigos, sendo que, desses, 12 abordavam puramente a divulgação cultural e por isso não foram considerados nesta análise. A respeito dos demais artigos, seguindo um modelo de análise proposto por Menezes, Silva e Gomes(2009), pretende-se realizar uma análise que responda as questões propostas na introdução deste artigo por meio da análise dos temas, dos métodos de pesquisa e das teorias presentes nesses artigos. Na seção seguinte, disserta-se sobre cada um

[2]O curso obteve nota 5 pela Capes.

desses elementos, apresentando e discutindo os resultados deste mapeamento.

Análise e discussão dos resultados

a. Sobre o tema

A temática foi o ponto que mais se fez presente nos resumos, sendo que sua apresentação e contextualização ocupa a maior parte na extensão dos resumos analisados. Os temas são muito variados apesar de todos pertencerem a um tema maior que é a divulgação científica. Cinco categorias temáticas foram criadas para agrupar os artigos de modo a facilitar a comparação e dar mais fluidez à análise: educação (4), C&T na mídia (3), materiais de divulgação (5), divulgação científica infanto-juvenil (5), divulgação científica e cultura (5). Devido ao fato de alguns artigos tratarem de temas muito específicos, para não forçar sua classificação, opta-se por criar uma sexta categoria intitulada outros (3), onde se reúnem os demais artigos.

Dentro do grupo de artigos que trabalham a educação, aparecem estudos sobre o ensino de conteúdos, principalmente para o nível médio, como física quântica, ecologia, ressonância magnética, evolução biológica. Nesse grupo, é interessante observar que a revista destina espaço para relatos de experiência, que não foram analisados no presente estudo, porém, alguns artigos, como o que retrata o ensino da evolução biológica, é um relato de experiência de um professor em formação em uma situação de estágio. Aprofundaremos melhor esta discussão no tópico de métodos.

Dentre os artigos que trabalham questões de Ciência e Tecnologia (C&T) na mídia, o interessante é que não se observa um foco nas editorias de ciências, saúde ou tecnologia, como se espera que aconteça. Uma das análises aqui trata da divulgação e popularização da ciência em outros pontos dos jornais, ou revistas como, por exemplo, nas cartas de leitor. Outros dois artigos já se preocupam com a produção e difusão dessas notícias, tendo a mídia como responsável pelo entendimento da população em relação a questões científicas.

Quando se fala em materiais de divulgação, já se refere a cartilhas, folders, ou boletins informativos relacionados ao tema que se tem interesse em divulgar, no caso, temas relacionados à inovações na ciência, tecnologia e ao meio ambiente, por exemplo, ou promover projetos associados a esses assuntos. É o caso de um dos artigos analisados, que fez um levantamento e a caracterização materiais de comunicação em um município de São Paulo que serviam de subsídio a projetos de educação socioambiental e divulgação científica. Outros dois artigos estudam a divulgação científica através de materiais que promovem a interatividade proporcionada por mídias digitais de um website e newsgames.

Conhecer o público ao qual se destina o texto, como já foi dito anteriormente, é essencial em qualquer situação comunicativa. No caso da divulgação científica, onde se espera promover o conhecimento, isso se torna ainda mais importante. É por isso que existem veículos que escrevem sobre ciências especialmente para o público infanto-juvenil, como *Mundo Estranho, Recreio, Ciência Hoje para Crianças* e a *Folhinha,* seção infantil do jornal *Folha de S. Paulo*. Nas revistas analisadas, essa preocupação com o público infanto-juvenil também se reflete em três dos artigos analisados. Porém, outros dois artigos trabalham esse tema de forma diferenciada. Um deles faz um estudo sobre livros infantis que trabalham a divulgação científica por meio da retratação da fauna brasileira, enquanto o outro estuda a percepção de C&T de adolescentes construídas a partir do Programa Mais Educação.

Por fim, o último grupo dessa análise faz uma mescla entre divulgação científica e cultural. Aqui entram artigos com os temais mais variados possíveis. O primeiro deles analisa o documentário *Blue,* de 1993. Outros três artigos discutem como a divulgação científica pode contribuir para o melhor entendimento de questões culturais e transformações sociais, tratando temas como religião, homofobia e empoderamento. O caminho inverso também ocorreu em um artigo que demonstrava como a manifestação cultural do carnaval brasileiro trabalha a divulgação científica por meio de sambas-enredos e desfiles das escolas.

Como dito acima, alguns artigos trazem temas muito específicos para se classificar dentro de uma categoria, assim, os artigos classificados como outros são apresentados a seguir: o

primeiro faz uma análise específica da barreira da linguagem na divulgação científica; o segundo tenta traçar um perfil cultural dos professores da educação básica com foco na cultura científica; e o terceiro aborda a questão das patentes e a propriedade intelectual. Como resumo dessa primeira parte da análise, pode-se analisar o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Temas da Revista Edicc

b. Sobre as teorias

Em relação a essa segunda parte da análise, depara-se com o desafio de se identificar as teorias que embasaram os artigos pelo fato dos artigos e palavras-chave não deixarem elas claras. Sendo assim, foi preciso fazer uma leitura superficial do corpo dos artigos a fim de identificar esses autores, mesmo assim, em alguns casos não foi possível identificar essas teorias, o que, como Menezes *et al.* (2009, p. 14) isso não significa que essas pesquisas não apresentem um suporte teórico. Além disso, alguns artigos não trazem teoria de análise por serem apenas descritivos ou de revisão de literatura.

Vale lembrar que alguns artigos tomam mais de uma teoria como base metodológica, o que significa que o número de incidências não irá se equiparar ao número de artigos analisados. Após a análise, pode-se dizer que houve duas teorias mais incidentes: Análise do Discurso Francesa, originadas nos estudos de Michel Pêcheux, cuja metodologia é proposta por Eni Orlandi; e Análise da Percepção Pública, ambos com duas aparições. Levando em consideração que o *corpus* foi formado por 25 artigos, isso demonstra que há uma grande variedade de teorias, mesmo que duas aparições seja um resultado significativo. Sendo assim, segue a tabela com as teorias e suas respectivas incidências.

Tabela 1 - Teorias e suas incidências

Teoria suporte	Incidências
Análise do discurso francesa (Michel Pêcheux / Eni Orlandi)	2
Protocolo de pesquisa do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT, 2006)	1
Teoria do Agir Comunicativo (Habermas)	1
Análise da Percepção pública (Vogt e Polino, 2003; Alum, Bouer e Miller, 2007)	2
Análise da perspectiva da estrutura composicional (Adam, 2001, 2008)	1
Análise da Perspectiva comunicacional (Moirand, 1999)	1
Construção de objetos-de-discurso (Koch, 3003, 2006, 2008)	1
Conceito de campo social e capital simbólico (Bordieu)	2
Mensuração da mídia (Vogt et al, 2006)	1
Dialética (Sócrates)	1
Teoria da reencarnação e das reminiscências nos diálogos (Platão)	1
Sociolinguística (Mollica e Braga 2006)	1
Cibercultura (Lévy)	1
Sociedade em Rede (Castells)	1

c. Sobre os Métodos de pesquisa

Para definir os métodos de pesquisa foi demandado menos esforço do que para a teoria suporte, isso se deve ao fato que, mesmo artigos que não definiram teoria de análise, apresentavam sua metodologia de pesquisa e elaboração. Além disso, o número de artigos nos quais não foi possível identificar este item foi menor em relação ao tópico anterior.

Para essa classificação usou-se o critério de apresentar o método que os autores do artigo afirmam ter usado, sendo assim, da mesma forma como ocorre com as teorias, alguns artigos possuem mais de um método de pesquisa, ou podem não ter definido bem,

dizendo que apenas fizeram uma análise do objeto. Esses últimos foram desconsiderados nesta etapa da análise.

Na tabela a seguir (tabela 2) observa-se todos os métodos que apareceram nos artigos, assim como o número de artigos em que estão presentes.

Tabela 2 - Métodos de pesquisa e sua incidência

Método de pesquisa	**Incidência**
Texto-relato	1
Análise de questionários abertos	2
Entrevista	2
Pesquisa descritiva com revisão de literatura	5
Base etnográfica	1
Análise do Discurso	2
Pesquisa exploratória	1
Mensuração de Mídia	1
Análise de Conteúdo com abordagem qualitativa	1
Constituição Sócio-histórica	1
Relato de experiência	1
Observação Participante	1
Estudo de caso	1
Pesquisa Qualiquantitativa	2

A partir desses dados observa-se que o método de maior incidência são as pesquisas de revisão de literatura, que tem por objetivo descrever um determinado assunto. Por outro lado, não quer dizer que a maioria dos artigos seja de revisão de literatura, já que 20 artigos apresentam alguma forma de análise do objeto. Dessas análises, as mais incidentes foram: análise do discurso, análise de questionários, entrevistas e pesquisa qualiquantitativa, presente em dois artigos cada.

Considerações finais

Surpreendeu-me descobrir que apareceram mais artigos relacionados à educação e aplicação da divulgação para crianças e adolescentes do que análise de mídia e materiais de divulgação. Isso mostra uma preocupação não com o texto, mas com as práticas sociais.

A reflexão sobre a relação entre cultura e ciência ainda se faz pouco presente na sociedade, porém ambas são fonte de conhecimento e não precisam ser tratadas separadamente. As teorias nem sempre eram bem definidas, mas entre as que foram identificadas, apareceram referências puramente de embasamento teórico, mas também de análise de textos e discursos.

Apesar de a revista reservar espaço específico para relatos de experiência, entre os artigos apareceu um texto-relato e um relato de experiência. O método mais incidente foi pesquisa descritiva com revisão de literatura (5), porém a maioria das pesquisas trabalhou com análise de dados.

Espera-se que este estudo, mais do que realizar um mapeamento dos temas já estudados no campo da divulgação científica, possa servir de inspiração para novos pesquisadores da área. É preciso conhecer para descobrir lacunas a serem pesquisadas, sendo assim, acredita-se que este artigo sirva de exemplo para aqueles que desejam aprofundar sua pesquisa nas diversas possibilidades de temas, teorias e métodos que a divulgação científica oferece.

Referências

ARCHANJO, A. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

CALDAS, G.; ZANVENTTOR, K.; O estado da arte da pesquisa em divulgação científica no Brasil: apontamentos iniciais. *Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, n. 7, 2014. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/ article/view/36778/22885>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

CALSAMIGLIA, H. Falemos de ciência com suas palavras: um gênero da interação oral a entrevista televisiva. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S.

(Orgs.). *Estudos discursivos em foco:* práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Tradução de Silvana Maria de Jesus. Viçosa-MG: Ed. UFV, 2011, p. 41-70.

CALSAMIGLIA, H. Divulgar: itinerários discursivos del saber. *Quark,* Barcelona: Observatório de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, 1997, p. 9-18.

CATALDI, C. O discurso sobre ciência: os transgênicos em foco na mídia impressa. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. (Orgs.). *Estudos discursivos em foco:* práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa-MG: Ed. UFV, 2011, p. 71-92.

_____. A ciência na mídia impressa: a divulgação e o debate sobre transgênico. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M.; CATALDI, C. (Org.) *Práticas discursivas:* construindo identidades na diversidade. Viçosa, MG: UFV, Departamento de Letras/PPGLET, 2009, p. 43-64.

_____. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.). *Gênero discursivo, mídia e identidade.* Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007, p. 165-191.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é lingüística aplicada? In: M. S. Z. P. & M. A. A. Celani (Org.). *Lingüística Aplicada: da aplicação de lingüística à lingüística transdisciplinar.* São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf

Van DIJK, T. A. Por uma teoria da comunicação científica: discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. (Org.). *Estudos discursivos em foco:* práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa-MG: Ed. UFV, 2011, p. 19-40.

A Variação Linguística e a sua Influência no Âmbito Escolar: Uma Análise Comparativa entre Escola Pública e Privada

Linguist Variation and its Influence in School: A Comparative Analysis Between Public and Private School

Fernanda Abreu Gualhano
Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFJF
Laynara Viana Tavares
Graduada em Letras pela UEMG
Anna Carolina Ferreira Carrara
Doutora em Linguística pela UFJF, Professora da UEMG

Resumo: A língua, assim como a sociedade, é mutável e heterogênica. A partir desse pressuposto, desenvolvemos o presente artigo com intuito de relatar como a linguagem, língua e sociedade formam um conjunto indispensável para comunicação e para Teoria da Variação. De fato, o conceito de certo e errado está em detrimento de um que tem uma visão mais abrangente acerca do meio social, o adequado e não adequado. Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se da abordagem quantitativa, e, principalmente, da qualitativa, por meio de um questionário aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas CE (particular) e EEEEM (pública). Nesse, foi pedido que os alunos fizessem um texto e uma frase. A ideia surge quando se entende que a maioria dos alunos que frequentam as escolas particulares tem mais condições financeiras do que os das públicas, o qual influencia no modo de escrever, isto é, o uso ou não da variação diastrática (nível socioeconômico), além disso,

relacionar a variação linguística como um fenômeno conferido em sala de aula. O resultado foi pertinente, visto que, nas redações dos alunos de escola pública tiveram mais variações. Assente-se nas concepções, sobretudo, dos autores Beline (2006), Câmara Jr (2012) e Bagno (2007).

Palavras-chave: Teoria da Variação; Preconceito linguístico; Âmbito escolar.

Abstract: Language as well as society is changeable and heterogeneous. Based on this assumption, we developed the current article, in order to report how language and society form a crucial set for communication and for the Variation Theory. In fact, the concept of right and wrong is to the detriment of one who has a broader view of the social environment, the right and the wrong one. Thus, for the development of the research, the quantitative approach was used, and mainly the qualitative one, by means of a questionnaire applied to the students of the 3rd year of high school in the CE (private) and EEEEM (public) schools. There, the students were asked to write a text and a single sentence. The idea arises when it is understood that the majority of the students attending private schools have more financial conditions than the public ones, which influences the way of writing, that is to say, the use or not of the social stratum variation and to relate linguistic variation as a phenomenon conferred in the classroom. The result was pertinent, since in the essays of the students of public school showed more variations. It is based on the conceptions, mainly, of the authors Beline (2006), Câmara Jr (2012) and Bagno (2007).

Keywords: Theory of Variation; Linguist discrimination; School setting.

Introdução

A variedade linguística pode ser entendida quando se compreende que estamos inseridos em uma sociedade ativa, o qual é transformada e conduzida pelo modo e circunstância que as pessoas estabelecem em suas relações, sejam essas, pessoais, culturais e/ou sociais. Assim sendo, entende-se que há total correlação entre

linguagem e sociedade, no que tange serem passíveis de mudanças constantes. Se, por acaso, quiséssemos comparar a linguagem que os avós utilizavam e a dos jovens nos dias atuais, entendemos, de imediato, como há transformações em vários aspectos, por exemplo, na fonética, fonologia, como também, na semântica.

Entende-se que mesmo havendo diferenças, a comunicação não é impedida, pois, de fato, fala-se a mesma língua, no caso, Brasil, o português brasileiro. Essa afirmação supracitada pode ser contextualizada tanto na comparação entre a fala dos avós e jovens, como também, nas diferenças entre Estados. Chambers e Trudgill (1980, p.165) mostra essa questão da mudança linguística temporal, "As discrepâncias entre a fala das pessoas de 40 e 20 anos são atribuídas ao progresso da inovação linguística nos vinte anos que separam os dois grupos".

Na mesma vertente, Beline (2008) explica que ainda que haja diferenças lexicais nas regiões, a nossa língua é a mesma. Além do mais, por mais variedades que se pode encontrar, essa tem som muito típico, e percebe instantaneamente, por exemplo, um americano falando português. Isso se deve à fonética, pois, no momento em que um estrangeiro fala, o som que se transmite é completamente diferente do nosso uso cotidiano da língua. Segundo Beline (2008, p.122), "ele não questiona o fato de que ambos são palavras do português, pois reconhece os sons que participam de sua constituição e também reconhece o seu padrão silábico.".

Outro fator de suma importância, o qual iremos abordar no presente artigo, são as tipologias das variações linguísticas, as quais podem ser: a) diatópica, b) diafásica, c) diastrática. Essas, por sua vez, dependem de fatores específicos, como por exemplo: a localização, a situação e o nível socioeconômico.

Seguindo essa perspectiva, o artigo estrutura-se e relata, a priori, sobre a Teoria da Variação Linguística; em seguida, a relação dessa com o preconceito linguístico; a escolha da variação – diastrática; por fim, questões sobre ensino, escola e professor, correlacionando-os com a temática.

A teoria da variação linguística

A Linguística consiste em diversas divisões, como: Linguística Comparada, Cognitiva, Psicolinguística e afins; uma delas é a Sociolinguística e é exatamente essa que está totalmente associada aos estudos sobre variação linguística. Seu objeto de estudo é a fala ligada à sociedade, ou seja, a influência dos aspectos sociais nos diferentes modos do indivíduo se expressar. Nesse sentido, essa área enfoca nas investigações sobre a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto em que está, isto é, a reação linguística do indivíduo diante, por exemplo, de uma esfera situacional, de modo que ocorre da fala ser contextualizada diante da circunstância.

No entanto, é importante inferir que um dos primeiros estudiosos a desenvolver trabalhos dentro dos estudos variacionistas foi o americano William Labov. Ele afirma que, "É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana."[1]. Assim sendo, fica claro que para a Sociolinguística Variacionista, como o nome já remete, a principal apreensão é com a variação linguística, no que diz respeito, a relação da linguagem para com a cultura, o meio social, os interactantes do indivíduo pertencente a uma sociedade. Em outras palavras, a constatação fundamental é que a língua não é homogenia, o qual fica pressuposto que existem diversas variedades, que é constituído por unidades variáveis, contudo, em um mesmo idioma e seguindo uma sistematização que já é internalizada nos falantes (Gramática Internalizada).

Como já remetido, a variação linguística é dividida em três. A priori, a variação diatópica está relacionada com a localização, isto é, há palavras limitadas, porém, expressas distintamente, devido às diferentes regiões. É indubitável que a sintaxe, o som e o léxico, por exemplo, são diferenciados conforme o lugar, contudo, as palavras continuam tendo o mesmo significado. Peguemos um exemplo de comida: em algumas regiões é chamada de "mandioca", "macaxeira" ou até mesmo "aipim"; perceba que são três palavras diferentes para designar a mesma coisa.

Em seguida, é importante ressaltar sobre a variação diafásica, que indica a questão situacional; quando, por exemplo, usar a língua

[1]Afirmação tirada de uma entrevista para a Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.

de maneira formal/padrão/culta ou informal/ não padrão/coloquial. Assim, entende-se que a linguagem adéqua-se de acordo com o ambiente e situação. Por exemplo, em uma entrevista para emprego (formal) e em uma conversa entre amigos (informal), como também, um texto contando algo para um amigo (informal) e um texto acadêmico (formal).

Por fim, a variação diastrática. Com intuito de deixar a definição mais simplificada e organizada, dividiremos em duas definições importantes, a primeira está relacionada aos grupos sociais, isto é, cada grupo fala de uma forma distinta de um terceiro, exemplo, os cantores de funk e rap não têm o mesmo linguajar que um cantor gospel, a linguagem caipira (no sertanejo, por exemplo), por isso existem as expressões particulares de cada grupo. A segunda questão está de acordo com o nível socioeconômico do falante, o qual embute algumas questões, como por exemplo: escolaridade e poder aquisitivo, isto é, um indivíduo com estrutura financeira e um aporte escolar estável e bom tende a falar com menos variações linguísticas, neste caso, a diastrática.

Nessa vertente, observando a questão da linguagem utilizada pelos grupos sociais, tanto cantores (já citados), como advogados, feirantes, poetas, taxistas, percebe-se que não é qualquer pessoa que entende algumas expressões utilizadas um com outro. Isso ocorre porque cada grupo cria seu próprio código linguístico, o qual é nomeado como mutação semântica por Mattoso Câmara (2002, p.173). Portanto, fica evidente que a língua é a mesma, mas está em diferentes vertentes nos grupos sociais.

A variação linguística e o preconceito linguístico

Para enfatizar, sabe-se então que a língua é prática, por isso está sujeita a diversas variações, de modo que os falantes "arrumam e desarrumam" a língua de acordo com a necessidade de interação social; essa inter-relaciona com o contexto histórico, geográfico e sociocultural dos interactantes. Por vez, é facilmente encontrada no nosso país, tanto em extensão territorial, quanto em pluralidade cultural.

Um país como o Brasil, com dimensões continentais, jamais apresentaria uma homogeneidade no gênero oral. Isso pode ser

provado através da análise dos diferentes sotaques que são encontrados nas diversas regiões. Cada grupo social emprega um vocabulário específico, que indica suas peculiaridades e revela um pouco de sua cultura e história.

Em pleno século XXI, com tantas modificações, no que tange à expressão oral, ainda existem pessoas que não conhecem a importância das variações linguísticas e, inadequadamente, separam os falantes da Língua Portuguesa em duas classes: aqueles que falam certo/bem e aqueles que falam errado/mal. Para a Gramática Tradicional, um bom falante é aquele que domina (fala-escreve) de acordo com as regras gramaticais, mas, na teoria estudada, percebe-se que um bom falante vai muito além de dominação de regras.

Pensando nas variações como um resultado de comunicação, essa não deve ser considerada como erro, visto que cada indivíduo tem sua cultura (quem ele convive, o que é conversado) e sua justificativa por falar como fala. Ao indicar essas alterações – pensando na G.T - como erro, comete-se, o que é nomeado de preconceito linguístico. Esse preconceito, geralmente, é esquecido. Como todo e qualquer ato preconceituoso, sabe-se que há uma atuação maldosa em defesa de um dado imposto, como o mais adequado e, às vezes, mais bonito, que fica intitulado como correto.

Quando os erros de português são marcados, acima de tudo, dos que não tem domínio da norma culta, faz-se da língua um instrumento de segregação social, o qual tem vantagem aqueles que conhecem a variedade padrão e os que sabem fazer o uso correto das regras gramaticais. Em detrimento disso, é percebido que existem várias maneiras de falar e escrever uma língua, sem vê-la como certo e errado, (Gramática Tradicional), mas sim, como adequada e não adequada (Gramática Descritiva).

Essa visão incorreta leva a acreditar que somente a variedade padrão é cabível, quando, na verdade, os diferentes registros devem estar conservados a situações específicas de uso. É preciso compreender como a língua está em profunda mutação perante a sociedade, como também, entender as expressões coloquiais não como instrumento de preconceito, mas sim respeitadas como um dos fundamentos importantes da comunicação.

Bagno (2007) em seu livro: "Preconceito Linguístico: o que é, como se faz" relata claramente a questão que está sendo evidenciada. O autor mostra de forma clara que existem inúmeras formas de preconceito, mas um dos mais praticados e menos discutidos é o preconceito linguístico. Esse nasce da ideia de que há uma única língua correta, que é a ensinada nas escolas, a que está presente nos livros e dicionários e baseia-se na Gramática Normativa.

Apesar de ser muito importante a existência de uma norma que regulamente, essa acaba servindo como instrumento de exclusão social, já que ao não reconhecer a língua como uma unidade viva e mutável, ela passa a ser utilizada como meio de distinção social daqueles que têm acesso à educação. Ou seja, "a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta" (BAGNO, 2007, p. 9)

Fica claro que a língua é um componente ativo, variante e utilizada em diferentes contextos de comunicação. Isso não quer dizer que a norma culta deve ser excluída, mas sim que se deve ter bom senso de adaptar nossa fala às diversas situações de uso. Existem aspectos culturais, históricos e sociais que explicam as variedades linguísticas, assim, o preconceito linguístico, que serve para segregar falantes que tiveram menos acesso aos saberes exposto nas escolas, deve ser questionado e combatido.

A variação diastrática no meio escolar: um reflexo da identidade social

Como já relatado, as variações são subdivididas. Para o desenvolvimento do trabalho escolheu-se a variação diastrática. Essa está interligada ao status econômico e ao grau de escolarização (práticas de leitura e escrita, letramento), o qual é indubitável que aquele que não possui uma renda boa e/ou pouco acesso à escola, muitas vezes, não escreverá ou falará como um que tem.

Nesse sentido, faz-se necessário uma pesquisa para averiguar se a premissa de que "a maioria dos estudantes de escola particular tem um nível socioeconômico bom, o que, propicia pouco uso de

variação diastrática, diferentemente dos discentes do setor público". Sendo assim, tivemos como alicerce uma metodologia com uma abordagem quantitativa, mas, principalmente, qualitativa, mediante a aplicação de questionário.

Selecionamos duas escolas, sendo uma particular (C.E)[2] e outra pública (E.E.E.E.M), do 3º ano do Ensino Médio, na cidade de Carangola-MG. A intenção na seleção comparativa entre o ensino público e privado foi, justamente, com o intuito de investigar se há variação diastrática no âmbito escolar, isto é, entender como a questão socioeconômica está interligada no que tange, neste caso, à escrita dos alunos.

A questão surge quando se percebe que, na maioria dos casos, os estudantes de escola privada têm mais condições financeiras do que os da escola pública, o que, de fato, influencia nas possibilidades de acesso a informação, como: internet, livros, revistas. Assim, para obtermos os resultados, foi pedido aos alunos que respondessem a três perguntas, sendo as duas primeiras com o objetivo de ver a escrita desses e a última para compreender o nível socioeconômico.

A priori, os alunos tiveram que fazer um texto, de gênero dissertativo-argumentativo, modelo ENEM, contudo, com um número menor de linhas. Sendo assim, pedimos a eles que fizessem apenas uma introdução contendo, no geral: problema-tese-argumentos-proposta de intervenção. Nas duas primeiras questões, para análise, tivemos cinco quesitos: coesão, coerência, concordância verbal, nominal, como também, a verificação dos verbos no infinitivo, em que alguns alunos esquecem de colocar o R. Foi analisado também, mas somente na questão 1, se os estudantes compreenderam o gênero pedido.

Na escola particular, de 25 alunos, 18 conseguiram formar um texto com todos quesitos supracitados e 4 tiveram dificuldades, principalmente com: concordância nominal, coerência e ausência do –r em verbo infinitivo. Selecionamos dois textos dos que alcançaram o propósito e um dos que não tiveram êxito.

[2]Foi pedido que não usasse as iniciais para não identificar as escolas.

ALUNO A – êxito:

"Abuso sexual. Diferença salarial. Humilhação. Apesar de todas as mudanças e direitos conquistados pelas mulheres ao longo há história, a violência expressa das mais diversas formas ainda persiste na vida de muitas. Esse problema se torna evidente consoante à diversas pesquisas realizadas, trazendo à tona uma realidade que muitas vezes está mascarada, uma vez que a maior parte dos casos não é computada, pois a vítima sente-se ameaçada caso faça uma denúncia.

Portanto, para que esse problema seja solucionado, de fato, é preciso que as pessoas sejam conscientizadas desde crianças sobre o que é justo e correto. Para isso é preciso que seja implantado um método educacional que não apenas ensine matérias como Português e Matemática, mas que também se preocupe em formar cidadãos melhores e mais conscientes".

ALUNO B – êxito:

"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira torna-se cada vez mais comum. Mulheres são violentadas fisicamente ou verbalmente a todo instante, o que é um fator preocupante para o país. Desde muitos anos atrás as mulheres vêm lutando pelos seus direitos e igualdade de gênero. No entanto, a agressão cometida contra a mulher é um problema em que lutam até hoje para que não ocorra ou ao menos tenha menos casos.

Na sociedade contemporânea há várias maneiras de combate, mas, por medo do pior, elas acabam não denunciando. Portanto, assegurar à mulher total segurança é uma forma dela denunciar seu agressor. Cumprir a Lei Maria da Penha com mais rigor, propagandas de incentivos à mulher para que denuncie, fale, se manifeste, se pronuncie sobre os ocorridos são maneiras de combate a violência ocorrida".

ALUNO C – sem êxito:

"A violencia contra a mulher ainda é comum no dia-a-dia. A lei Maria da Penha ajudou muito no combate da violencia, mas ainda ocorre.

A lei Maria da Penha ajudou muito, mas muitas mulheres ainda são violentadas e tem medo de ***denucia****, medo de seu agressor* ***sai*** *da cadeia e se vingar.*

A lei é boa, mas nem sempre ***trás*** *a segurança necessária para as mulher que sofrem violencia".*

Já na escola pública, de 25 alunos, 19 tiveram problemas com o que foi pedido, sobretudo, não adequando o texto com gênero exposto, como também, nos textos estiveram presentes diversos erros ortográficos, exemplo disso, as trocas das letras, como: U pelo L, SS por Ç; 8 estudantes tiveram sucesso e 1 não quis responder, perguntamos e ele justificou: *"não estava afim de fazer mesmo".* Abaixo iremos mostrar os textos com e sem êxito.

ALUNO 1 – sem êxito

"No Brasil a violência contra as mulheres esta ***almentando*** *por não serem rígidas contra esse fato e por grande parte das mulheres agredidas ficarem quietas em relação a* ***agreção.***

Essa violência não tera um certo controle ate que seja feito algo que de fato ser uma solução, e quando as mulheres acreditarem que sera melhor pedir ajuda."

ALUNO 2 – sem êxito

"As mulheres brasileiras não tem direito em nada na sociedade, hoje em dia esta mais modificado mas nos tempos passados mulheres não tinham direito a nada hoje tem mas não com respeito são violentadas de todas as maneiras.

Mulheres brasileiras não são tratadas com respeito por serem "mulheres'''

ALUNO 3 – êxito

"Falta de respeito. Agressões. Caráter. São alguns motivos que levam a violência contra mulheres na sociedade. No mundo bastante agressivo, as mulheres estão se unindo para obter o respeito (igualdade) de vida na sociedade brasileira."

No entanto, para a diminuição de violência deve-se respeitar as mulheres, acabar com o machismo, obter melhorias de companheirismo. Ou seja, as mulheres também fazem parte da sociedade, e torna-se obrigação trata-las com mais respeito e educação".

Em seguida foi solicitado que eles fizessem uma frase e nessa era obrigatório o uso de seis palavras: bicicleta (s); amigo (s); mas; mais; a (s); cidade (s). Decidiu-se não estipular o plural ou singular em algumas palavras, com o objetivo de verificar a questão da concordância verbal e nominal.

Na escola particular (CE), de 25 alunos, 18 escreveram adequadamente as sentenças, enquanto 7 não seguiram alguns quesitos já citados. Escolhemos duas frases adequadas e não adequadas perante o que foi pedido.

ALUNO D – adequada

"Andar de bicicleta é saudável, ainda mais com amigos, mas o trânsito caótico da cidade torna a atividade perigosa".

ALUNO E – adequada

"Meu amigo, que mora na cidade, comprou a moto mais vendida da loja, mas, ele prefere ir para o trabalho de bicicleta".

ALUNO F – não adequada (falta de coerência)

"A bicicleta mais clara é do meu amigo, mas ele mora em outra cidade".

ALUNO G – não adequada

"Chamei a Carol para andar de bicicleta pela cidade, ***mais*** *ela não aceitou então chamei mais quatro amigos."*

Já na escola pública (E.E.E.E.M), de 25 alunos, 12 não formaram frases seguindo o que foi pedido, 11 obtiveram bons resultados e 2 não usaram todas as palavras na frase. Veja as quatro, sendo duas adequadas e duas não adequadas a partir do que foi solicitado.

ALUNO 4 – adequada

"Ontem eu e meus amigos estávamos andando de bicicleta para conhecer mais a cidade, mas não vimos nada de diferente".

ALUNO 5 – adequada

"*As 3 horas da manhã um amigo me chamou para andar de bicicleta e disse para chamar mais amigos para pedalar pela cidade, mas eu não fui."*

ALUNO 6 – não adequada (sem coerência)

"Eu e dois amigos fomos comprar mais bala no centro da cidade, mas as nossas bicicletas entraram quebradas".

ALUNO 7 – não adequada

"As cidades hoje em dia são usadas muitas bicicletas, por mais pessoas, ***porém mas*** *grupos de amigos."*

Por fim, com o propósito de entender o contexto econômico familiar desses, foi questionado aos alunos sobre a profissão dos seus responsáveis. Na turma da escola particular, tivemos um resultado bem híbrido, de 25 responsáveis, têm-se 6 donos de comércio; 3 professores, e outros, como: aposentado da Polícia Militar; médica; empresário, detetive da Polícia Civil; bancária; advogada; gerente de

empresa; servidor público; auxiliar de enfermagem, como também, autônoma, tesoureira. Já na escola pública, as profissões dos 25 responsáveis são, principalmente, 4 donas de casa, 3 aposentadas, 3 cuidadoras de idosos e crianças, 2 serventes escolar e outros: pedreiro, salgadeira, manicure, trabalhador rural, repositora, vendedor, motorista.

Com esse nicho de informação, fica evidente que o resultado foi pertinente, visto que, nas redações e sentenças dos alunos de escola pública tiveram mais variações (nomeada como diastrática) do que nas dos estudantes do setor privado, mostrando como o nível socioeconômico e o ensino interfere, neste caso, na escrita. Contudo, é válido enfatizar que o aluno que faz uso constante dessas não pode ser estereotipado como "burro", "aquele que não sabe escrever direito", pois a Teoria da Variação está presente no cotidiano, e mesmo não a conhecendo, a maioria dos indivíduos faz uso dela.

Por isso é preciso analisar e compreender as condições sociais dos envolvidos e, a partir disso, trabalhar na questão que não existe certo e errado, como relata a Gramática Tradicional, mas sim, o adequado e não adequado, como também, mostrar como e em quais circunstâncias o modo de falar ou escrever modifica, por meio, por exemplo, de sequências didáticas, como propõem Schneuwly e Dolz.

O ensino de Língua Portuguesa e variação linguística

Através do exposto, é possível perceber que a aprendizagem através da variação linguística é de total importância nas atividades escolares para o processo de formação da criança, visto que o ensino de Língua Portuguesa passou por várias transformações para que fossem consideradas em sala não só a Gramática Normativa, mas também questões relacionadas à interação interpessoal, isto é, que fazem parte do seu repertório de vivência. Diante disso, a escola não pode se recusar a reconhecer essa realidade que a língua possui. Assim, acredita-se na importância de se aprender a heterogeneidade linguística na escola, e que os professores tenham a responsabilidade de transmitir essa diversidade através, por exemplo, de gêneros textuais.

No entanto, o ensino escolar deve corresponder à sociedade pós-moderna, por conseguinte, compreender as diversas variedades

linguísticas (socias, regionais, profissionais e etárias) e adequá-las ao desenvolvimento escolar do aluno, levando em consideração que a língua é viva. Posto isto, as salas de aula devem reconhecer os traços de seus alunos através das suas expressões orais e/ou escritas, de modo que não fique presa, apenas, à norma padrão.

Até mesmo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) declara que a Língua Portuguesa é composta por muitas variedades linguísticas, esse deixa claro que para ensinar a língua, no caso, o português, a escola precisa desprender-se de alguns mitos: a) a existência de uma única forma, nomeada como "certa", de falar , o qual corresponde à forma ideal para escrever e falar, isto é, que as salas de aulas são incorporadas por uma única variante - considerada padrão, b) as falhas acidentais que surgem em alguns alunos de classe baixa da sociedade têm que ser ajustadas e repreendidas, para não afetar a língua padrão e para que este indivíduo se inclua na sociedade dialetal.

Em suma, é necessário um novo olhar, sobretudo, do educador, uma postura reflexiva sobre que tipo de conhecimento as aulas estão proporcionando; quais desafios têm aparecido no processo ensino-aprendizagem; onde se espera chegar, entre diversas outras questões. É essencial que o professor tenha o compromisso consigo mesmo, compreenda o que pode ser transformado no campo da educação e em sua prática na sala de aula, para assim, ter futuros indivíduos conectados à realidade e com senso crítico, pois a reeducação linguística inicia-se através do professor e é nesse processo que o docente deve buscar novos conhecimentos e qualificar-se cada vez mais

Nessa mesma vertente, é função da escola relatar para os alunos acerca desse assunto, fazendo-os ter consciência de não praticar o preconceito linguístico, pois há um macrocampo das variedades linguísticas. E, assim, fica mais fácil renovar e propor uma nova prática com a língua em sala de aula, proporcionando aos alunos recursos acessíveis para comunicarem com as pessoas, para aprenderem adequá-la em diferentes situações.

A autora Soares (1980) relata que:

> (uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a

> teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura. (SOARES, 1980, p.74).

Em outras palavras, o bidialetalismo é um mecanismo para se alcançar a prática sociolinguística, pois ele não objetiva a substituição da variedade linguística do sujeito pela variedade linguística valorizada socialmente, mas visa à compreensão dos diversos fatores – econômicos, sociais, culturais, políticos, ideológicos – de que essas variações são produtos de todos esses fatores supracitados. A ideologia bidialetalista demanda que se analisem as diferenças entre a "linguagem de prestígio" e as falas populares, repudiando a qualificação deste último como deficitários.

Considerações finais

Diante desse nicho de informação, pôde-se confirmar uma premissa; de fato, os alunos de escola pública tendem a escrever com mais variações, neste caso, a que averiguamos, foi a diastrática; essa totalmente relacionada ao nível socioeconômico. Contudo, é interessante compreender que o aluno que faz uso dessas variações não tem que ser considerado como aquele que é "burro", "não sabe falar", "não sabe escrever", mas sim, como um ser cultural, que está exposto a uma cultura e realidade diferente de outros.

Como observamos, as alterações linguísticas são essenciais. Recebê-las ou não independe de nossa validação, pois a sociedade assim como a língua é mutável e viva. Alguns gramáticos normativos adotam uma posição negativa em relação às transformações linguísticas, declarando que essas adulteram ou empobrecem a língua; já os linguistas acreditam que essas mudanças ocorrem pelo contato do falante, no transcorrer dos tempos, com a influência do meio, obtendo, dessa forma, uma abordagem construtiva em relação às variantes linguísticas.

De fato, o artigo desenvolveu-se a partir de uma visão linguística, a qual está em detrimento de todo discurso autoritário que expõem o tom do "certo" e "errado", sendo, portanto, estigmatizada as diversas variedades por distanciarem da considerada padrão. A

consequência dessa imposição linguística reflete no discurso do aluno que, muitas vezes, não fala com receio de outros praticarem o preconceito linguístico e assim serem ridicularizados. Esses saem da escola pensando que não conseguem/sabem escrever e falar. Como já exposto, o ato pedagógico necessita ser repensado de maneira que haja respeito e conhecimento ao próximo e à sua realidade.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico:* o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática.* 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter (1980). *Dialectology.* Cambridge: Cambridge University Press.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

LABOV, William. *Sociolinguística:* uma entrevista com William Labov. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, Veronica. *O preconceito linguístico:* um meio de exclusão social. Disponível em <https://poeticadepensee.wordpress.com/2011/09/04/o-preconceito-linguistico-um-meio-de-exclusao-social/>. Acesso em: 06 abr. 2017.

SILVA, Alexandre Cezar**.** *A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNs.* Disponível em <http://www.letramagna.com/artigo07_13.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1980.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-lingüística.* São Paulo: Ática, 1986.

O Rompimento de Barragem da Samarco em Mariana/MG, na Perspectiva da Semiolinguística

The Samarco Dam Collapse in Mariana/MG, Under a Semiolinguistics Perspective

Lúcia Magalhães Torres Bueno

Mestra em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Viçosa

Mônica Santos de Souza Melo

Professora Titular do Departamento de Letras da UFV. Doutora e Pós-Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG

Resumo: O rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, estado de Minas Gerais, no dia 5 de novembro de 2015 retirou a vida de 19 pessoas; deixou muitas pessoas desabrigadas e modificou suas vidas; destruiu as comunidades de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo (Mariana-MG); e trouxe consequências socioambientais de forma direta para 40 municípios devido à lama que vazou da barragem e escorreu pelos rios Gualaxo do Norte, Carmo e Doce. O objetivo dessa pesquisa é analisar uma notícia da mídia impressa e online cujo título é "*Sem avisos sonoros, barragens da Samarco rompem e destroem localidades da região*", publicada no dia 13 de novembro de 2015, na edição número 1.169 do jornal "*O Liberal"* cuja sede localiza-se no município de Ouro Preto, mas cujas publicações abrangem também os municípios de Itabirito e Mariana. A metodologia envolve a realização de uma pesquisa qualitativa e documental, segundo a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau. De acordo com este autor, a linguagem é um fenômeno complexo. Diante da complexidade do fato, a análise permitirá conhecer os primeiros imaginários sociodiscursivos

sobre a tragédia e as estratégias de credibilidade e captação que a organização discursiva produziu para convencer sobre o problema.

Palavras-chave: Semiolinguística; estratégias discursivas; imaginários sociodiscursivos.

Abstract: The Fundão dam collapse, in Mariana, state of Minas Gerais, on November 5, 2015, took the lives of 19 people; left many people homeless and changed their lives; destroyed the communities of Bento Rodrigues and Paracatu de Baixo (Mariana-MG); and brought socioenvironmental consequences to 40 municipalities due to the mud that leaked from the dam and flowed through the rivers Gualaxo do Norte, Carmo and Doce. The objective of this research is to analyze a news report from the print and online media whose title is "*Sem avisos sonoros, barragens da Samarco rompem e destroem localidades da região*" published on November 13, 2015, in the issue #1,169 of the newspaper *"O Liberal"* Whose head office is in Ouro Preto-MG, with its publications also covering the municipalities of Itabirito and Mariana. The methodology involves the accomplishment of a qualitative and documentary research, according to the Semiolinguistic Theory of Patrick Charaudeau. According to him, language is a complex phenomenon. Given the complexity of the fact, the analysis will allow us to know the first sociodiscursive imaginaries about the tragedy and the strategies of credibility and abstraction that the discursive organization produced to convince about the problem.

Keywords: Semiolinguistics; discursive strategies; sociodiscursive imaginary.

Introdução

O município de Mariana, em Minas Gerais, é marcante na História do Brasil pelo que representou no tempo do Brasil Colônia e pelo que representa hoje. De acordo com o site da Prefeitura, Mariana foi a primeira vila e primeira capital de Minas Gerais; sua economia envolve a extração de minério de ferro, considerada a principal atividade econômica do município; apresenta também, como fontes geradoras de renda e empregos, atividades de agricultura, pecuária,

artesanato e turismo, já que a cidade foi tombada como Monumento Nacional em 1945.

O rompimento da barragem de Fundão, da empresa Samarco, em Mariana, no dia 5 de novembro de 2015, retirou a vida de 19 pessoas; deixou muitas outras desabrigadas, modificando suas condições de vida, em termos materiais e afetivos; sendo que, além de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, comunidades mais atingidas, sofreram também as consequências os povoados de Paracatu de Cima, Campinas, Borba, Pedras e Bicas (REVISTA *CRESCER*, 2016). O acidente trouxe consequências socioambientais de forma direta para 40 municípios, 36 em Minas Gerais e quatro no Espírito Santo (BBC, 2015), devido à lama que vazou da barragem de Fundão e atingiu a barragem de Santarém, que contém água e fica a jusante, atingindo os rios Gualaxo do Norte, Carmo e Doce.

Sendo assim, o rompimento da barragem de Fundão, representou um trágico episódio socioambiental. Ele tanto foi fruto quanto gerador de várias circunstâncias problemáticas. Portanto, buscar o conhecimento sobre ele torna-se bem significativo. Os estudos linguísticos também podem contribuir para compreender o fato, sua repercussão e proporcionar a reflexão sobre possíveis caminhos para o enfrentamento dos problemas surgidos.

No presente artigo, realizou-se uma pesquisa qualitativa e documental. A análise adotou a teoria semiolinguística proposta pelo francês Patrick Charaudeau. Os pressupostos e categorias dessa teoria possuem características que podem permitir uma análise linguística e discursiva de forma significativa e sistematizada da notícia "*Sem avisos sonoros, barragens da Samarco rompem e destroem localidades da região*", publicada no dia 13 de novembro de 2015, na edição número 1.169 do jornal "*O Liberal",* do evento em questão, enquanto gênero situacional.

A periodicidade deste jornal é semanal, e a sua distribuição ocorre nos dias de sexta-feira. A circulação é gratuita e por assinatura nos municípios de Ouro Preto, Mariana e Itabirito. O fechamento das edições ocorre nas quartas-feiras, até 18 horas. Por este motivo as primeiras notícias sobre o fato ocorreram de forma mais consistente a partir da edição do dia 13 de novembro de 2015. É disponibilizado na mídia *online* de duas formas: com os links e as notícias mais recentes

na página inicial; e no formato do jornal impresso (sendo que, essa versão encontra-se disponível desde a edição nº 951, de 9 de junho de 2011). Também pode ser acompanhado via *facebook* e *twitter*.

Este trabalho compõe-se, inicialmente, de uma introdução onde se encontra uma contextualização sobre o município de Mariana e sobre o rompimento da barragem; a apresentação de justificativa; e de contextualização sobre a notícia e o jornal em que foi publicada. Em seguida, apresenta-se a metodologia e o referencial teórico. A análise da notícia compõe-se da descrição do Modo de Organização enunciativo e da identificação dos imaginários sociodiscursivos nela presentes, de acordo com a Semiolinguística de Charaudeau. Nas considerações finais, discorre-se conclusivamente sobre o comportamento enunciativo e sobre o imaginário que mais se destacaram na notícia.

Metodologia

Diante da variedade de mídias divulgando o fato, pensou-se em abordar a mídia regional para entender melhor como se constrói, principalmente, imaginários sobre o fato, frente a contextos específicos, diferentemente das mídias que têm repercussão a nível nacional ou internacional. Na definição do *corpus* optou-se por fazer a análise de uma notícia do *Jornal O Liberal* (Região dos Inconfidentes), que tem atuado em Mariana e região desde sua fundação, em agosto de 1988.

De acordo com Charaudeau (2008, p. 7), "é a linguagem que permite ao homem pensar e agir" e ela proporciona a vida em sociedade; é poder; é construída pelos homens através dos contatos que se estabelecem ao longo da história; e constitui-se como um fenômeno complexo (CHARADEAU, 2008). Considerando-se a semiolinguística proposta por esse autor como uma teoria que abarca a linguagem em sua complexidade, tendo em vista também a complexidade que envolve a tragédia ocorrida em Mariana e as implicações que a ela sucederam-se, as análises serão realizadas de acordo com seus pressupostos e categorias.

A competência semiolinguística promove a organização do discurso por meio de procedimentos, denominados "Modos de Organização do Discurso". Charaudeau (2008) esclarece que cada um

desses modos possui uma função de base (enunciar, descrever, contar e argumentar); e que há dois princípios de organização para os modos descritivo, narrativo e argumentativo: o referencial e o de sua encenação. Já o modo de organização enunciativo, conforme especifica o autor, tem as seguintes características: possui uma função peculiar, pois, ao mostrar como o locutor se posiciona em relação ao interlocutor, também intervém na encenação dos outros modos de organização e, por isso, ele até considera este modo de organização como o que comanda os outros.

Outro aspecto a ser considerado na análise refere-se aos imaginários sociodiscursivos, que são descritos, de acordo com Charaudeau (2017), levando-se em consideração que

> a mecânica das representações sociais gera, através da produção de discursos, os saberes que se estruturam em saberes de conhecimento e saberes de crença, os quais se configuram , por sua vez, em tipos de saberes. É a partir deste tipo de saberes, e sempre por meio da produção discursiva, que se organizam os sistemas de pensamento conforme os princípios de coerência que criam teorias, doutrinas ou opiniões (CHARAUDEAU, 2017, p. 580).

Por saberes de conhecimento, no dizer do autor, compreendem-se aqueles cuja tendência é o estabelecimento de uma verdade sobre os fenômenos do mundo, isto é, "uma verdade que existe fora da subjetividade do sujeito, ou que ao menos foi instalada no exterior do homem (*off topic*)" (CHARAUDEAU, 2017, p. 581). Afirma ainda que a construção dos saberes de conhecimento comporta dois tipos de saberes: o científico e o de experiência.

Enquanto o saber científico baseia- se em procedimentos racionais, da ordem do que é provado, o saber de experiência relaciona-se a explicações sobre o mundo, sem necessariamente terem sido provadas cientificamente, mas que são universalmente partilhadas, conforme afirma Charaudeau (2017).

Os saberes de crença, diferentemente dos saberes de conhecimento, que têm como questão uma explicação sobre o mundo, vinculam-se a "avaliações, apreciações, julgamentos a respeito dos fenômenos, dos eventos e dos seres do mundo" (CHARAUDEAU, 2017, p. 582). São parte deste tipo de conhecimento, de acordo com o autor, o saber de revelação e o saber de opinião.

Conforme Charaudeau (2017), o saber de revelação é um tipo de saber que considera a existência de um lugar de verdade que se encontra no exterior do sujeito, e que não pode ser provado, ocorrendo adesão pelo sujeito, como é o caso de textos sagrados.

O saber de opinião é aquele no qual o sujeito "toma partido e se engaja em um julgamento a respeito dos fatos do mundo" (CHARAUDEAU, 2017, p. 584), podendo ter como categorias a opinião comum: "generalizante, que se quer mesmo universal a qual se espera que seja largamente partilhada" (p. 585); a opinião relativa: na qual os membros do grupo, como exemplo, fazem crítica a outro, sabendo que a opinião é relativa ao grupo, podendo haver adesão ou oposição a ela; e a opinião coletiva: "[...] é a que um grupo exprime a respeito de outro grupo. Ela consiste em confinar o outro a uma categoria definitiva em seu essencial" (p. 586).

Como análise, partiu-se para a verificação de como se apresentam na notícia a descrição dos modos de discurso enunciativo e os imaginários sociodiscursivos. Procurou-se, ao final, ressaltar qual imaginário sociodiscursivo mais se destacou.

Referencial teórico

De acordo com Charaudeau (2008), a linguagem é um fenômeno complexo porque sua utilização e compreensão vão além de regras gramaticais, constituindo-se numa atividade humana que é o resultado de componentes diversos como a competência situacional, a competência semiolinguística e a competência semântica.

A competência situacional diz respeito à situação de comunicação, envolvendo a finalidade de cada situação e a identidade dos que se acham implicados, efetuando trocas, isto é, locutores e interlocutores. O autor destaca a relevância da situação de comunicação afirmando que "não há ato de linguagem que se produza fora de uma situação de comunicação" (CHARADEAU, 2008, p. 7).

A competência semiolinguística é o resultado de se saber organizar a chamada "encenação do ato de linguagem" (CHARAUDEAU, 2008, p. 7), tendo em vista que ele considera que "a linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social" (CHARADEAU, 2008, p. 7). Assim, segundo o autor, esta

competência se refere à visadas que podem ser enunciativas, descritivas, narrativas e argumentativas, que são construídas ao utilizarem-se categorias que as línguas oferecem.

Já a competência semântica, conforme Charaudeau (2008), é a capacidade de, a partir da interação de formas verbais da gramática ou do léxico com os saberes de conhecimento e de crença em circulação no mundo social, promover a construção de sentido, em conformidade com os elementos que compõem a situação de comunicação e modos de organização do discurso.

As três competências em interação constituem a competência discursiva, segundo Charaudeau (2008) e, sobre seu funcionamento, ele enfatiza que "é fazendo-a funcionar que se produzem atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social (CHARADEAU, 2008, p. 8)".

Outro aspecto da teoria da semiolinguística a ser considerado no presente artigo se refere aos imaginários sociodiscursivos. Estes compreendem a forma como os fatos são representados pela sociedade, como resultado de um processo de simbolização do mundo pelo ordenamento da afetividade e da racionalidade, se estabelecendo na memória coletiva, funcionando como criação de valores e justificando ações (CHARAUDEAU, 2017).

Descrição

Embora tenham sido publicadas notícias sobre o rompimento da barragem na edição anterior do *Jornal O Liberal*, esta, publicada no dia 13 de novembro de 2015, com o título *Sem avisos sonoros, barragens da Samarco rompem e destroem localidades da região*, apresentou um conjunto de informações mais abrangentes que as anteriores. É constituída de duas partes, sendo que o conteúdo incluiu uma introdução sobre o fato e suas consequências; e na sequência expõe: depoimentos relacionados a posicionamentos do presidente da Samarco e da mineradora em relação ao fato, questões que envolvem as possíveis causas do rompimento, sobre os mortos e desaparecidos, e sobre a solidariedade em relação à população atingida. A segunda parte da notícia expõe o posicionamento do Ministério Público em relação à empresa Samarco.

Modo de Organização Enunciativo

A organização enunciativa diz respeito aos seres de fala, internos à linguagem. Inserido no campo da análise do discurso, "[...] o verbo enunciar se refere ao fenômeno que consiste em organizar as *categorias da língua*, ordenando-as de forma que deem conta da posição que o sujeito falante ocupa em relação ao *interlocutor,* em relação *ao que ele diz* e em relação ao *que o outro diz"* (CHARAUDEAU, 2008, p. 82, grifos do autor).

O posicionamento do falante em relação ao interlocutor envolve três funções do modo enunciativo: um comportamento alocutivo (relação de influência entre locutor e interlocutor); um comportamento elocutivo (aponta o ponto de vista do locutor); e delocutivo (retoma a fala de um terceiro e promove um apagamento do locutor).

Na notícia predominou o modo enunciativo delocutivo, na forma de asserção: de constatação, como demonstram os excertos 1, 2, 3 e 4, de recusa (excerto 5), exigência (excerto 6), e possibilidade (excerto 7). São asserções atribuídas ao jornal, mas que assumem o caráter de verdades incontestáveis, e introduzem a representação de responsabilidade da empresa em relação ao acidente.

(1) "Sem avisos sonoros, barragens da Samarco *rompem* e *destroem* localidades da região" (grifos nossos).

(2) "Quinta-feira, 5 de novembro, *fazia* sol e a previsão *era* de muito calor e probabilidade de chuva" (grifos nossos).

(3) "*Tinha* tudo para ser um dia normal de primavera *se não fosse* um estalo, o rompimento que culminou na devastação de seis localidades, na contaminação de um rio e no desespero de milhares de dezenas de famílias" (grifos nossos).

(4) "Embora seja tratado como um acidente, o rompimento das barragens de Fundão e Santarém não podem ser assim considerados, uma vez que a tragédia *já era* aventada" (grifos nossos).

(5) "Embora seja tratado como um acidente, o rompimento das barragens de Fundão e Santarém *não podem* ser assim considerados, uma vez que a tragédia já era aventada" (grifos nossos).

(6) "(...) o contato com as famílias *deveria* acontecer através de telefone" (grifo nosso).

(7) "Nenhum aviso sonoro, como *sugere* a lei federal de barragens, foi acionado ou estava instalado" (grifo nosso).

Como marcas do modo de enunciação delocutivo, também houve o discurso relatado, sob duas formas: o discurso de origem citado através de estilo direto e o discurso de origem narrativizado. O discurso de origem relatado como citação, através de estilo direto, de forma mais ou menos integral, procura reproduzir o discurso tal como foi enunciado. Já o discurso relatado de origem narrativizado se integra totalmente ao texto. Ambas as formas de relatar são delocutivas, porque são desvinculadas do locutor e do interlocutor.

Ocorreram apenas dois relatos de origem sob a forma de citações em estilo direto na notícia: a do Promotor de Justiça, representando o Ministério Público, que é enfática quanto à responsabilização da Samarco (excerto 8); e a do Promotor de Justiça da Comarca de Mariana Guilherme Meneghin, na qual há também responsabilização da Samarco, mas que, no contexto, pode passar imagem de solidariedade da empresa (excerto 9).

(8) "Segundo o promotor de Justiça, Carlos Eduardo Ferreira Pinto, 'nenhuma barragem rompe por acaso, não é uma fatalidade'".

(9) "Segundo o Jornal O Tempo, Meneghin explicou que a mineradora já vistoriou 500 residências em Mariana e distritos próximos, sendo agora as famílias ouvidas para saber se preferirão ficar nos hotéis ou ir para as casas e qual localidade têm preferência para morar: 'As famílias que optarem para ir para a casa alugada permanecerão lá até que a Samarco tenha uma nova comunidade construída pela empresa' afirmou o promotor".

A forma de discurso relatado que mais ocorreu na notícia foi o discurso de origem narrativizado, a partir do qual estiveram representados com destaque a Samarco e o Ministério Público. Através deste tipo de relato, foi dada oportunidade à Samarco de se manifestar várias vezes (em cinco relatos), exemplificadas nos excertos 10 e 11, e uma vez ao final da notícia (excerto 12), após as considerações do Ministério Público. Esta instituição, por sua vez, esteve representada através de cinco relatos de discurso de origem narrativizados, como mostram os excertos 13 e 14. Os relatos de discurso de origem narrativizados do prefeito e/ou da prefeitura de Mariana (excerto 15),

bem como dos especialistas (excertos 16 e 17) e voluntários (excerto 18), foram poucos; e das vítimas, foi apenas um (excerto 19).

(10) "Segundo a mineradora, a lama continha resíduos de minério de ferro inerte, isto é, não tóxicos."

(11) "Em coletiva de imprensa na tarde de 11/11, o presidente da Samarco, Ricardo Vescovi, afirmou que de acordo com o plano de emergência da empresa, o contato com as famílias da comunidade deveria acontecer através de telefone. Dessa maneira, após detectarem o problema, a Samarco se preocupou em ligar para os órgãos responsáveis."

(12) "Em nota, a Samarco informou que está monitorando a passagem da lama pelo Espírito Santo e a empresa garante que está tomando todas as providências para reduzir os impactos ambientais."

(13) "O Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) está exigindo ações efetivas da empresa Samarco para reparar os danos consequentes do rompimento das barragens de Fundão e Santarém. Entre as exigências está a acomodação imediata dos moradores em casas adequadas e o pagamento de um salário mínimo por família."

(14) "Na segunda-feira (9) o MPMG através do Promotor de Justiça da Comarca de Mariana, Guilherme Meneghin, determinou que a Samarco, responsável pelas barragens rompidas na quinta (5) realoje as famílias atingidas pela lama em casas ou apartamentos mobiliados."

(15) "Segundo o Prefeito de Mariana, Duarte Júnior, cerca de 250 famílias moravam na comunidade de Bento Rodrigues."

(16) "A mineradora anunciou que uma equipe da Samarco está realizando uma investigação interna para descobrir o que gerou o rompimento. Segundo o presidente, vinham se confirmando abalos sísmicos na região, no dia ocorreram dois por volta das 14 horas, mas não há força numa relação entre os acontecimentos, especialmente por se tratarem de abalos fracos e extremamente comuns, segundo especialistas."

(17) "De acordo com laudo realizado em 2013, pelo Instituto Pristino, já havia o alerta de que a proximidade entre a barragem e a comunidade de Bento Rodrigues era perigosa e que se deveria realizar uma análise em caso de ruptura da barragem, monitoramento periódico e apresentação de plano de contingência em caso de acidentes."

(18) "Mas a solidariedade não parou por aí, moradores se disponibilizaram em ajudar no recebimento das famílias e, além da arrecadação, na separação das doações."

(19) "Nas redes sociais, familiares e amigos divulgam fotos e informações dos desaparecidos. Entre eles está Ailton Martins dos Santos, morador de Catas Altas e funcionário da empresa Integral, terceirizada da Samarco. Segundo informações de seu filho, Helld Santos, Ailton trabalhava na mineradora há cerca de três meses como motorista de caminhão. A família não tem informações sobre o desaparecimento e aguarda esclarecimentos sobre o assunto."

Imaginários sociodiscursivos

Por imaginário sociodiscursivo, compreende-se, de acordo com Charaudeau (2017, p. 578), "[...] uma forma de apreensão do mundo", sendo formado por "saberes de conhecimento" e "saberes de crenças".

Pode-se dizer que a notícia apresenta dois fatos, que são o rompimento da barragem e a falta de avisos sonoros, apresentando estratégias sociodiscursivas relacionadas a saberes que apontam para três tipos de imaginários sobre estes fatos: (i) em relação à imagem positiva ou de preservação de imagem da empresa Samarco; (ii) em relação à gravidade dos fatos e seus desdobramentos; (iii) em relação à responsabilização sobre os fatos e seus desdobramentos.

No exemplo 20, encontra-se um exemplo de saber de conhecimento relacionado à possível causa do rompimento da barragem, ou seja, negligência da empresa, pois já se sabia do risco de rompimento através de laudo técnico. Encontra-se no exemplo 21 outro exemplo de saber de conhecimento (pois o Ministério Público é órgão com autoridade legitimada por lei para abrir inquérito).

(20) "De acordo com laudo realizado em 2013 pelo Instituto Pristino, já havia o alerta de que a proximidade entre a barragem e a comunidade de Bento Rodrigues era perigosa e que se deveria realizar uma análise em caso de ruptura da barragem, monitoramento periódico e apresentação de plano de contingência em caso de acidentes".

(21) "O Ministério Público abriu inquérito para apurar as causas da tragédia".

O exemplo (22) apresenta um saber de crença, pois o promotor expressa uma opinião possível de fazer parte do senso comum, o de que barragens construídas de forma planejada, e nas quais há exigência

pelas leis de serem monitoradas continuamente, não rompem por acaso. O excerto 23 expressa o sentido de crença apresentado no exemplo anterior. Já o exemplo 24 está ligado ao sentimento de comoção individual e coletiva, à crença que se manifesta quando acontece algo não previsto, que rompe com o que se considera "normal" no dia a dia, como o rompimento da barragem e suas consequências em vários aspectos: em sua relação com a destruição de comunidades constituídas em termos territoriais e em sua historicidade; em sua relação com a contaminação do rio, que, além de ser um bem natural é um bem cultural; e principalmente da relação com o estado emocional individual e coletivo das pessoas atingidas.

> (22) "Segundo o Promotor de Justiça, Carlos Eduardo Ferreira Pinto, 'nenhuma barragem rompe por acaso, não é uma fatalidade'."
>
> (23) "Embora seja tratado como acidente, o rompimento das barragens de Fundão e Santarém não podem ser assim considerados, uma vez que a tragédia já era aventada". (24) "Tinha tudo para ser um dia de primavera, se não fosse um estalo, o rompimento que culminou na devastação de seis localidades, na contaminação de um rio e no desespero de dezenas de famílias".

Um aspecto que envolve também o saber de crença é o que se refere à identificação ou definição do acontecimento, ou seja, o rompimento da barragem, de quatro formas: como um acidente, como uma tragédia, como um problema, como um desastre. Estas definições remetem a imaginários sociodiscursivos diferentes, e podem ser utilizadas conforme identificação com os diferentes segmentos envolvidos (famílias atingidas, empresa Samarco, população de Mariana, população de outros locais, Movimento de Atingidos por Barragens, cientistas, Poder Judiciário, Poderes Executivo e Legislativo de Mariana, dentre outros).

Considerações finais

O modo de organização do discurso enunciativo que prevalece na notícia é o delocutivo, sendo que podem ser considerados estes aspectos: a construção do efeito de sentido de neutralidade, com o apagamento do locutor na enunciação (excerto 25); e a utilização de

asserções e relatos de discurso de origem através de relatos com citações e também narrativizados.

> (25) "O trabalho voluntário ainda é de extrema importância para triagem das doações recebidas".

Como terceiro aspecto a destacar pode-se dizer que, através de discurso de origem relatado, deu-se diversas oportunidades à Samarco de se manifestar, o que aconteceu várias vezes no início da notícia e ao final. A estratégia utilizada pode indicar que, apesar da notícia desenvolver-se no sentido de mostrar a gravidade do problema e a responsabilização da Samarco, ao dar-se este espaço à empresa, pode-se gerar uma amenização da própria tese da notícia, principalmente quando, após a apresentação das exigências feitas pelo Ministério Público à Samarco, há a culminância da notícia com um relato da empresa, dizendo que ela está tomando as devidas providências.

A partir de verificação de edições anteriores e posteriores ao fato ocorrido, constatou-se que antes do rompimento da barragem de Fundão, o *Jornal O Liberal* (Região dos Inconfidentes), a Samarco já fazia parte de suas publicações através de formas variadas: notícias que abordam controvérsias envolvendo a atividade mineradora, informações sobre participação da empresa em atividades desenvolvidas no município, além de suas campanhas sobre meio ambiente. Após o rompimento da barragem, permaneceu o mesmo direcionamento das publicações, com o diferencial que em termos de campanhas, a Samarco passou a ter também como foco a preservação do nome da empresa, como por exemplo, a que tem como *slogan "É sempre bom olhar para todos os lados",* pela qual procura chamar atenção para o papel da empresa como geradora de empregos, citando suas ações socioambientais.

Quanto aos imaginários demonstrados na notícia, é possível considerar que: o imaginário que remete à preservação da imagem da empresa Samarco foi construído na notícia a partir de saberes de conhecimento científico e saberes de crença (opinião relativa); o imaginário em relação à gravidade do problema foi construído a partir de saberes de conhecimento científico e saberes de crença (opinião comum); e o imaginário da responsabilização da Samarco foi

construído por saberes de conhecimento científico, de experiência, bem como de crença (opinião relativa).

Conclui-se que o modo de organização enunciativo, através do comportamento delocutivo, teve na notícia a função de apresentar dois fatos: a falta de avisos sonoros pela empresa Samarco, após o rompimento da barragem de Fundão, e a responsabilização da empresa Samarco. Para isso, utilizou asserções e discursos de relato, que promovem certo apagamento do locutor e geram um sentido aparente de neutralidade. O imaginário que mais se destacou foi o de responsabilização da empresa Samarco em relação aos fatos. Porém, pode-se dizer que houve uma amenização desta responsabilização, porque a notícia destacou a voz da Samarco em detrimento das vozes de outros segmentos da sociedade, principalmente dos atingidos.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIOKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

_____. Linguagem e discurso: modos de organização. [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras,* Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

Jornal O Liberal – Região dos Inconfidentes. Edição 1169. Disponível em: <http://www.jornaloliberal.net/edicoes/?p=5>. Acesso em 25 jun. 2017.

Jornal O Liberal – Região dos Inconfidentes. Quem somos. Disponível em: <http://www.jornaloliberal.net/quem-somos/>. Acesso em 4 set. 2017.

#Não esqueçam de Mariana: a vida das famílias um ano depois da tragédia. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Mariana-1-ano-depois/noticia/2016/11/naoesquecamdemariana-vida-das-familias-um-ano-depois-da-tragedia.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

O que já se sabe sobre o impacto da lama de Mariana? Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151201_dados_mariana_cc>. Acesso em 4 set. 2017.

Prefeitura de Mariana. Disponível em: <http://www.mariana.mg.gov.br/historico>. Acesso em: 25 jun. 2017.

Desafios do Ensino de Língua Espanhola: Um Relato sobre o Estado de MG e a Cidade de Viçosa[1]

Desafíos de la Enseñanza de Lengua Española: Un Relato sobre el Estado de MG y la Ciudad de Viçosa

Thayane Silva Campos

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora de Língua Espanhola na UFRN

Resumo: Este relato, escrito para a mesa de encerramento da II Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, tem como objetivo proporcionar algumas reflexões e até mesmo trazer desabafos sobre o ensino da língua espanhola nas escolas de Minas Gerais. Como foco inicial, apresenta-se um breve histórico, seguido de uma contextualização sobre o ensino no país. Em seguida, privilegia-se a descrição dos acontecimentos dos últimos anos, no estado de MG e, por fim, relata-se a realidade da cidade de Viçosa.

Palavras-chave: Língua espanhola; Ensino de línguas estrangeiras; Viçosa.

Resumen: Este relato, escrito para la mesa de cierre de la "II Jornada de Estudos Linguísticos e Literários de Viçosa", tiene como objetivo proporcionar algunas reflexiones y hasta traer desahogos sobre la enseñanza de lengua española en las escuelas de Minas Gerais. Como enfoque inicial, se presenta un breve histórico, seguido de una contextualización sobre la enseñanza en el país. En seguida, se

[1]Este artigo foi escrito para leitura na mesa de encerramento intitulada "Desafios do Ensino na área de Letras no Brasil, como parte da II Jornada de Estudos Linguísticos e Literários da UFV.

privilegia la descripción de los acontecimientos de los últimos años, en el estado de MG y, por fin, se relata la realidad de la ciudad de Viçosa.

Palabras-clave: Lengua española; Enseñanza de lenguas extranjeras; Viçosa.

"No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra".
(Carlos Drummond de Andrade)

Ao receber o convite para falar sobre os desafios do ensino da língua espanhola, logo pensei que caberia perfeitamente começar minha fala com um trecho desse poema de Drummond, já que posso afirmar que no meio do caminho não apenas do ensino de espanhol, mas do ensino de línguas como um todo, existem várias pedras. Por se tratar de uma temática que não nos traz boas notícias, este relato vem cheio de desabafos e de um convite à reflexão, tanto para alunos quanto para professores.

No primeiro trecho do nosso caminho de pedras pergunto a vocês: É possível aprender uma língua estrangeira na escola? Acredito que muitos dirão que não, mas espero que os que me leem digam que sim, porque do contrário, falar sobre os desafios do ensino de línguas é em vão, já que os próprios profissionais da área não acreditam no trabalho que podem realizar.

Primeiramente, é preciso ter claro que aprender/ensinar língua estrangeira na escola regular é diferente de fazê-lo nos cursos livres. Nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (doravante OCEM), no capítulo intitulado "Conhecimentos de Línguas Estrangeiras" há uma discussão sobre as afirmações que pesquisadores fazem sobre a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira na escola, além de ações promovidas por algumas instituições que, de acordo com o documento, fazem

> estruturas paralelas em forma de centro de línguas para seus próprios alunos, turmas menores e formadas segundo o nível linguístico. Uma

> outra versão desse centro surge em forma de parceria com institutos de idiomas, os professores, porém, são selecionados, treinados e acompanhados pelo instituto conveniado; este é o responsável pela qualidade pedagógica da implementação (BRASIL, 2006, p. 89).

Não há o que se questionar de que aulas com turmas pequenas e uma estrutura melhor contribui para o aprendizado, no entanto, as ações anteriormente apontadas mostram uma preocupação do ensino de línguas apenas para fins linguísticos, sem levar em conta outros aspectos que devem fazer parte do ensino regular.

Essa é uma concepção comum não apenas em aprendizes, mas também nos docentes, que focam suas aulas no código linguístico, sem pensar na formação cidadã. Mas por que isso acontece? Para entender um pouco melhor a realidade que vivemos atualmente, é preciso voltar muitos caminhos e ver o nosso histórico sobre o tema.

Leffa (1999) nos conta que no Brasil, no período colonial, "o grego e o latim eram as disciplinas dominantes". O ensino de línguas modernas começou a ganhar notoriedade semelhante ao ensino das línguas clássicas entre as décadas de 30 e 50 do século XIX, principalmente depois da criação do Colégio Pedro II. No entanto, "a metodologia de ensino para as línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical" (LEFFA, 1999, não paginado). Além disso, Chagas (1957) aponta que é no período imperial (1822-1889) que a escola acaba deixando a sua "função de ensinar, educar e formar" para se preocupar com questões burocráticas (parece que não mudou muita coisa desde então, não é mesmo?!). Inclusive, faço um parêntesis para comentar sobre a grave situação que os professores universitários vivenciam no Brasil. O docente universitário não tem como tarefa apenas (como se esse apenas fosse pouco) as aulas e as pesquisas. As atividades burocráticas e a quantidade de produção exigida é algo que compromete diretamente a qualidade do ensino. Precisamos e muito discutir sobre essa realidade, que é muito pouco entendida por alunos e pela sociedade, em geral.

A grande questão é que desde o início do império até o final o número de horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras só foi diminuindo. Na época era comum o ensino de 4 a 6 línguas, sendo elas o latim, o grego, o francês, o inglês, o alemão e o italiano, com 2 a 3 horas de aulas semanais para cada. Apesar de no final do Império o

número de línguas seguir o mesmo, as horas foram reduzidas gradualmente "chegando a pouco mais da metade no fim do império" (LEFFA, 1999, não paginado).

Na Primeira República (1889-1930) a situação fica ainda mais crítica e a carga horária diminui para menos da metade do século passado, além disso, "o ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo" (LEFFA, 1999, não paginado).

A Reforma de 1931 trouxe uma ênfase maior ao ensino das línguas modernas, não pelo aumento da carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. Mas a mudança mais significativa foi a adoção do método direto, que na França começou em 1901 e no Brasil só chegou 30 anos depois. Ou seja, apenas nessa época se começa a ensinar a língua usando a própria língua meta.

Em 1942, a Reforma Capanema, ainda de acordo com Leffa (1999)

> preocupou-se muito com a questão metodológica. Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano") (LEFFA, 1999, não paginado).

Na prática, o que se vivenciou foi "uma versão simplificada do método de leitura usado nos Estados Unidos". Ou seja, as aulas de línguas estrangeiras modernas eram aulas de leitura na língua alvo. Apesar das inúmeras críticas que se faz à Reforma, essa foi a época em que o ensino de línguas teve mais importância e produtividade até então. Faziam parte da grade o latim, o francês, o inglês e o espanhol e a maioria terminava o ensino sabendo ler no original as obras literárias.

Em 1961 temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) que traz a retirada do Latim, na maioria das escolas, o francês com carga horária reduzida, isso quando não retirado, e o

inglês sem grandes alterações. A LDB de 1971 introduz o ensino profissional, o que reduz as horas de ensino de línguas e ainda a coloca a margem, por oferecer a possibilidade de ser dada como acréscimo dentro das condições de cada escola. Com isso, muitos estudantes da época não tiverem contato nenhum com sequer uma língua estrangeira dentro do ensino regular.

Apenas em 1996, com a nova versão da LDB, o ensino de línguas volta a ganhar destaque, uma vez que se prevê para o ensino fundamental "o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, parágrafo 5º, BRASIL, 1996) e para o ensino médio "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, Inciso III, BRASIL, 1996). No entanto, percebe-se a redução do número de línguas que acaba sendo ensinada.

Posteriormente são publicados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, ainda no século XX, sendo o PCN do EF alvo de inúmeras críticas por propor que o professor de língua estrangeira dê ênfase ao ensino da leitura. E em 2006 são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), que além de enfatizar a importância do ensino de línguas de forma heterogênea e plural, deixa claro o seu papel formador, diferenciando totalmente do ensino de línguas em cursos livres, como já citado aqui.

Após passar pelo caminho histórico do ensino de línguas no Brasil, dou alguns passos para entender as pedras que nós, professores de língua espanhola, vivenciamos (no passado e no presente). Optei por ir direto à lei 11.161, mais conhecida como a Lei do Espanhol, assinada em agosto de 2005 e que determinou a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio nas escolas brasileiras.

Posterior à assinatura da lei, em 2006, como citado anteriormente, as OCEM são publicadas, com um capítulo inteiro dedicado ao ensino de espanhol, intitulado "Conhecimentos de Espanhol". Em 2011, pela primeira vez o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contempla as disciplinas de língua estrangeira moderna – inglês e espanhol. Podemos considerar essas ações como importantes para a inserção da língua espanhola nas

escolas. Mas não como a inserção apenas de uma disciplina de língua, e sim como uma disciplina de formação cidadã, nas palavras de Pontes (2016) essas ações vieram trazer

> um convite à reflexão e à interação; à consciência de que o espanhol e sua aquisição não são um fim em si mesmo, mas peças da engrenagem que forma o cidadão. Segundo esses documentos, o espanhol como língua estrangeira no ensino médio deve contribuir para nossa formação enquanto brasileiros que, marcada pela interação, é atravessada por uma identidade latino-americana (PONTES, 2016, p. 18).

No entanto, na prática, o que vimos foi um contexto totalmente diferente. A própria lei continha brechas que contribuíram para a redução do ensino do espanhol no Brasil. Um dos exemplos é o artigo 5º que determina que os Conselhos Estaduais de Educação "emitirão normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada" (BRASIL, 2005, não paginado). Isso significou uma interpretação da lei por cada Estado de acordo com seus próprios interesses.

Atrelado a isso, contamos também com o fato da presença da Espanha no ensino do espanhol no Brasil ser muito mais valorizada, esquecendo-se que outros 20 países também possuem o idioma como língua oficial. Essa presença é marcada não apenas por uma cultura de valorização europeia, mas também pela presença constante da *Consejería de Educación* e de outras instituições espanholas, atuando na capacitação de profissionais junto às Secretarias de Educação ou até mesmo nas próprias universidades. Não é o foco desta apresentação tratar sobre o papel que essas instituições ocupam, porque muito se tem a comentar sobre isso, mas a título de exemplo, trago dois problemas apontados por Pontes (2016)

> Em primeiro lugar, não podemos nem devemos entregar o ensino de espanhol na educação básica – lembremos que ela forma nossos cidadãos – a uma política linguística que responde a interesses completamente alheios à nossa realidade. O currículo da educação básica é um assunto sério e devemos cuidar bem dele. Em segundo lugar, a política linguística expansionista da Espanha se baseia em uma difusão do espanhol como língua estrangeira que nada tem a ver com o caráter formador e com a proposta educativa de um componente curricular do ensino médio. Nessa política de expansão, o que se comercializa é uma língua-produto que não reflete diversidade, integração ou reflexão (PONTES, 2016, p. 20).

Voltando para a implementação da Lei do Espanhol, na época, usando como justificativa o fato de não contarmos com professores de espanhol suficientes para assumirem a disciplina nas escolas, foram propostas a capacitação de 30 dias para docentes que não tinham conhecimento da língua ou a contratação de escolas de cursos livres para assumir o ensino da língua. Não é preciso nem comentar que é impossível aprender uma língua em 30 dias, principalmente quando se deve ensiná-la. No entanto, deixar nas mãos dos cursos de idiomas a tarefa de ensinar o espanhol pode parecer normal para alguns. Desse modo, é preciso voltar a problematizar o fato de que o ensino de língua na escola tem objetivos diferentes do ensino em institutos de línguas, como explicam as Orientações Curriculares, que prevê o ensino para a construção da cidadania, do conhecimento e do reconhecimento do outro, por exemplo.

Sobre o modo como cada Estado interpretou a lei, Rodrigues (2012) se dedicou a fazer um estudo sobre as formas como essa lei foi entendida e aplicada, mostrando que muitas regiões do Brasil "optaram por indicar a oferta da língua espanhola restrita ao contra-turno do período de aulas dos alunos interpretando o 'horário regular de aulas' (Art. 2º) como o horário de funcionamento do estabelecimento escolar" (RODRIGUES, 2012, p.32-33). Dessa forma, em caso de optar por estudar a língua espanhola, o aluno teria que ficar no sexto horário, sendo algo inviável para muitos de nossos estudantes, que contam com horário de transporte público; ou precisam trabalhar; entre outras demandas. Sendo assim, eram poucas as escolas que conseguiam alcançar o número mínimo de 25 alunos matriculados na disciplina, para que o espanhol fosse inserido na grade, isso quando o aluno ficava sabendo que tinha a possibilidade de estudar a língua.

A falta de concursos ou a existência deles, mas a não convocação da vaga, como aconteceu no estado de Minas Gerais no último edital que tivemos, também é outro fator que mostra o não comprometimento dos Estados com o ensino da disciplina. No entanto, como se a coisa já não estivesse tão ruim que não pudesse piorar, eis que piora. Como uma das manobras do desgoverno Temer e que tanto nos desrespeita, a Medida Provisória 746 vira Lei 13.415, que revoga a Lei 11.161. Com isso, o único fato que nos ampara é constar na LDB no Art. 35-A, parágrafo 4º que "os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras

línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino" (BRASIL, 2017, não paginado). Ou seja, se antes a oferta do espanhol era obrigatória, agora não é mais.

No dia 18 de outubro de 2017 saiu a Portaria de nº 1.321, do MEC, que retira a língua espanhola do PNLD 2020. Além disso, atribui a avaliação à Academia Brasileira de Letras, entre outras entidades não relacionadas ao ensino na área da linguagem.

Apesar dessa última notícia, da revogação da Lei e do que se encontra na LDB, cada estado lançou uma circular específica de orientação sobre o ensino de língua espanhola. E é a partir da leitura da circular de Minas Gerais, em anexo, que eu entro no caminho do ensino da língua espanhola em Minas Gerais e, especificamente, na cidade de Viçosa.

Qual a realidade que o estado de Minas Gerais viveu antes da revogação da lei do espanhol? Desde 2011 tivemos apenas 97 vagas no concurso da SEE-MG e em 2014 o número foi ainda menor, 36 vagas, no entanto, nenhum dos candidatos aprovados foi convocado no último concurso. Além disso, foram diversos concursos para o IF's de MG, mas com a exigência de habilitação dupla e nem com a garantia de que o professor ministrará aulas de espanhol. No artigo intitulado "O ensino de espanhol em Minas Gerais: índices e indícios", escrito pelas professoras Janaína Galvão, da UFTM e Joziane Ferraz, da UFV e muito gentilmente cedido para este texto, já que ainda se encontra no *prelo*, as autoras apresentam uma análise dos dados do Censo Escolar 2013, focando nas seguintes cidades: Belo Horizonte (Região Metropolitana), Montes Claros (Norte de Minas), Teófilo Otoni (Vale do Jequitinhonha e Mucuri), Governador Valadares (Vale do Rio Doce), Juiz de Fora (Zona da Mata), Alfenas (Sul de Minas), Araxá (Alto Paranaíba) e Uberaba (Triângulo Mineiro), com a seguinte tabela[2].

[2]Tabela retirada de GALVÃO, J.; FERRAZ, J. "O ensino de espanhol em Minas Gerais: índices e indícios", no *prelo*.

Cidade	Total de escolas	Total de matrículas	Matrículas em Espanhol	Professores
Belo Horizonte (Metropolitana)	144	75.313	27357 (36%)	179
Montes Claros (Norte)	17	14.221	3752 (26%)	19
Teófilo Otoni (Vale do Jequitinhonha e Mucuri)	6	5.446	964 (17%)	6
Governador Valadares (Vale do Rio Doce)	12	9.451	1774 (18%)	12
Juiz de Fora (Zona das Mata)	23	13.324	4453 (33%)	30
Alfenas (Sul de Minas) SER Varginha	5	2.225	555 (25%)	5
Araxá (Alto Paranaíba) SER Uberaba	6	3.162	1618 (50%)	6
Uberaba (Triângulo Mineiro)	22	9.419	3423 (37%)	26

Tabela com os dados da disciplina de Língua Espanhola em Minas Gerais em 2013 – retira de GALVÃO, J.; FERRAZ, J. "O ensino de espanhol em Minas Gerais: índices e indícios", no prelo.

Como podemos ver, a cidade de Araxá é a que possui a maior porcentagem no número de matriculados. Considerando os números de matrículas totais em todo o estado, apenas 18% dos estudantes estavam matriculados na disciplina de língua espanhola no ano de 2013. De acordo com as autoras, esse baixo número pode ser justificado pelo fato dos alunos não escolheram estudar espanhol, após a oferta da escola ou pelo fato dos alunos não terem tido a opção de escolher estudar a língua. Apesar de não termos dados numéricos sobre a segunda possibilidade, acreditamos que ela é uma das grandes barreiras para que o espanhol não seja implementado nas escolas.

Pensando nisso, o caminho que tomo agora é o da realidade da cidade de Viçosa, que no ano de 2014, ou seja, após o censo, apresentava uma realidade completamente diferente da atual. Naquele

ano, o ESEDRAT e o Effie Rolfs, escolas estaduais daqui, contavam com professoras designadas de língua espanhola, que fazia parte da grade curricular dos alunos e em horário regular. Essas professoras, inclusive, na época, alunas do curso de Letras, realizaram trabalhos que iam muito além do ensino do código linguístico. Eu mesmo tive a oportunidade de organizar, na época, junto às discentes e docentes, oficinas ministradas pelos alunos de Estágio Supervisionado e pude acompanhar de perto o trabalho que faziam. No ano anterior a implementação, a professora Joziane Ferraz realizou um projeto na escola Effie Rolfs, o que despertou o interesse dos alunos, provavelmente contribuindo para a oferta da língua e a adesão dos alunos. Já no ESEDRAT acredito que esse fato ocorreu pela resolução da SEE de nº2486, de 20 de dezembro de 2013, com o Reinventando o Ensino Médio e com o gosto pessoal da ex vice-diretora, que amava viajar e estudar línguas estrangeiras.

Além dessas duas escolas, no referido ano tivemos o concurso na área, para o Colégio de Aplicação Coluni. Algumas escolas particulares da cidade também ofertavam a língua.

Lamentavelmente, no ano posterior, as duas escolas estaduais não pediram a designação. Como não estava mais na cidade, não tenho conhecimento do que ocorreu, apenas me chegou a informação de que era uma reclamação dos alunos a retirada, mas talvez eles não tivessem noção do direito que possuíam na época.

No ano de 2017, ao voltar para Viçosa e ao assumir novamente o cargo de professora substituta aqui no DLA, me deparei com a seguinte realidade: nenhuma escola estadual da cidade tem a língua espanhola na grade. Apesar disso, as escolas particulares continuam a ofertar a língua, além do Coluni, é claro.

O impacto que temos no fato das escolas estaduais não terem o espanhol na grade é enorme. Primeiramente, os alunos do curso de Letras-espanhol perdem a oportunidade de fazer o estágio supervisionado no ensino público, que é bem diferente da realidade encontrada nas escolas privadas e no próprio Coluni. Além disso, há a diminuição dos lugares para estágio e vivemos na corda bamba sem saber como será o próximo ano. Isso contribui negativamente para a formação de nossos professores, que, inclusive, não conseguem ver muito futuro no trabalho com a língua nas escolas regulares.

Outro fator preocupante é o fato dos alunos das escolas públicas serem privados de aprender outra língua estrangeira além da língua inglesa. Como vimos, a própria LDB prevê a oferta de outra língua e a Circular da SEE-MG também nos ampara. Mas na prática as escolas atuam de maneira totalmente contrária.

No segundo semestre de 2017, com a chegada nas escolas dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, fui ao Effie Rolfs e ao ESEDRAT para saber como andava o processo de escolha e cobrar da direção um posicionamento sobre a oferta da língua. Na primeira escola, tive uma boa recepção da vice-diretora, que imediatamente me perguntou se eu não estaria interessada em ministrar uma oficina para os alunos, em um sábado letivo. Junto com uma aluna de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II, fizemos um trabalho com cerca de 40 alunos, que saíram surpresos por saber que podiam pedir no, ato da matrícula, para estudar a língua. Em outras idas ao Effie Rolfs, a vice-diretora me contou que os alunos estão cobrando dela a designação para o próximo ano. Já no ESEDRAT a história foi outra. Eles disseram que não iriam escolher nenhum livro, já que a escola não tinha aula de espanhol. Imediatamente retruquei, falando que não tinha porque não era ofertada para os estudantes, falei sobre direitos, leis, necessidades. Não sei se adiantou muito. No entanto, contamos com um trabalho voluntário realizado pela aluna anteriormente citada, que duas vezes por semana dá aula de espanhol para uma média de 15 alunos frequentes. Para ela, essa ação é uma política de enfrentamento, porque a escola apenas disponibiliza o lugar, mas não há estímulo nenhum por parte da direção e dos professores, que nem mesmo divulgam o trabalho e oferecem a possibilidade de no próximo ano isso mudar.

Também estive nas escolas privadas Nossa Senhora do Carmo, aqui em Viçosa e Educar, em Ervália, para conversar sobre o estágio e verificar como anda a possibilidade de continuidade das aulas para o próximo ano. Nos dois lugares tive um excelente retorno sobre o andamento das aulas, dos professores, uma ex-aluna e o outro nos períodos finais do curso de Letras da UFV e, inclusive, dos estagiários. As supervisões apontaram que desejam manter essa parceria com o curso de Letras – Espanhol e não pretendem retirar a língua da grade.

Além disso, no segundo semestre de 2017, a estudante de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II, que participou das

ações relatadas, junto comigo está realizando um projeto na Escola Estadual Cid Batista, que fica dentro da APAC de Viçosa. O projeto, que tem continuidade em 2018, visa trabalhar não apenas a língua espanhola, mas também a busca pela identidade latino-americana dos alunos que estão privados de liberdade. Dessa forma, conseguimos mais um espaço para divulgar o nosso trabalho e conscientizar alunos e discentes que lá estão sobre a importância da língua espanhola.

Para chegarmos ao fim do percurso de pedras, mas não ao fim da batalha, foi nos dada a tarefa de apresentar possíveis ações para superarmos os desafios vivenciados. É lógico que se tivéssemos ações concretas, não estaríamos aqui com esse tema, então apresentarei alguns pontos para reflexão. O que pode, quem sabe, nos proporcionar novas ideias para a retirada dessas pedras.

Como ação coletiva, a participação efetiva de professores e futuros professores nas associações de professores de espanhol, no caso de MG, a APEMG é essencial. A grosso modo, as associações são responsáveis por entrar em contato com a secretária de educação, cobrar de nossos governantes um posicionamento e repassar à Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) tudo o que acontece. A ABH, por sua vez, tem uma representatividade a nível nacional, também cobrando mudanças e lutando por melhorias. Ou seja, não estamos desamparados, apenas precisamos unir forças.

Especificamente sobre a APEMG, nos anos de 2015 e 2016 fiz parte da diretoria e depois de 12 anos sem conseguir nenhum diálogo com o governo PSDB, desde que o atual Governador, Fernando Pimentel assumiu o cargo, conseguimos 3 reuniões com a SEE para dialogar e oferecer propostas, como a abertura de centros de línguas específicos par a formação dos alunos, com uma proposta de formação cidadã e plural e cursos de formação continuada aos professores de língua espanhola do estado, que seria ministrado por professores de diversas universidades de MG, principalmente da UFMG. Apesar da abertura para o diálogo, ouvimos promessas e promessas e nada foi feito, sendo uma opção da secretaria, inclusive, oferecer os cursos da *Consejería*. Após a circular de abril de 2017, a atual gestão da APEMG vem movendo esforços para realizar diversas ações, além de tentar uma nova reunião com representantes do governo.

Como podemos ver, ações coletivas podem demorar muito a mostrar resultados e podem não ser eficazes em todas as regiões do Brasil. Por isso, defendo o trabalho de formiguinha, com ações individuais, ou de grupos menores, na comunidade onde vivemos. As atividades que descrevi anteriormente e que foram feitas este semestre é fruto do pensamento de que não adianta cruzar os braços e esperar. São ações realizadas aqui na cidade de Viçosa, onde atuo como professora e onde sei que posso conseguir algo mais efetivo. Também uso da conversa diária com colegas, vizinhança e outras pessoas que encontro no meu caminho para falar sobre educação e contar a realidade que vivemos. Muitos não cobram nada, porque não sabem dos direitos que possuem, então, quanto mais falarmos sobre isso e para mais pessoas possíveis, melhor.

Também espero que alunos e professores se empenhem mais em suas tarefas. Apesar da língua espanhola ser parecida com a língua portuguesa, o aprendizado não é fácil e menos ainda quando se vai ensinar a língua. Discentes precisam se empenhar em seus estudos, entender que não basta o contato com o espanhol apenas na sala de aula ou quando é preciso fazer um trabalho, uma prova. Vocês não são apenas aprendizes da língua, são futuros professores. Contarmos com excelentes profissionais na área é uma forma de ganharmos respeito da sociedade e mostrarmos que espanhol não é um português mal falado.

Nós, professores universitários, precisamos sair da nossa zona de conforto e ir às escolas públicas, propor atividades, intervenções. Não através só dos nossos alunos, mas atuando de forma direta mesmo. Ficamos muito na teoria, mas não sabemos como lidar com a prática do ensino regular público e até mesmo privado.

Todos nós precisamos nos mexer, ao invés de ficarmos desanimados e reclamando do ensino no Brasil. Apesar da realidade dura que estamos vivendo, me orgulho de ser brasileira, me orgulho de ser latino-americana e posso não confiar nesse desgoverno, mas ainda confio em nós, brasileiros, que estamos aqui hoje discutindo sobre educação.

E para mostrar que nem tudo são pedras, finalizo com um trecho do poema do poeta espanhol Antônio Machado intitulado *Caminante no hay caminho*: “Se hace camino al andar, al andar se hace camino”. É preciso andar, de cabeça erguida e lutar.

Referências

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2005). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 08 dez.2017.

———. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

———. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio. Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

———. (2005). Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 08 dez. 2017.

———. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

GALVÃO, J; FERRAZ, J. *O ensino de espanhol em Minas Gerais*: índices e indícios. No prelo.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

PONTE, A. Prefácio. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Org.). *Dez anos da "Lei do Espanhol"*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

RODRIGUES, F. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

PARTE II

Estudos Literários

Ensino de Literatura: Viagem além das Letras

Literature Teaching: Travel Beyond Letters

Francis Paulina Lopes da Silva

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Propõe-se uma breve reflexão sobre questões práticas recolhidas ao longo da experiência pessoal de leitura do texto literário e suas implicações no magistério de Literatura, em diferentes níveis de ensino. Do Ensino Fundamental ao Superior, o convívio com o texto literário deve ser exercício do "prazer do texto", da cumplicidade dialógica ante as provocações textuais. Mais ainda, um convite à viagem além das palavras: ao olhar crítico à própria realidade. Discussão de questões como: Ensino de Literatura no contexto brasileiro atual: Literatura e mudanças. O Professor como mediador: leitor, texto e autor no jogo estético. Da teoria à prática: Literatura e vida em sociedade.

Palavras-chave: Desafios do ensino de Letras; Ensino de literatura; Prazer do texto.

Abstract: I propose a brief reflection on practical questions collected during my personal reading experience with literary texts and their implications in the teaching of Literature, at different levels of teaching. From elementary to higher education, living with literary texts must be an exercise of the "pleasure of the text", of a dialogic complicity in the face of textual provocations. Moreover, an invitation to travel beyond words: the critical look at reality itself. Discussion of questions such as: Teaching Literature in the current Brazilian context: Literature and

changes. The Professor as a mediator: reader, text and author in the aesthetic game. From theory to practice: Literature and life in society.

Keywords: Challenges of the teaching sof Letters; Literature teaching; Pleasure of the text.

Desde menina, optei por dedicar-me à vida acadêmica e profissional na área das Letras, norteada por duas paixões sempre presentes em minha vida: a arte literária e a arte de ensinar, ajudando a formar consciências transformadoras da sociedade. No convívio familiar tão íntimo com diversas obras destinadas a todos os tipos de leitores e junto à minha mãe e tias professoras, propus-me enveredar pelo universo das Letras e também me tornar professora. Já desde menina, ouvia críticas de que a Literatura era cultura inútil e que minha opção por um curso que, na época, nem existia na UFV seria perda de tempo, um mau investimento... Mas, contrário a tantas expectativas, ousei perseguir meu ideal e nunca me arrependi. *"Valeu a pena? Tudo vale a pena, se a alma não é pequena"* (PESSOA, 1981, p. 42). Fernando Pessoa tinha razão!

Hoje, no contexto educacional brasileiro, ser professor em qualquer nível é desafiante. Quanto mais, no ensino das Letras, sabemos o quanto nos custa. Reporto-me à mestra mais lembrada nestes dias, nas redes sociais, Heley de Abreu Silva Batista, heroína de Janaúba, MG, que deu sua vida para salvar as crianças daquele incêndio terrível... Nela e em sua última lição de vida, vejo refletidas as nossas crenças e ideais, nossas expectativas por salvar a Educação no Brasil, tão desgastada por outros interesses mesquinhos, por preservar os conteúdos, os saberes, sabores e valores que para nós tiveram sentido... Por "salvar" nossos alunos, contribuindo, ao menos, para que cada pessoa se realize além das paredes da escola.

No exercício do ensino de Letras, e especificamente, no de Literatura, somos desafiados, principalmente, a defender e convencer o aluno, em qualquer nível de ensino, do sentido e valor existencial daquilo que ensinamos. Para isso, esse deve ser um exercício de escuta e autoridade, no contexto sociocultural em que nos inserimos.

Ensinar Literatura: um exercício de escuta e autoridade

No contexto geral da sociedade de nossos tempos, deparamo-nos com equívocos nas concepções de autoridade/autoritarismo; liberdade/libertinagem; educação/manipulação... Nunca se falou tanto em liberdade e democracia e vivemos em uma sociedade onde predomina o regime escancaradamente ditatorial camuflado sob um discurso democrático e legal... Isso, todos experimentamos em nosso país, de forma vergonhosa. Entretanto, faz parte de nossa missão de cidadãos educadores provocar e apontar caminhos de contestação, resistência, denúncia e anúncio de um Brasil justo, pacífico e fraterno, onde se compartilhem deveres e direitos, a serviço do bem comum, em pequenos gestos e crenças. E, ainda mais quando recorremos à palavra provocadora, prazerosa e transgressora do texto literário, nós professores temos muito a repensar o mundo real, confrontado com o simbólico, idealizado, sonhado...

Esse é um sonho messiânico, mas possível de tornarmos realidade em nossas salas de aula. Dependerá de nossas crenças, nosso empenho, competência e criatividade.

Hoje, graças ao maravilhoso acesso imediato à comunicação com todo o mundo, pela mídia, pelas redes sociais, todos têm acesso ao saber, às diversas opiniões e informações. Mas também nesse espaço onde quase tudo é possível, a que todos têm acesso, estamos sujeitos à apelação e manipulação da opinião pública, à imposição de ideias em favor de interesses pessoais, à transmissão de tantos saberes equivocados, falsos.

Assim, nesse discurso em favor da liberdade de expressão, convivemos com opiniões equivocadas de que tudo é arte, tudo é literatura, tudo é romance, poema... (ex.: MAM; Concursos literários: tudo é poema?).

"*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*" (CAMÕES, 1980, p. 257), sabiamente, Camões nos ajuda a tentar compreender o nosso tempo! Nesse mundo de mudanças aceleradas, a cultura do imediatismo e da indiferença, do diferente, da alteridade, da excessiva comunicação, o professor de Literatura é convocado a fazer de suas aulas um exercício de silêncio e de escuta, para descobrir novos

caminhos, novas formas de leitura do mundo, da pessoa do aluno de quem se deseja um leitor autônomo e competente do discurso literário. Entre os tantos sons e ruídos de nosso tempo, importa saber ler o silêncio do qual tanto fugimos, no burburinho do ativismo e da ansiedade que nos sufocam.

O poeta Drummond, no poema "Procura da poesia", aconselha: "*Penetra surdamente no reino das palavras./ Lá estão os poemas que esperam ser escritos*." (ANDRADE, 1992, p. 96).

Manoel de Barros, no *Livro das ignorãças*, ensina-nos esse jeito pantaneiro de escutar a natureza, entrando em *estado de árvore*". Eis um desafio e provocação para nós, leitores:

> Para entrar em estado de árvore é preciso partir de
> um torpor animal de lagarto às três horas da tarde,
> no mês de agosto.
> Em dois anos a inércia e o mato vão crescer em
> nossa boca.
> Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato
> sair na voz.
>
> Hoje eu desenho o cheiro das árvores.
>
> X
>
> Não tem altura o silêncio das pedras.
>
> &&&
>
> XI
>
> Adoecer de nós a Natureza:
> - Botar aflição nas pedras
> (Como fez Rodin). (BARROS, 1993, p. 17-19)

Sobre essa experiência de escuta, resgatemos o que diz Paulo Freire: "*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*". Assim, para todo educador, é cada vez mais necessário esse exercício de escuta ("*escutatória*", segundo Rubem Alves). E mais ainda, para o professor de Literatura! Na cumplicidade entre autor, texto e leitor, importa

reconhecer no outro o direito de dizer sua palavra – direito de dizer e dever de escutar.

Escutar é falar *com* o outro, e não falar *ao* outro. Diz Freire que:

> Quem apenas fala e jamais ouve; quem "imobiliza" o conhecimento e o transfere a estudantes [...]; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, [...] não tem nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1989, p. 17).

Freire, assim, propõe que o educador 'assuma' a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também.

Assim, educar não seria nunca autoritarismo, mas humildade e solidariedade entre o ato de educar e o de ser educado. Acredito aí estar o verdadeiro sentido da *autoridade* do professor. Nesse mundo virtual, onde tanto se discute poder, onde todos têm acesso a tudo, onde "*não há lei nem rei*", mesmo que o saber seja acessível a todos, o professor terá que assumir sua real função de coordenar, orientar o saber, a formação de espírito crítico, na leitura do mundo e da palavra. Assim, o professor deve ser o mediador entre leitor, texto e autor no diálogo do jogo estético. E a Instituição Escola deve fazer distinguir-se entre as outras Instituições na sociedade e assumir hoje o seu lugar privilegiado, a sua autoridade.

Da teoria à prática: literatura e vida em sociedade.

Incentivando e orientando o aluno para o prazer da leitura de um texto literário ou a deixar-se provocar por ele, o professor é capaz de suscitar novo olhar reflexivo para si, para o outro, para a sociedade.

O filme americano *Sociedade dos poetas mortos* (1989), do diretor Peter Weir, com Robin Williams, no papel de professor, tornou-se, para nós, educadores, um belo e rico manual pedagógico, do trabalho

apaixonado, ousado, criativo e interativo em classe pode estender-se às mentes e à vida de cada indivíduo.

Sartre (1905-1980), na obra *O que é literatura?*, discute o papel do escritor da obra literária: *"*Na verdade, o escritor sabe que fala a liberdades atoladas, mascaradas, indisponíveis; sua própria liberdade não é assim tão pura, é preciso que ele a limpe; é também para limpá-la que ele escreve (1989, p. 55).

Sartre ainda observa que:

> Através da literatura [...], a coletividade passa à reflexão, adquire uma consciência infeliz, uma imagem não-equilibrada de si mesma, que ela busca incessantemente modificar e aperfeiçoar. [...] Se a literatura se transformasse em pura propaganda ou em puro divertimento, a sociedade recairia no lamaçal do imediato, isto é, na vida sem memória [...]. Certamente, nada disso é importante: o mundo pode muito bem passar sem a literatura. Mas pode passar ainda melhor sem o homem (SARTRE, 1989, p. 217-218).

Pela palavra esteticamente elaborada, capaz de construir um imaginário artístico, os escritores vêm sempre realizando um eterno retorno poético à causa do homem, da natureza e dos valores éticos, sociais e morais. Ensinar a LER, eis a principal função da Literatura e, assim, cabe ao professor desta disciplina suscitar nos alunos o gosto estético, a habilidade de leitura crítica e criativa do mundo e do texto literário.

Acredito que o escritor argentino Cézar Fernández Moreno (1919-1985) poderia bem expressar o que aqui resume o desafio para o professor de Literatura: "*A arte, em geral, não é outra coisa exceto a expressão de um assombro, assombro gerador do impulso de partilhar com os demais aquilo que o artista viu de extraordinário*" (1972, p. XXI). Certamente, esse também deve ser o papel do professor de Literatura: pelo compartilhamento crítico da arte da palavra, provocar o aluno a para escutar e olhar o mundo e o ser humano criativamente, sonhando uma nova sociedade.

Enfim, lembro aqui o belíssimo poema "Tecendo a manhã", no qual o pernambucano João Cabral de Melo Neto nos dá lições de como nós, educadores, podemos sonhar um sonho comum, comunicando, compartilhando os nossos sonhos, anseios e esperanças. Lançando nosso "grito", contagiando e provocando outros gritos, até que se

formem novos pensamentos, novas ações, um novo dia – "a manhã que plana livre de armação:

> Um galo sozinho não tece a manhã:
> ele precisará sempre de outros galos.
> De um que apanhe esse grito que ele
> e o lance a outro: de outro galo
> que apanhe o grito que um galo antes
> e o lance a outro; e de outros galos
> que com muitos outros galos se cruzam
> os fios de sol de seus gritos de galo
> para que a manhã, desde uma tela tênue,
> se vá tecendo, entre todos os galos.
>
> E se encorpando em tela, entre todos,
> se erguendo tenda, onde entrem todos,
> se entretendendo para todos, no toldo
> (a manhã) que plana livre de armação.
> A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
> que, tecido, se eleva por si: luz balão".
> (MELO NETO, 1994, p. 345)

Considerações finais

Tantas outras reflexões se poderiam suscitar nesta mesa de debates, mas aqui apenas venho trazer algo de minha experiência de Professora de Letras. Missão cada dia vivida na simplicidade, no desejo de aprender sempre mais, e na paixão pelo texto literário e suas lições de vida e sensibilidade, e ler para escutar o mundo e as pessoas.

Embora seja professora aposentada desta universidade, tem-me sido muito prazerosa a atuação como colaboradora no mestrado em Letras do DLA e cada vez mais constatar que a Educação, o saber, o prazer de cada nova aprendizado são conquistas que nunca alcançamos sozinhos. Essa manhã "toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão" deve resultar de um esforço conjunto de, não só lançarmos nosso saber, ideias, preferências e convicções, mas também uma oportunidade de nos silenciarmos para ouvir e acolher o "grito" do

outro, ainda mais em nosso mundo interconectado em redes, que nos pede a cada instante, nova leitura crítica da realidade.

Referências

ANDRADE, C. D. de. *Carlos Drummond de Andrade*: poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BARROS, Manoel de. *Livro das ignorãças*. São Paulo: Record, 1993.

CAMÕES, Luís de. *Luís de Camões*: lírica completa II. Sonetos. Prefácio e notas de Maria Lúcia Saraiva. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1980.

FERNÁNDEZ MORENO, Cézar. Introdução. In: ———. (Coord.) *América Latina em sua literatura*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. XV-XXIX.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortês, 1989.

MELO NETO, J. C. de. *Obra completa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PESSOA, Fernando. *Mensagem; À memória do presidente-rei Sidônio Pais. Quinto Império. Cancioneiro*. Anotações de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1989.

Jornalismo e Literatura em Tempos da Segunda Guerra Mundial: Uma Análise Discursiva dos Textos de George Orwell e Rubem Braga

Journalism and Literature in Times of World War II: A Discursive Analysis from the Writings of George Orwell and Rubem Braga

Gisela Cardoso Teixeira

Mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Bolsista da Capes

Resumo: Para descrever uma guerra, é possível que o correspondente não se prenda apenas ao gênero jornalístico, principalmente quando ele não pertence somente a este campo. Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar os textos produzidos durante a Segunda Guerra Mundial pelos correspondentes George Orwell e Rubem Braga. Mais especificamente, serão estudados os elementos constitutivos de duas narrativas de cada autor, extraídas dos livros *Crônicas da Guerra na Itália* (Braga) e *Literatura e Política: Jornalismo em tempos de guerra* (Orwell), observando suas semelhanças e diferenças em relação às estratégias discursivas utilizadas para a cobertura de guerra. Assim sendo, parte-se da ideia do *pathos*, do apelo à emoção, com a intencionalidade de criar uma proximidade do leitor com a realidade do conflito. Com isso, também são levadas em consideração as visadas enunciativas, assim como os gêneros predominantes nos discursos (jornalístico e literário) como estratégia de captação, além de mostrar certa heterogeneidade presente na cobertura de guerra enquanto discurso.

Palavras-chave: Jornalismo de guerra; *Pathos*; Gêneros do discurso.

Abstract: To describe a war, it is possible that the correspondent does not only attach himself to the journalistic genre, especially when he does not belong only to this field. Thus, this article aims to analyze the texts produced during World War II by the correspondents George Orwell and Rubem Braga. More specifically, the constitutive elements of two narratives of each author, extracted from the books *Crônicas da Guerra na Itália* (Braga) and *Literatura e Política: Jornalismo em tempos de guerra* (Orwell), will be studied, observing their similarities and differences in relation to the discursive strategies used for war coverage. Thus, we start with the idea of pathos, the appeal for emotion, with the intention of creating a familiarity with the reader to the reality of the conflict. It is also taken into consideration the enunciative aspects, as well as the predominant discourse genres (journalistic and literary) as an attention capturing strategy, are also taken into account, besides showing a certain heterogeneity present in the coverage of war as a discourse.

Keywords: War journalism; *Pathos*; Discourse genres.

Introdução

Manter e seguir fielmente os fundamentos básicos do jornalismo que permeiam o imaginário sócio-discursivo profissional, como a imparcialidade e a objetividade, nem sempre é uma tarefa fácil em sua prática - principalmente diante do horror da guerra, quando os direitos humanos são violados e vidas são perdidas em tempos de conflito. Neste caso, o autor – que enquanto correspondente tem contato direto com a realidade do conflito armado – pode ter sua subjetividade identificada de forma mais nítida nas narrativas de seus textos jornalísticos, tentando transmitir os acontecimentos da guerra da forma mais detalhada e emocionada possível.

Sendo assim, neste artigo, pretende-se analisar os textos produzidos durante a Segunda Guerra Mundial pelos correspondentes George Orwell e Rubem Braga. Logo, serão estudadas duas crônicas de cada autor, observando suas semelhanças e diferenças em relação às estratégias discursivas utilizadas para a cobertura de guerra, partindo da

ideia do *pathos*, do apelo à emoção, com a intencionalidade de criar uma proximidade do leitor com a realidade relatada. Com isso, são levadas em consideração as visadas enunciativas, assim como os gêneros predominantes (jornalístico e literário) nos textos como estratégia de captação.

É interessante mencionar, logo de início, que George Orwell e Rubem Braga são escritores mais conhecidos pelas suas obras literárias. Orwell, autor de clássicos mundiais como *A Revolução dos Bichos* e *1984*, trabalhou na Alemanha e França durante a Segunda Guerra Mundial, como correspondente para o jornal britânico *The Observer*. Anteriormente, também escreveu para os jornais *Tribune* e *Manchester Evening News*, além de ter tido um quadro na rádio *BBC* de Londres. É curioso observar que antes mesmo de atuar como jornalista, Orwell se baseava em suas experiências pessoais para compor algumas de suas obras literárias – como, por exemplo, *Dias na Birmânia* e *Na pior em Paris e Londres*.

Já Rubem Braga, conhecido como um dos mais importantes cronistas brasileiros, já trabalhava como jornalista desde seus 15 anos, começando pelo *Correio do Sul*, e também fazendo reportagens e crônicas diárias para o jornal *Diário da Tarde*. Durante a Segunda Guerra Mundial, foi enviado à Itália como correspondente de guerra para o *Diário Carioca*, acompanhando a Força Expedicionária Brasileira (FEB). As crônicas produzidas neste período serviram para a composição do livro *Com a FEB na Itália*, publicado em 1945.

Uma vez considerada a relação dos autores com o jornalismo e a literatura, são observadas, nesta pesquisa, as proximidades das linguagens jornalísticas e literárias nos textos. Para isso, a análise se fundamenta na teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, em relação à ideia de heterogeneidade discursiva proposta por Dominique Maingueneau.

Mas, inicialmente, serão discutidos alguns fundamentos propostos por Patrick Charaudeau a respeito das visadas enunciativas – mais especificamente a visada de informação - em relação ao *efeito de patemização* nas narrativas de guerras. Em seguida, surge a análise do *corpus* (observando os conceitos apresentados nos elementos constitutivos das narrativas), sendo composto por quatro textos: *A procissão de guerra* e *Confissões*, de Rubem Braga (extraídos do livro

Crônicas da Guerra na Itália); *Aliados enfrentam crise de alimentos na Alemanha* e *Camponeses bávaros ignoram a guerra*, do correspondente George Orwell (presentes no livro *Literatura e Política: Jornalismo em tempos de guerra*).

Por fim, ao realizar uma análise comparativa baseada em uma fundamentação teórica, são expostos os resultados que consistem na observação do uso diferenciado das descrições para compor a narrativa da realidade presenciada pelos correspondentes, seus gêneros predominantes, e as estratégias discursivas que consistem em informar, ao mesmo tempo em que buscam despertar os sentimentos e valores do leitor, estreitando assim as fronteiras entre recepção e campo de batalha.

Estratégias discursivas: as visadas enunciativas e o apelo à emoção do leitor

O gênero jornalístico utiliza muitas vezes estratégias para aproximar o acontecimento relatado ao leitor – sejam tais estratégias relacionadas à criação de uma verossimilhança ou de dramatização, por exemplo. Neste aspecto, Bakhtin (1992) já afirmava que todo processo de transmissão tem um fim específico, pois a transmissão leva em consideração a terceira pessoa, ou seja, a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Nesta pesquisa, por exemplo, observam-se as estratégias utilizadas por George Orwell e Rubem Braga para aproximar o seu leitor com a realidade da guerra, tomando como hipótese o uso das descrições detalhadas e efeitos de dramatização.

Toda língua é reflexo das relações sociais dos falantes, levando em consideração o contexto sócio-histórico. Sendo assim, uma enunciação tratada apenas como tema do discurso só pode ser categorizada superficialmente, pois, "para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso" (BAKHTIN, 1992).

Ainda segundo Bakhtin (1992), o discurso interior é a essência da enunciação de outrem, ideologicamente significativo. Para o autor, a interação social dos indivíduos é essencial para o acontecimento da comunicação, com ocorrência entre o discurso narrativo e o discurso

citado. Todos os discursos recebem influência do comportamento social do contexto em que estão inseridos – ou seja, mesmo que Orwell e Braga estejam em países diferentes, e direcionando um conteúdo para um público também distinto, ambos os correspondentes estão inseridos em um mesmo contexto que influencia a sua enunciação, o qual se trata da Segunda Guerra Mundial.

Retomando a ideia da presença de um fim específico no ato da transmissão, Charaudeau (2004) afirma que o princípio da influência orienta o ato de linguagem. O autor coloca o sujeito no centro da linguagem e considera em sua teoria que os sujeitos são parceiros em uma troca comunicativa, e que ambos possuem uma intencionalidade em seu discurso.Denominado de *princípio de influência*, está na origem de certas visadas, as quais determinam a orientação do ato de comunicação em função da relação que o sujeito falante quer instaurar ao seu destinatário (CHARAUDEAU, 2004, p. 21).

O autor também destaca um papel importante da situação da comunicação durante o processo enunciativo. Pois, cada elemento da situação de comunicação (tais como as identidades dos parceiros, a finalidade, o propósito e o dispositivo) pode sugerir um modo de organizar o discurso. Logo, esses elementos têm o poder de suscitar um conjunto de procedimentos discursivos que o falante dispõe para organizar o discurso de acordo com suas intenções.

> As visadas correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca linguageira. As visadas devem ser consideradas do ponto de vista da instância de produção que tem em perspectiva um sujeito destinatário ideal, mas evidentemente elas devem ser reconhecidas como tais pela instância de recepção; é necessário que o locutor e o interlocutor possam recorrer a elas (CHARAUDEAU, 2004, p. 23).

Considerando, então, as visadas enunciativas como as intencionalidades que orientarão todo ato de linguagem, Charaudeau (2004) propõe inicialmente seis tipos de visadas: a visada de prescrição, de solicitação, de incitação, de informação, de instrução e de demonstração. No caso desta pesquisa, é levada em consideração a visada de informação, pois, na definição do autor, "o *eu* quer 'fazer saber', e ele está legitimando em sua posição de saber; *tu* encontra-se na posição de 'devo saber' alguma coisa sobre a existência dos fatos,

ou sobre o porquê ou o como de seu surgimento" (CHARAUDEAU, 2004, p. 24). Ou seja, trata-se de uma visada mais típica do discurso jornalístico, e até mesmo presente no literário.

Por fim, tal intencionalidade apontada por Charaudeau (2004) pode ser direcionada em maior medida para a busca da emoção. Ou seja, a fim de comover o outro, o sujeito enunciador ingressa em um processo de dramatização, utilizando argumentos que apelem aos sentimentos e aos valores do sujeito destinatário – o que provoca, então, um *efeito depatemização*.

O *pathos*, em uma definição mais literal, consiste no fenômeno da busca pela emoção. Esse conceito pode ser associado às estratégias de captação, que são mobilizadas quando o sujeito procura assegurar o interesse do interlocutor por aquilo que diz, em relação ao compartilhamento de sua opinião ou a adesão irracional aos seus próprios sentimentos. Para fazer isso, pode ser utilizada uma manipulação discursiva que atinge o componente afetivo de seu interlocutor (CHARAUDEAU, 2010, p. 9).

Gêneros e heterogeneidade do discurso: fronteiras entre jornalismo e literatura na crônica

A utilização da língua é efetuada em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, que provêm de uma determinada atividade humana. A partir dessa ideia, Bakhtin (2003) propõe o conceito dos gêneros do discurso, resultantes de cada esfera de utilização da língua, que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

Em outras palavras, para Bakhtin (2003), os gêneros são agrupamentos discursivos originários de uma mesma área de produção de conhecimento e linguagem. Além disso, a escolha do gênero pelo enunciador é relativa a diversos fatores, como a ocasião, a situação, o grau de informação do receptor, entre outros. No caso desta pesquisa, por exemplo, observam-se os gêneros utilizados pelos correspondentes de guerra para levar a realidade do conflito ao leitor, o qual está distante dos campos de batalha.

Apesar de que alguns gêneros já possuem formas tão padronizadas – em que *o querer* do locutor já se manifesta em sua escolha –, o conceito não se restringe a uma característica sólida e homogênea. Conforme mencionado anteriormente, trata-se de formas-padrão *relativamente estáveis* de um enunciado, determinadas sócio-historicamente – logo, são suscetíveis a variações. Assim sendo, Charaudeau (2004) lembra que um gênero não possui características exclusivas, mas sim específicas. Logo, essa especificidade constitui uma classe heterogênea. Além disso, o pesquisador francês também ressalta que a situação de informação e as restrições discursivas e formais são dimensões fundamentais para a estruturação dos gêneros.

Sendo assim, essa ideia de heterogeneidade pode também ser relacionada ao conceito de interdiscursividade proposto por Maingueneau (1997), em que afirma que "o discurso constrói, em um mesmo movimento, sua identidade e sua relação com outros discursos, os quais lhe permitem estabelecê-la" (1997, p.122). Para o autor, a heterogeneidade está presente em todos os discursos, considerando a interdiscursividade como constitutiva.

Um claro exemplo dessa variação nos gêneros do discurso, e que também serve para ser aplicado na análise desta pesquisa, é a crônica. Segundo Rebechi Junior e Volcean (2016), a crônica especializada em guerra pode ser considerada um gênero discursivo híbrido, uma vez que se encontra na interseção entre a linguagem jornalística e a literária. A crônica, em seu aspecto geral, literária ou jornalística, pode ser classificada como um gênero do discurso particular, narrando fatos do cotidiano no tempo presente, possuindo duas classificações: "pode ser observada quanto à natureza do tema e quanto ao tratamento dado ao tema" (REBECHI JUNIOR; VOLCEAN, 2016).

Uma vez considerada a crônica como possuidora de características dos gêneros jornalístico e literário, vale ressaltar alguns elementos desses dois gêneros. Muitas vezes, o discurso jornalístico é associado ao imaginário da objetividade e imparcialidade, em que se estabelece uma estrutura textual a ser seguida - como o *lead* jornalístico – enquanto na literatura são permitidos traços da subjetividade do enunciador.

Conforme defendem Keske (2006) e Pereira Lima (1995), o jornalismo e a literatura já se convergiam e se mesclavam até antes do início do século XXI. A diferença, segundo Pereira Lima (1995), seria que, mesmo representando o real, o fator factual não é a principal preocupação do discurso literário, ao contrário do que acontece com o jornalístico. Também de acordo com Serefin (2013), "ao se propor a cumprir a tarefa de relatar e transmitir informações acerca da realidade, o jornalismo importa formas de expressão da literatura, sem deixar de adaptá-las e aplicá-las à sua maneira".

Chamado de *O Novo Jornalismo*, o jornalismo literário, segundo Pereira Lima (1995), recorre às narrativas jornalísticas que fazem uso de recursos literários para construir o seu discurso. Logo, "os autores assumem a presença do subjetivo não como um indício de ficção, mas como possibilidade de aprofundar o relato" (SEREFIN, 2013, p. 19).

Com isso, é possível dizer que jornalismo e literatura não são excludentes, mas sim complementares, conforme salienta Keske (2006). E um exemplo dessa hibridização entre os gêneros é a crônica, uma vez que possui o poder de narrar seguindo formas-padrão do gênero literário, ao mesmo tempo em que se pode informar o receptor, de acordo com os fundamentos do gênero jornalístico.

Construções enunciativas das narrativas de guerra: o espaço, o tempo e os seres em George Orwell e Rubem Braga

A descrição é um gênero textual tanto usado pela literatura quanto pelo jornalismo, sendo que a caracterização do ser e do ambiente é o fator importante nos textos. Porém, no caso do jornalismo, a descrição tende a ser objetiva, dando destaque para os elementos característicos daquilo que se relata. Já em textos literários, é permitido que a descrição seja também subjetiva – ou seja, as impressões, sensações e emoções do autor também são apresentadas, interferindo e modificando as características daquilo que está sendo apresentado.

No caso dos textos das coberturas de guerra por George Orwell e Rubem Braga, os dois tipos de descrição – logo, os discursos

jornalísticos e literários – se convergem: enquanto ambos os autores descrevem as características do espaço em que se encontram, também colocam em evidência a sua subjetividade, suas impressões a respeito daquilo que experimentam, aprofundando-se no relato de guerra que querem transmitir ao destinatário.

Segundo Charaudeau (2004), o modo descritivo se compõe de três componentes: nomear, localizar-situar e qualificar. Esses componentes são implementados no discurso por meio de procedimentos discursivos de identificação (nomear), de construção objetiva do mundo (localizar-situar) e de construção subjetiva do mundo (qualificar), que, por sua vez, se utilizam de categorias da língua para a concretização da construção descritiva. Além disso, a encenação descritiva produz certo número de efeitos, que podem ser regulados por razões subjetivas e pela finalidade da situação de comunicação em que a descrição se inscreve.

George Orwell, por exemplo, durante a sua passagem pela Alemanha em abril de 1945, produziu o texto *Camponeses bávaros ignoram a guerra* (subtítulo: *Alemães sabem que estão derrotados*), em que ao mesmo tempo em que informa o leitor sobre o percurso da guerra, expõe seus pensamentos a respeito daquilo que presencia por meio das descrições.

> Surpreendentemente, a vida dos vilarejos continua a mesma, ainda que em meio aos combates. O gado marcha tranquilamente em frente ao rastelo, enquanto os tiros ecoam vindos das encostas circundantes, e a maioria dos camponeses parece mais temorosa com os ataques de refugiados – trabalhadores estrangeiros libertados – do que eventuais bombas. Há um ou dois dias, entrei no vilarejo de Wimmelbach, a oeste de Nuremberg, logo após a passagem das unidades de desembarque da 12ª Divisão Armada norte-americana. Logo à saída da vila um bloqueio de estrada despedaçado, um ou dois cadáveres, um tanque abandonado, e um pomar esburacado por tiros de morteiro assinalavam o local onde os alemães ofereceram resistência (ORWELL, 2006, p. 71).

Usando a primeira pessoa, no texto acima, Orwell narra a cena que presenciou, informando ao leitor a respeito da realidade da guerra. Além do uso dos adjetivos, também se preocupa com a atualidade de seu relato (ou melhor, a factualidade), quando menciona uma data aproximada de sua presença no local (como na passagem *há um ou dois dias, entrei no vilarejo de Wimmelbach*). Além disso, observa-se

também uma preocupação com a cronologia dos fatos narrados, seguindo um curso linear, o que colabora na inserção do leitor na realidade enquanto lhe é narrada.

Rubem Braga também faz uma detalhada descrição do espaço em que se encontra. No entanto, a sua subjetividade aparece com mais evidência ao promover uma espécie de reflexão sobre o papel da figura humana naquela situação, trabalhando em um nível filosófico do espaço – conforme pode ser observado no trecho a seguir, extraído da crônica *A procissão de guerra*.

> As estradas da Itália são boas, mas estreitas. É preciso paciência. A esta hora, em milhares de outras estradas do mundo os caminhões estão assim, em comboios, rodando para a guerra ou a retaguarda. Temos, de repente, a consciência de tomar parte em uma estranha e lenta procissão – homens e máquinas rodando para a guerra (BRAGA, 1996, p. 49).

A subjetividade na enunciação de Braga também pode ser observada quando o autor sobrepõe os próprios sentimentos e ações dos personagens à descrição do ambiente, fazendo até mesmo o uso de figuras de linguagens (como metáforas, por exemplo) que confere um maior apelo à emoção do leitor. Um exemplo pode ser visto em: "entramos em uma cidade e durante 20 minutos avançamos por ruas onde não há uma só casa em pé. Da primeira vez, confrangem essas ruas de casas estripadas que mostram as vísceras de suas partes íntimas, num despudor de ruína completa. Parecem mulheres de ventres rasgados" (BRAGA, 1996, p. 50).

Essa mescla de detalhes descritivos com os sentimentos do autor também é utilizada por Orwell no texto *Aliados enfrentam crise de alimentos na Alemanha*, no qual o autor expõe explicitamente a sua impressão daquilo que presenciou.

> Quando, há apenas algumas semanas, visitei um campo de 14 mil refugiados na Renânia, comoveram-me a maneira sensível com que os oficiais americanos no comando lidavam com a questão e o óbvio regozijo dos refugiados por se verem livres das garras alemãs. Naquele momento, porém, o problema era ainda de proporções controláveis (ORWELL, 2006, p. 68).

Já na narrativa de *Confusões,* Braga investe em uma sequência cronológica dos fatos (com os verbos, em sua maioria, no pretérito),

assim como na identificação dos personagens envolvidos no acontecimento e a descrição dos detalhes. Ou seja, sua maior preocupação é narrar o seu relato, destacando os personagens.

> Aconteceu que saiu uma patrulha com dois sargentos, 9 soldados e um 'partigiano'. A certa altura ela se dividiu em dois grupos. O sargento José Rodrigo de Oliveira Ribeiro, que chefia um deles, viu uma casa onde supunha que houvesse alemães. Deixou três homens esperando atrás de um barranco e avançou cautelosamente com o soldado Eurico Domingos Porto. Os dois homens andavam a certa distância um do outro – os dois metidos em seus capotes brancos com capuzes brancos (BRAGA, 1996, p. 96).

Como pôde ser observado, o trecho acima se trata de um relato de um determinado acontecimento em que o autor não se insere na narrativa devido ao uso da terceira pessoa. Logo, ao mesmo tempo em que utiliza os elementos do discurso literário, Braga também busca informar o leitor brasileiro a respeito do que ocorre com o exército do país em meio à guerra, aproximando-se mais, então, do discurso jornalístico.

Assim sendo, ambos os correspondentes, ao criar uma descrição detalhada do espaço, proporcionam ao leitor distante da guerra uma visualização do cenário. Além disso, tais descrições ainda são ancoradas à visão de mundo dos autores – ou seja, seus valores que influenciam em suas impressões. Logo, esse apelo à emoção do leitor em meio às descrições pode ser relacionado ao conceito de dialogismo de Bakhtin (1992) e à intenção de captação de Patrick Charaudeau, uma vez que o correspondente cria estratégias discursivas específicas para se dirigir à recepção e captar sua atenção – neste caso, refere-se ao possível objetivo de inserir o leitor na realidade da guerra.

Discurso jornalístico *versus* literário nas narrativas dos *fronts* de batalha

A crônica também possui o poder de informar. Sendo assim, nos textos analisados, é possível identificar a visada informativa de Charaudeau (2004): para isso, os autores utilizam determinadas estratégias que garantem legitimidade ao discurso jornalístico, como a

tática da apuração por meio do uso de números, relatos de fontes e entre outros.

George Orwell, mesmo inserindo suas impressões e valores em meio às suas narrativas, utiliza tais estratégias do discurso jornalístico em seu relato, conforme pode ser analisado no trecho a seguir, em que fala a respeito da dificuldade das forças aliadas de lidar com o grande número de refugiados de guerra.

> A dimensão que isso tomou desde então pode ser ilustrada com alguns números. Na França, os exércitos aliados liberaram 100 mil refugiados e, na Alemanha, na margem ocidental do Reno, outros 100 mil. Na primeira semana de abril, o número elevara-se a cerca de um milhão, e, no momento, acredita-se que esteja em torno de 2 milhões. Uma vez que há ao menos 7 milhões de pessoas deslocadas na Alemanha e nos territórios ocupados pelos nazistas, a expectativa é que o total chegue possivelmente a 10 ou 12 milhões, excluindo-se os prisioneiros de guerra (ORWELL, 2006, p. 68-69).

O uso de números, neste caso, vai além da simples intenção de ilustrar a dimensão da situação, e de garantir veracidade à problemática de seu relato: como, também, de chamar a atenção do leitor em relação à consequência da guerra, o que pode despertar-lhe certo espanto, provocando, então, um *efeito de patemização.* Além disso, é interessante observar que Orwell não cita a fonte de onde extraiu os números citados – uma vez que, de acordo com as normas jornalísticas, é preciso que o repórter mencione de onde vem sua informação para também garantir legitimidade às suas palavras. No entanto, vale lembrar que pelo simples fato do enunciador ser denominado de "correspondente local", seu relato já pode adquirir, até de forma imediata, certa credibilidade pelo público.

Outro exemplo de Orwell em relação aos elementos do discurso jornalístico pode ser visto em *Camponeses bávaros ignoram a guerra*, em que utiliza relatos de fontes para tratar a respeito da questão dos prisioneiros de guerra. Mas apesar de não citar os nomes das fontes, Orwell faz uso de suas declarações por meio de citações diretas e indiretas. Além disso, é possível dizer que seu relato se aproxima também do discurso literário, o que também pode servir de estratégia para a sua intencionalidade de prender a atenção do destinatário em sua leitura.

Apesar de suas narrativas terem um vínculo mais forte com o discurso literário, conforme analisadas suas descrições anteriormente, Braga também faz uso do gênero jornalístico, em relação ao fato de informar objetivamente determinado acontecimento, como ocorre nos dois parágrafos finais da crônica *Confusões*. Aliás, conforme já observado, Braga possui certa preocupação em identificar os personagens de suas narrativas. Porém, é interessante lembrar que Braga está acompanhando as tropas militares de seu país pelos campos de batalha, ao contrário de Orwell. Sendo assim, é válido traçar uma possível intencionalidade de Rubem Braga querer enaltecer a figura do soldado brasileiro ao seu público, o que pode despertar certo sentimento de patriotismo no leitor, o que se refere, mais uma vez, a uma estratégia de captação.

Aliás, é curioso observar como os títulos dos textos dos autores também revelam uma maior proximidade com o gênero jornalístico ou literário: em *Aliados enfrentam crise de alimentos na Alemanha* e *Camponeses bávaros ignoram a guerra*, de George Orwell, observam-se em sua estrutura orações diretas e que já informam sucintamente o acontecimento que será abordado no texto. Já Rubem Braga oferece os títulos *A procissão de guerra* e *Confusões*, não informando especificamente o que busca relatar, considerando que as suas narrativas se aproximam mais da crônica literária.

Porém, vale ressaltar, mais uma vez, que ambos os autores utilizam elementos dos dois discursos em questão, mas é possível que haja a predominância de um em relação ao outro. Braga, por exemplo, além de investir na identificação dos personagens, também elabora uma reflexão filosófica acerca do que presencia na guerra. Porém, essa característica não lhe é exclusiva, uma vez que também pode ser identificada nos textos de Orwell.

Logo, os autores não possuem apenas a intenção de informar de forma objetiva o que aconteceu no campo de batalha, mas também de levar o seu leitor a uma reflexão a respeito da guerra em si. Sendo assim, George Orwell e Rubem Braga ora fazem uso do gênero jornalístico, ora do gênero literário. Ambos podem aparecer até mesmo em uma mesma narrativa, valendo então a observação sobre qual deles é predominante, e atentando-se à intenção de informar (*fazer saber*) por meio do uso de diferentes graus de dramaticidade (*fazer sentir*).

Considerações finais

A partir da análise da cobertura de guerra de George Orwell e Rubem Braga, é possível dizer que as narrativas foram constituídas tanto por elementos da linguagem jornalística quanto literária, observando então uma heterogeneidade discursiva em seus textos. No entanto, foi visto que um gênero pode predominar em relação a outro, permitindo uma flexibilidade de estilos narrativos, já que uma temática cotidiana inserida em um mesmo contexto pode chegar ao leitor com diferentes direcionamentos e causar determinadas sensações, de acordo com as intencionalidades e o estilo de narrar de cada correspondente.

Pode-se dizer que as narrativas dos correspondentes de guerra têm o poder de afetar as emoções do leitor ao mesmo tempo em que também podem informá-lo. Logo, tal visada informativa pode recorrer a esse *efeito de pathos* para aproximar o leitor da realidade da guerra, ao mesmo tempo em que pode trazer certa credibilidade e verossimilhança ao seu relato proveniente diretamente do *front* de batalha.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O "Discurso de Outrem". In: *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992, p. 144-154.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-327.

BRAGA, Rubem. Confusões. In: *Crônicas de guerra na Itália*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 96-97.

_____. A procissão de guerra. In: *Crônicas de guerra na Itália.* 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 48-49.

CHARAUDEAU, Patrick. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, Grenissa & DE PAULA, Luciane (Orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil.* Uberlândia: Edufu, 2010.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R (Orgs.). *Gêneros: Reflexões em análise do discurso.* Belo Horizonte: NAD/FALE UFMG, 2004.

KESKE, Humberto Ivan. O new journalism entre o factual e o ficcional: das aproximações entre literatura e jornalismo. In: *Animus.* Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 133-150, jan./jun., 2006.

LIMA, Edvaldo Pereira. *Páginas ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. Do discurso ao interdiscurso. In*: Novas tendências em análise do discurso.* Pontes: Unicamp, 1997.

ORWELL, George. Aliados enfrentam crise de alimentos na Alemanha. In: LOPES, Sérgio. (tradução). *Literatura e política: jornalismo em tempos de guerra.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 68-71.

_____. Camponeses bávaros ignoram a guerra. In: LOPES, Sérgio. (tradução). *Literatura e política: jornalismo em tempos de guerra.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 72-75.

REBECHI JUNIOR, Arlindo; VOLCEAN, Tamires. As crônicas de guerra dos correspondentes Rubem Braga e Joel Silveira: análise dos elementos constitutivos da narrativa. *Intercom.* Jun. (2016). Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-0990-1.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

SEFERIN, Carolina Timm*. Entre o jornalismo e a literatura: um estudo de Na pior em Paris e Londres, de George Orwell.* Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77213>. Acesso em 24 de janeiro de 2017.

Literatura, Discurso, Autoria: Das Práticas de Fazer Nomes

Literature, Discourse, Authorship: About the Practices of Making Names

Lucas Piter Alves-Costa

Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG com Pós-Doutorado pelo PPGLetras da Universidade Federal de Santa Maria. CAPES/PNPD

Resumo: Este trabalho visa apresentar e discutir alguns conceitos desenvolvidos no quadro da Análise do Discurso para uma abordagem teórico-metodológica da Literatura. Tomada aqui como uma instituição discursiva de relativa autonomia em um cenário mais amplo da sociedade, a Literatura se constitui, assim, no que se pode chamar de discurso autorial, conforme Costa (2016). Os discursos autorais são, dessa forma, aqueles tipos de discursos em que a figura do autor, vista como correlato de uma obra, tornou-se incontornável, nos termos propostos por Foucault (2008, 2009). Esses discursos – os discursos autoriais – engendram uma rede de dispositivos, tais como os da crítica, os da publicidade, ou os da academia, responsáveis por produzir, fazer circular e legitimar (ou não) autores e obras. Os conceitos que se pretendem arrolar neste trabalho mostram como a relação interdependente entre sujeitos, materializações e práticas sociais contribuem para a canonização e diferenciação entre o estatuto dos Autores/Obras gerados nos discursos autoriais e daqueles simples sujeitos produtores de textos, que não instauram nome e imagem de Autor/Obra. Os pressupostos que embasam este trabalho se encontram em Foucault (2008, 2009), Maingueneau (2004, 2012) e Costa (2016).

Palavras-chave: Discursos autorais; Função-autor; Campo literário.

Abstract: This paper aims to present and discuss some concepts developed in the context of Discourse Analysis for a theoretical-methodological approach to Literature. Taken here as a discursive institution of relative autonomy in a broader society scenario, Literature is thus constituted in what can be called authorial discourse, according to Costa (2016). Authorial discourses are, therefore, those types of discourses in which the figure of the Author, seen as the correlate of a Work, became unavoidable, according to the terms proposed by Foucault (2008, 2009). These authorial discourses generate a network of devices, such as those of the critics, of the publicity, or of the academy, responsible for producing, circulating and legitimating (or not) authors and works. The concepts that are intended to be presented in this paper show how the interdependent relationship between subjects, materializations and social practices contribute to the canonization and differentiation between the status of Authors and Works generated in authorial discourses and those simple subjects producing texts that do not establish name and image of Author and Work. The assumptions that support this work are found in Foucault (2008, 2009), Maingueneau (2004, 2012) and Costa (2016).

Keywords: Authorial discourses; Function-author; Literary field.

Neste trabalho, pretendo mobilizar alguns conceitos para uma abordagem teórico-metodológica da Literatura e de outros discursos que tenho chamado de discursos autoriais (COSTA, 2016), e com os quais venho trabalhando no quadro da Análise do Discurso. Os conceitos em questão são: nome de autor; campo (discursivo) literário; discurso autorial e discurso autoral; enunciado complexo (o nome de Autor como enunciado complexo).

O ponto central da abordagem deste trabalho é o fenômeno da autoria, fenômeno de linguagem construído socialmente. Não parto, porém, de uma concepção de autoria centrada unicamente no indivíduo empírico, dotado de um estado civil, como têm feito muitos trabalhos que associam a autoria à capacidade do indivíduo de tomar a linguagem e de *se dizer* produtor de um texto, considerando no mesmo patamar autoria e estilo. A autoria que busco abordar aqui é aquela que transcende o indivíduo e se deposita nos textos com estatuto de *Opus*, ou seja, de Obra.

Há, portanto, algumas diferenças radicais entre as várias concepções do que é um autor e também do que é uma obra. Essas diferenças foram minimamente apontadas em Foucault (2008, 2009).

Foucault afirma que a autoria não está no indivíduo empírico e que ela está no *nome de autor*, que é um nome próprio, mas não funciona da mesma maneira que os nomes próprios da ordem cotidiana. Cito um trecho:

> [...] um nome de autor [...] exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros [...], ele relaciona os textos entre si: [...] o fato de que vários textos tenham sido colocados sob um mesmo nome indica que se estabelecia entre eles uma relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante. (FOUCAULT, 2009, p. 273).

A característica fundamental do nome do autor é sua correlação com a obra, que não é a mera correlação do *nome de um produtor* de um texto e o *texto em questão*, como pode ocorrer em qualquer área de produção textual. Nem todo discurso tem Autor, no sentido de exercer uma função-autor, mas todos podem ter produtores, responsáveis, autores com "a" minúsculo. Mas as produções textuais desses autores geralmente são efêmeras e pontuais, e não têm o estatuto de *Obra*. Dessa forma, há certos discursos que necessitam e fundam a categoria de Autor e Obra, com maiúsculas, como é o caso da Literatura e de outras áreas. Esses discursos contam com dispositivos de avaliação e perpetuação dessas obras e desses nomes de Autor, tais como a crítica, a publicidade, a academia, etc. É o que tenho chamado de *discursos autoriais*, ou seja, discursos que constituem e são simultaneamente constituídos pelo fenômeno da autoria.

Os discursos autoriais produzem discursos autorais, mas a recíproca nem sempre é verdadeira: isso quer dizer que os primeiros englobam não só os dizeres de Autores, mas também as práticas de uma dada instituição que possibilitam a existência deles; e também engloba os dizeres de não-autores, dizeres esses que têm por função (ou por efeito) sustentar os nomes de Autores. Já um discurso autoral, que está contido no primeiro, diz respeito àquele tipo de discurso no qual um sujeito se insere como o seu responsável e/ou o seu produtor efetivo,

não ascendendo obrigatoriamente ao estatuto de Autor, que mantém duas dimensões: uma personificada (que diz respeito ao *sujeito autor*) e uma enunciada (que diz respeito ao *autor projetado*). Em resumo: todo discurso autorial abrigaria discursos autorais, mas nem todo discurso autoral residiria em um discurso autorial, pois o primeiro é centrado nas práticas sociais que fundamentam as autorias, o segundo é centrado unicamente no sujeito que é autor de um texto qualquer.

Enquanto autores ordinários se limitam a produzir discursos autorais, um tipo restrito de autor é capaz de produzir discursos autoriais, e, ao mesmo tempo, deles fazer parte em seu caráter institucional: trata-se do Autor enquanto correlato de uma Obra, de um *Opus*, e não de "uma sequência contingente de textos dispersos" (MAINGUENEAU, 2010, p. 30). Portanto, nem sempre esses autores responsáveis e produtores efetivos têm o amparo institucional que qualifica e reconhece o seu nome como um nome de Autor, e o seu objeto de autoria como uma Obra. Dessa maneira, um discurso autorial engendra sua própria estrutura ao engendrar também seus Autores e Obras, suas formas legitimadas de legitimação (a academia e o mercado, por exemplo), produzindo, assim, suas próprias condições de produção de sua autoridade.

A Literatura é um discurso que se tornou mais e mais autorial desde que se começou a dar importância ao autor tanto quanto à obra – não se concebe hoje a produção literária sem autores, e, muito embora possam haver peças literárias sem o nome de um Autor, é do caráter da Literatura instituí-lo de alguma forma. Para as produções sem Autor, é reservada normalmente a periferia do campo discursivo literário.

A construção da imagem autoral nos discursos autoriais, como no caso da Literatura, ocorre, portanto, de modo coletivo na sociedade: não só a persona do autor é responsável pela sua carreira, mas também outros agentes ocupantes de posições no *campo discursivo literário*, como leitores (críticos, professores, consumidores) e mediadores (editores, publicitários, livreiros). Temos, assim, que a própria estrutura do campo literário cria posições que, para serem preenchidas, obriga e condiciona os indivíduos a aderirem certos ritos, *habitus* e técnicas. Em outras palavras, o campo autoriza seus agentes, dá a eles a autoridade de que precisam para gerirem e serem geridos pelo sistema da Literatura. O campo literário é, como diria Bourdieu (1975), um lugar

de lutas mais ou menos desiguais entre agentes desigualmente providos de capital simbólico.

À medida que um autor vai ganhando notoriedade, seu nome ou pseudônimo vai deixando de ser um simples nome cujo referente seria uma pessoa. Fala-se de William Shakespeare, por exemplo, mas tudo o que é dito de importante sobre ele é regulado institucionalmente – não é qualquer um que pode alimentar a fama de Shakespeare; do mesmo modo, Shakespeare permeia o imaginário de alguns estudiosos, pergunta-se "quem foi Shakespeare", e os estudos de sua Obra, bem como os de sua biografia, respondem "o que foi Shakespeare". Tem-se, assim, que o nome "Shakespeare" remete ao mesmo tempo a alguém que foi autor e a um enunciado com função de autor.

Pode-se supor que a pergunta de Foucault (2009) – sobre *o que* é um autor – tem sido respondida como se fosse sobre *quem* é o autor, à medida que se busca sua resposta focando o dispositivo comunicacional com os problemas que surgem dele (a questão dos direitos autorais é centrada nesse dispositivo, por exemplo). Mas cabe perguntar o que seria dizer "Fulano é Autor" ou o que é preciso existir e acontecer para que um nome seja mais do que um nome de alguém, mas sim um nome de Autor.

Em muitos aspectos, um nome de autor é um nome falso, artificial, ainda que guarde semelhança com o nome civil do responsável por uma obra. Não é um nome cujo estatuto é dado por batismo. Eu diria até que o movimento é o contrário: enquanto o batismo lega um nome a um corpo, as muitas formas de leitura das obras legam um corpo a um nome. Sobre esse distanciamento entre a pessoa e o nome, cito Cislaru (2009):

> A convergência entre pseudônimo [ou nome de Autor] e discurso se opera via um simulacro de apagamento do sujeito. Se o pseudônimo [...] faz convergir referente e significado até se tornar um substituto do sujeito, não faria ele desaparecer esse último uma vez que ele se confunde com o discurso? (CISLARU, 2009, p. 56, tradução minha).[1]

[1]La convergence entre pseudonyme et discours s'opère via un simulacre d'effacement du sujet. Si le pseudonyme – qui est aussi un auto-nyme – fait converger référent et signifié jusqu'à devenir un substitut du sujet, ne fait-il pas disparaître ce dernier lorsqu'il se confond avec le discours ?

Esse questionamento reforça a ideia de que o nome de Autor está além da *persona*. Tratar o pseudônimo autoral em sua função discursiva possibilita-nos visualizar essa dimensão do Autor que não faz parte do dispositivo de comunicação. Essa dimensão, a qual só é possível perceber por meio de uma cisão, é produto permanente desse dispositivo, do conjunto de atos de linguagem que têm como horizonte *o-homem-e-a-obra*, entre hífen, como no texto foucaultiano.

Ao enunciar sua obra, o autor enuncia também o seu nome e em seu nome. Ele diz, num só tempo e num só gesto complexo, "Obra" e diz "Autor" (esse dizer é mais do que um falar sobre, é todo um enunciar e os aspectos pragmáticos que isso implicaria). Sua atividade de tomar a palavra não se trata de uma enunciação corriqueira, efêmera, mas uma enunciação que lega para a posteridade enunciados sobre os quais e por meio dos quais toda uma categoria muito específica de discurso se funda – a dos discursos autoriais, que adquirem forma pela instauração progressiva de Autores e Obras.

O hífen entre "o-homem-e-a-obra" é sintomático de que não se trata, de um lado, do autor, do *homem*, e do outro, do texto, da *obra*, mas sim de um amálgama dos dois. Não se trata da união dos elementos "o sujeito que enuncia" e "a obra enunciada", mas sim de um elemento outro, à parte, nem autor/sujeito, nem obra/texto, mas que ainda assim aponta para ambos, para o portador do nome de Autor e para o produto de sua autoria. Os hifens denotam uma só palavra, uma só coisa, substantivada, embora ainda abstrata, e tal expressão conota um aspecto particular na produção de sentidos dos discursos autoriais: há um tipo de enunciado tão complexo que não se permite notar na cisão entre autor e obra, pois tal enunciado é, de fato, produzido no autor e na obra.

A distinção entre o nome de *Autor que remete à entidade produtora* e o nome de *Autor que remete à obra produzida* pode ser notada quando se fala desse nome mesmo após a morte da *persona*. A esse nome, investimos sentidos, valores, opiniões. Esse tipo de nome, que é um enunciado e não um enunciador, faz surgir toda uma sorte de discursos regulados em maior ou menor grau. E só a este nome, este nome de Autor, é possível atribuir sentido por meio de uma frase como "Estou lendo Balzac!". Depois de um tempo, somos levados a concluir que a maior obra de um autor é o seu próprio nome, pois ele comporta a sua Obra completa. Isso talvez explique a tendência atual de alguns

autores em fazer a sua imagem ser vista, participando de entrevistas, palestras, sessões de autógrafos, *talk shows*, etc.

O nome de Autor transcende a materialidade/corporalidade da persona de seus autores. O corpo do autor, sua existência física, material, biográfica, não faz mais do que servir de suporte para esse enunciado (o seu nome), no qual o autor investe sua trajetória no campo, seu *Opus*, seu *ethos*, para dar-lhe, enfim, existência maior. Enunciado esse no qual outros agentes no campo – a crítica, o público, os editores, os autores concorrentes – também investem, também corroboram. Esse nome de Autor específico tem uma função: ele não existe para dizer quem fala – não importa quem fala, diria Foucault (2008) –, ele não existe para especificar quem é a origem do enunciado, pois ele mesmo é um enunciado originário dessa mesma fonte. Sua função, enquanto enunciado, e apesar de se confundir com o enunciador, é especificar a Obra e o sistema que a engendra. Sobre isso, repito Maingueneau (2009):

> Se podemos desenvolver hoje uma reflexão sobre a imagem de autor, é porque a encenação discursiva do escritor não é mais apreendida como um conjunto de atividades que permanecem no exterior do recinto sagrado do Texto, mas como uma dimensão inteirada ao mesmo tempo da comunicação literária como coenunciação e do discurso literário como uma atividade dentro de um determinado espaço social [...]: enunciar em literatura não é somente configurar um mundo ficcional, é também configurar a cena de fala que é ao mesmo tempo a condição e o produto dessa fala (MAINGUENEAU, 2009, p. 3, tradução minha).[2]

E no caso dos autores mortos, muitas vezes, fala-se deles como se estivem presentes no mundo: "Por que tal autor é tão bom? Ele é um autor transgressor". Fala-se como se suas *personas* ainda fossem agentes no mundo, como se eles mesmos ainda gerissem seus posicionamentos no campo. Mas eles não existem mais como agentes civis. O que resta são os seus nomes. E nomes estão mais para enunciados do que para sujeitos. Talvez, insiste-se na personificação

[2]Si l'on peut développer aujourd'hui une réflexion sur l'image d'auteur, c'est que la mise en scène discursive de l'écrivain n'est plus appréhendée comme un ensemble d'activités qui demeureraient à l'extérieur de l'enceinte sacrée du Texte, mais comme une dimension à part entière à la fois de la communication littéraire comme co-énonciation et du discours littéraire comme activité dans un espace social déterminé. On retrouve à un niveau de complexité supérieur le principe même d'une « scène d'énonciation » des œuvres […] : énoncer en littérature, ce n'est pas seulement configurer un monde fictionnel, c'est aussi configurer la scène de parole qui est à la fois la condition et le produit de cette parole

desse enunciado, que se resume ao nome do Autor, por ser essa a sua natureza, por ele ter esse funcionamento além daquele de indexar 'n' obras.

A imagem de Autor é, portanto, formada pelo trabalho coletivo do autor, dos leitores e de outros agentes no campo discursivo. Da parte do autor, sua atividade propriamente autoral, por assim dizer, está sujeita a interpretações variadas por parte do público leigo e da crítica. Os trabalhos sobre o *ethos* de um autor incidem normalmente sobre essa sua dimensão *personificada*, que não deixa, no entanto, de ter algo *dito*, *mostrado* ou *enunciado*.

Para finalizar, gostaria sintetizar essa fala por meio de um diagrama:

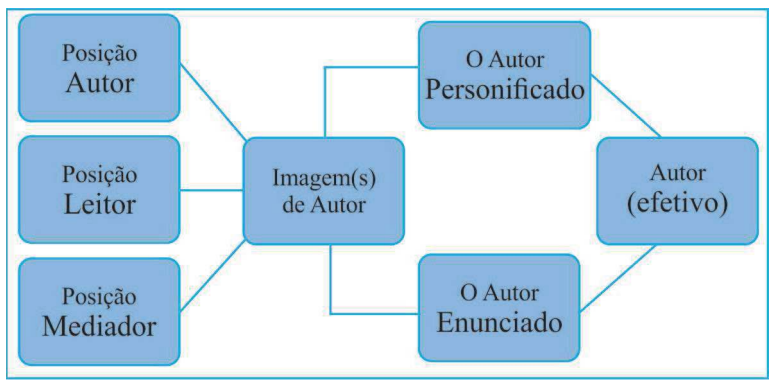

Figura - Posicionamentos no campo literário e formação da imagem de **Autor.**

Referências

BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et société,* v. 7, n. 1, 1975, p. 91-118. Disponível em: <https://www.erudit.org/revue/socsoc/1975/v7/n1/001089ar.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CISLARU, G. Le pseudonyme, nom ou discours ? D'Etienne Platon à Oxyhre. *In:* LECOLLE, M.; PAVEAU, M.-A.; REBOUL-TOURÉ, S. *Les carnets du Cediscor:* le nom prope en discours, n. 11. Paris: PSN, 2009, p. 39-57.

COSTA, L. P. A. *Uma análise do discurso quadrinístico:* práticas institucionais e interdiscurso. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. O que é um autor?. *In*: FOUCAULT, M. *Estética:* literatura e pintura, música e cinema. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

MAINGUENEAU, D. *Le discours littéraire:* paratopie et scène d'énonciation. Paris : Armand Colin, 2004.

_____. Auteur et image d'auteur en analyse du discours. *Argumentation et Analyse du Discours* [On line], 3, 2009, p. 1-14. Disponível em: <http://aad.revues.org/660>. Acesso em: 01 dez. 2012.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso.*Trad. Adail Sobral [*et al.*]. São Paulo: Parábola, 2010.

É o Civilizador que cria a Barbárie: Uma Análise Comparada das Obras *Ensaio Sobre a Cegueira*, de José Saramago, e *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex

It Is the Civilized that Creates Barbarism: A Comparative Analysis of Works *Blindness*, by José Saramago, and *Brazilian Holocaust*, by Daniela Arbex

Francyane Canesche de Freitas

Mestra em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Este artigo visa discutir, à luz da Literatura Comparada, as fronteiras entre a civilização e a barbárie, partindo de uma concepção da precariedade da vida que permite um ponto de vista sob a aplicação da violência e do encarceramento. Esta discussão parte de uma análise comparativa entre o romance de José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira* (1995), e o livro-reportagem de Daniela Arbex, *Holocausto Brasileiro* (2013), pautada, principalmente, na concepção de Literatura Comparada de Carvalhal (1992), corroborada por Croce (1994). Para embasar esta problemática, nos valemos dos estudos de Butler (2011; 2015) que se debruça sobre discussões acerca do que é considerado vida, a fim de apresentar argumentos sobre a precariedade da vida humana pautadas em uma concepção de que há vidas mais salváveis que outras que, por sua vez, acaba por permitir o direito de uns sobre os outros. Em seguida, passamos pelas considerações de Bauman (2011) sobre a violência moderna e pós-moderna, bem como sobre as moralidades tribais, mostrando como a modernidade intitulou-se como "civilizadora e pacificadora", iniciando um processo de encarceramento

e eliminação dessas vidas tida como precárias. Além disso, perpassamos os estudos de Foucault (2007; 2016) sobre as instituições disciplinadoras pautadas na perspectiva do controle a fim de compreender o ambiente predominante nas duas obras, o manicômio.

Palavras-chave: Literatura Comparada; Civilização; Barbárie; Precariedade.

Abstract: This article aims to discuss, in the light of Comparative Literature, the boundaries between civilization and barbarism, starting from a conception of the precariousness of life that allows a point of view under the application of violence and incarceration. This discussion is based on a comparative analysis between the novel by José Saramago, Blindness (1995), and the book-report by Daniela Arbex, Brazilian Holocaust (2013), based mainly on Carvalhal's Comparative Literature (1992), corroborated by Croce (1994). To support this problem, we use studies by Butler (2011; 2015) that focus on discussions about what is considered life, to present arguments about the precariousness of human life based on a conception that there are lives that are more worth saving than others which, in turn, end up allowing power over others. Then we go through the considerations of Bauman (2011) on modern and postmodern violence, as well as on tribal morals, showing how modernity has been called "civilizing and pacifying", initiating a process of imprisonment and elimination of these lives regarded as precarious. In addition, we study Foucault's (2007; 2016) studies on the disciplinary institutions based on the perspective of control to understand the predominant environment in the two works, the asylum.

Keywords: Comparative literature; Civilization; Barbarism; Precariousness.

Introdução

Tânia Franco Carvalhal, em seu livro *Literatura Comparada*, afirma que a comparação é um procedimento mental que, além de fazer parte da estrutura do pensamento humano e da organização cultural, também favorece a generalização ou a diferenciação. Segundo a autora, quando essa comparação, inerente ao homem, assume o papel de

recurso preferencial na investigação do texto literário ela se funda como método e passa a ser um meio para que se alcance os objetivos de um estudo crítico.

Este trabalho funda-se sobre essa concepção que considera a análise comparada como meio para discutir as fronteiras entre civilização e barbárie, abordando ao longo da discussão as temáticas da violência, da animalização do humano e da precariedade da vida. Consideramos, então, que a literatura comparada pode ser entendida como uma "[...] forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas" (CARVALHAL, 1992, p. 5) e, além disso, ela é aquela que "[...] busca as ideias ou temas literários e acompanha os acontecimentos, as alterações, as agregações, os desenvolvimentos e as influências recíprocas entre as diferentes literaturas" (CROCE, 1994, p. 61).

Partindo destas perspectivas que dialogam entre si, este artigo se propõe a fazer uma análise comparada entre *Ensaio sobre a Cegueira* (1995), de José Saramago, e *Holocausto Brasileiro* (2013), de Daniela Arbex. Para alcançar este objetivo, faz-se necessário contextualizá-las. *Ensaio sobre a Cegueira* foi publicado em 1995 e narra a história de uma população que passou por um surto de cegueira, no qual o governo decidiu isolar os "infectados" para conter a propagação. No entanto, as condições no ambiente que os encarceraram eram desumanas e geraram uma série de consequências para a vida dos que ali estavam.

Esta obra consistiu em um marco na ficção saramaguiana, apresentando mudanças na escritura como "o corte com a realidade portuguesa, a ruptura mais geral com coordenadas espaço temporais concretas, [...] a transmudação da tendência 'coral' na concentração em personagens individuais e a metamorfose de todo ficcional em alegorias" (LOPES, 2010, p. 139). Ana Paula Arnaut denominou essa nova fase que se iniciava de "segundo grande ciclo da produção romanesca saramaguiana", afirmando que dentre as características principais encontramos uma "vertente crítica de maior abrangência histórico-social" (ARNAUT, 2008, p. 40).

Maria de Fátima Marinho nos aponta a atitude saramaguiana destes novos romances, destacando, ainda que em outro contexto, que "o romance joga com o tempo e suas coordenadas, como joga com as semelhanças especulares de personagens e pessoas e com modos de

interpretar e iludir os enredos repetidos e renovados" (MARINHO, 2008, p. 137). Nesse segundo ciclo, o autor brinca com as representações, ampliando as possibilidades de identificação e exigindo maior participação do leitor em sua obra. Ao transferir para o seu interlocutor a responsabilidade de reconhecer os traços históricos presentes em seus romances, Saramago constrói um discurso universal, visto que seu mundo fictício tem a capacidade de moldar-se a diversos mundos reais, ou seja, cada leitor poderá identificar a representação com um fato histórico diferente espaço-temporalmente. Dentro deste viés, podemos afirmar que ele constrói "mundos possíveis como se fossem reais, ou [...] mundos possíveis, mas com marca do condicional, que lhes imprime a contrafactualidade" (MARINHO, 2008, p. 138).

Essa vertente universalizante do texto saramaguiano é bastante relevante para este trabalho comparativo uma vez que, ao permitir a identificação com diversos mundo reais, conseguimos relacionar *Ensaio sobre a cegueira* com o livro-reportagem de Arbex sem o peso de um acontecimento histórico ou de uma marca espaço-temporal que restringiria as interpretações. Os personagens saramaguianos poderiam moldar-se facilmente a qualquer ambiente de cárcere, visto que o que predomina no manicômio são o aprisionamento, a desumanidade, o abandono e a violência, em geral, comum a estes contextos.

Para tratar de *Holocausto Brasileiro*, o livro-reportagem de Daniela Arbex, publicado em 2013, que retrata a história do genocídio dentro do hospital psiquiátrico de Barbacena, faz-se importante mencionar as relações entre a literatura e o jornalismo pertinentes à obra. Segundo Lúcia Santaella, no século XX, houve "uma hibridização de diversas linguagens, uma aproveitando e exportando recursos estilísticos para outras" (SANTAELLA, 1992, p. 31). Desta forma, linguagens antes compreendidas como completamente distintas passam a se interpenetrar e, o jornalismo, a buscar na linguagem literária uma maneira de tornar o texto mais fluido, privilegiando a beleza dos enunciados, sem deixar de lado a necessidade referencial que o caracteriza.

Segundo Marocco (2008), a reportagem é o gênero jornalístico que mais se aproxima da prática literária, mas sem sair do seu âmbito inicial:

> No âmbito dos gêneros jornalísticos, a reportagem se descola da notícia e se desdobra em um sem-fim de tipos. Outra vertente, não classificatória, prescreve uma manualística das técnicas de redação, o estilo e as rotinas das práticas de reportagem. Tanto os gêneros como a propedêutica jornalística são atravessados por linhas de tensão que designam ora uma proximidade com a literatura ora a pretensão de constituição de um saber autônomo regulado pela "objetividade jornalística" (MAROCCO, 2008, p. 34).

Considerando que *Holocausto Brasileiro* está construído dentro dos moldes de um livro-reportagem, Lima (2009) complementa as informações sobre essa relação literatura e jornalismo afirmando que, por não estar "[...] atrelado ao ritmo compulsivo de produção das redações, o livro-reportagem pode fugir do estreito círculo das fontes legitimadas e abrir o leque para um coral de vozes variadas" (LIMA, 2009, p. 84), pode valer-se da linguagem literária, das emoções e das impressões para a construção textual.

A análise comparativa das duas obras, portanto, objetiva, principalmente, com apoio nos estudos de Bauman (2011) e nas teorias de Butler (2011; 2015) e Foucault (2007;2016), apresentar como, no âmbito da violência moderna e pós-moderna, estamos lidando com a premissa de que há vidas que são dignas de serem salvas e outras não e, também, como, pelo bem de uns, decide-se monologicamente quem deve ser sacrificado.

A seletividade na vida humana: uma discussão sobre o precário

Segundo Butler (2015), nosso modo de ver e apreender o mundo ocorre sob um determinado enquadramento que, por sua vez, está condicionado a questões políticas. Desta forma, quando apreendemos a vida do outro estamos efetuando uma operação de poder, sugerindo que certas vidas são qualificáveis como vidas, enquanto outras não. Por isso, para a autora, é imprescindível que nos façamos a pergunta: O que é uma vida?

Falar em vida implica falar em sua condição precária. Para Butler (2011), essa condição diz respeito a um modo de resposta, a um discurso, em relação a um Outro:

> A estrutura do discurso é importante para a compreensão de como a autoridade moral é introduzida e sustentada se concordarmos com o fato de que o discurso está presente não apenas quando nos reportamos ao Outro, mas que, de alguma forma, passamos a existir no momento em que o discurso nos alcança, e que algo de nossa existência se prova precária quando esse discurso falha em nos convencer. [...]. Essa implicação realizada por meio do discurso do Outro nos constitui, a princípio, contra nossa própria vontade ou, talvez colocado de forma mais apropriada, antes mesmo de formarmos nossa vontade. Portanto, se pensarmos que autoridade moral tem a ver com encontrar uma vontade e sustentá-la, talvez não estejamos percebendo o próprio modo pelo qual demandas são apresentadas. Ou seja, não percebemos a questão do ser implicado, a demanda que nos vem de algum lugar, muitas vezes um lugar sem nome, pela qual nossas obrigações são articuladas e são impostas a nós (BUTLER, 2011, p. 15).

Para Hegel e Klein, é possível que "a apreensão da precariedade conduza a uma potencialização da violência" (*apud* BUTLER, 2015, p. 15), visto que perceber uma vulnerabilidade em determinado grupo pode provocar o desejo de destruí-los. Podemos reconhecer a partir desta afirmação que o "ser" está sempre entregue ao olhar do outro, "a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros" (BUTLER, 2015, p. 15). Na comparação entre as duas obras esta característica fica evidente: ao pensarmos em *Ensaio sobre a Cegueira* a população da cidade está entregue ao Estado e recorre a ele em busca de proteção, mas, segundo Butler, "o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. [...] depender do Estado-Nação para a proteção contra a violência significa precisamente trocar uma violência potencial por outra" (BUTLER, 2015, p. 47).

Sobre essa afirmação, visualizamos o desdém em relação àquelas vidas por parte de toda uma parcela da sociedade que tem o dever de protegê-las:

> O sargento ainda disse, Isto o melhor era deixá-los morrer à fome, morrendo o bicho acabava-se a peçonha. Como sabemos, não falta por aí quem tenha dito e pensado muitas vezes, felizmente um resto precioso de sentido de humanidade fez dizer a este, A partir de agora deixamos as caixas a meio caminho, eles que as venham buscar, mantemo-los debaixo de olho, e ao menor movimento suspeito, fogo (SARAMAGO, 1995, p. 89).

> Sabiam que no quartel tinha sido dito essa manhã pelo comandante do regimento, que o problema dos cegos só poderia ser resolvido pela liquidação física de todos eles, os havidos e os por haver, sem contemplações falsamente humanitárias, palavras suas, da mesma maneira que se corta um membro gangrenado para salvar a vida do corpo. A raiva de um cão morto, dizia ele, de modo ilustrativo, está curada por natureza (SARAMAGO, 1995, p. 105).

Em *Holocausto Brasileiro* as mortes ocorridas dentro do Colônia também estão nas mãos do Estado brasileiro que, mesmo sabendo da situação do hospital psiquiátrico, bem como das atrocidades cometidas contra a vida dos internos, manteve o sistema que violava os direitos humanos e lucrava com os corpos sem vida. Do mesmo modo, reconhece-se igual descaso para com as vidas:

> Os pacientes do colônia morriam de frio, de fome, de doença. Morriam também de choque. [...] Ao morrer, davam lucro. Entre 1969 e 1980, 1853 corpos de pacientes do manicômio foram vendidos para dezessete faculdades de medicina do país, sem que ninguém questionasse. (BRUM, 2013, p. 14).
>
> Ao expor a anatomia do sistema, a repórter ilumina um genocídio cometido, sistematicamente, pelo Estado brasileiro, com a conivência de médicos, de funcionários e também da sociedade (BRUM, 2013, p. 15).

Arbex (2013) afirma que o Estado está em dívida com essas pessoas e essa dívida é incalculável. Para a autora, "tragédias como a do Colônia nos colocam frente a frente com a intolerância social que continua a produzir massacres: Carandiru, Candelária, Vigário Geral, Favela da Chatuba são apenas nomes para velhas formas de extermínio" (ARBEX, 2013, p. 255).

Nem os loucos, nem os cegos se enquadram nas normas que caracterizariam uma vida como tal, eles fazem parte da parcela excluída da população. Logo, se não são reconhecidas como vidas, também não podem ser protegidas, o que explica a atitude dos governantes nas duas obras. Os "personagens" de ambas não são entendidos como sujeitos, não tem sua vida reconhecida como tal porque fogem aos padrões desta normalidade. Bauman (2011) relaciona essa fuga dos padrões com a cultura carnavalesca que seria "uma declaração enfática sobre a raridade e a excepcionalidade de tudo o que acontece durante os

'intervalos' na vida normal" (BAUMAN, 2011, p. 203). No entanto, poderíamos dizer que, diante desta afirmação, os "personagens" das obras vivem "um constante carnaval de crueldade" (BAUMAN, 2011, p. 203).

Essa separação entre sujeito e não-sujeito se dá porque as condições de ser reconhecido precedem o reconhecimento, ou seja, existem normas que "atuam" "moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível, embora não sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos" (BUTLER, 2015, p. 19). Estas condições preexistentes não são igualitárias, nem produzem resultados democráticos, uma vez que tornam "certos sujeitos pessoas 'reconhecíveis'" e "outros decididamente mais difíceis de reconhecer" (BUTLER, 2015, p. 20).

Bauman (2011) corrobora esse argumento ao afirmar que para os generais e divulgadores midiáticos a frase de ordem era "salvar vidas" e, ao afirmar isso, presume-se que "[...] há certos tipos de vidas a serem salvas – são dignas de serem salvas. E que a única maneira de salvá-las seria destruindo tantas outras, indignas [...]" (BAUMAN, 2011, p. 207). Desta forma, "[...] a ordem de um homem é a desordem de outro [...]" (BAUMAN, 2011, p. 195).

Partindo desse argumento de Bauman, no qual a vida de um homem está relacionada à de outro e da afirmação anterior de que o "ser" é construído a partir do olhar do outro, acabamos por ir ao encontro de outra característica da precariedade levantada por Butler (2015): o viver socialmente. O "nós" está sempre atravessado por outrem, porque a vida de um está sempre exposta "[...] não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente" (BUTLER, 2015, p. 31).

Na narrativa de Daniela Arbex, as pessoas ali retratadas estão, em sua debilidade, dependentes e expostas ao outro. Desta forma, enfrentam os dois lados da humanidade, ora convivem sob o viés da solidariedade como quando tentam dar dignidade aos seus companheiros, ainda que o ambiente lhe retire quase toda: "Quando Terezinha caía sem poder dar conta de si, a paciente mais velha procurava a torneira para molhar um pano e limpar o rosto dela, na tentativa de oferecer-lhe o mínimo de dignidade" (ARBEX, 2013, p.

50). Ora se deparam com a indiferença do governo, com a maldade daqueles que os veem como débeis, com a exploração sexual e do trabalho: "Em Barbacena, o jovem [Luiz] experimentou a covardia e a escravidão. Recrutado por um funcionário do hospital que decidiu ganhar dinheiro nas costas daquela gente, Luiz passou a construir, de graça, casas populares que o tal homem vendia" (ARBEX, 2013, p. 132).

Em *Ensaio sobre a cegueira,* a representação é semelhante, os cegos da primeira camarata são totalmente dependentes da mulher do médico, é ela quem os guiará e não permitirá que o humano torne-se um animal por completo. Para isso, ela toma diversas atitudes em prol dos colegas, seja matando o cego malvado, como Saramago denomina o que comandava as ondas de estupro, seja tentando organizar o ambiente em que viviam para que não perdessem o senso de localização. Por outro lado, o viver socialmente também implica o lado não solidário do ser humano que inclui o egoísmo, o ódio, a violência para com o outro e a indiferença, como destaca Saramago quando escreve: "[...] É um velho costume da humanidade, esse de passar ao lado dos mortos e não os ver" (SARAMAGO, 1995, p. 284).

Pensando nessa afirmação do escritor português, podemos discorrer sobre o que Butler chama de uma vida passível de luto, que pode ser entendida como condição de surgimento e manutenção da vida. Para a autora, a precariedade está ligada, em partes, ao fato de ser lamentada ou não após a morte, porque é este possível luto que a define como vida e não apenas como algo vivo. Assim, antes de pensar a vida, de certa forma, devemos pensar a morte:

> Sem a condição de ser enlutada, não há vida, ou, melhor dizendo, há algo que está vivo, mas que é diferente de uma vida. Em seu lugar, 'há uma vida que nunca terá sido vivida', que não é preservada por nenhuma consideração, por nenhum testemunho, e que não será enlutada quando perdida (BUTLER, 2015, p. 33).

A partir desta discussão, podemos entender como os loucos, retratados por Arbex, e os cegos, por Saramago, se apresentam na condição de vidas precárias. Eles não são vidas passíveis de luto e isso é evidenciado nos textos quando não há quem reclame os cegos mortos e até mesmo quem venda os corpos dos loucos sem qualquer respeito pela morte ou pela família, como ocorreu em Barbacena. A partir destas

considerações, passamos pelo primeiro passo para entender os motivos que legitimam o aprisionamento sob tamanha crueldade.

Livrando-se da escória: barbárie para os bárbaros

Segundo Zygmunt Bauman "o medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva" (BAUMAN, 2008, p. 9) e, como tal, faz parte das condições precárias que marcam a insegurança do estar vivo. Segundo o sociólogo, essa é uma das características partilhadas com os animais e ambos tendem a reagir ao medo oscilando entre fuga e agressão. Desta forma, o medo acaba associando-se à violência. No dia-a-dia, tanto dos personagens saramaguianos quanto das pessoas retratadas por Arbex, a presença do medo é evidente. Em *Ensaio sobre a cegueira*, ele aparece como agente por trás das atitudes humanas: "O medo fez gelar o sangue do soldado, e foi o medo que o fez apontar a arma e disparar uma rajada à queima-roupa" (SARAMAGO, 1995, p. 80). E aparece também em relação à violência entre os cegos: "[...] o medo lá fora é tal que não tarde que comecem a matar as pessoas quando perceberem que elas cegaram, Aqui já liquidaram dez, disse uma voz de homem, Encontrei-os, respondeu o velho da venda preta simplesmente [...]" (SARAMAGO, 1995, p. 120)

Em *Holocausto Brasileiro,* a ausência do medo era algo inimaginável: "[...] não sabia que podia sentir alguma coisa diferente de medo, dor e rejeição" (ARBEX, 2013, p. 113). O sentimento estava presente em todos os momentos dentro do Colônia, ainda que não fosse expresso por palavras, estava no som dos gritos, no olhar:

> Os gritos de medo eram calados pela borracha colocada à força entre os lábios, única maneira de garantir que não tivesse a língua cortada durante as descargas elétricas (ARBEX, 2013, p. 35).

> Aparentava ter menos de vinte anos. Com os olhos esbugalhados de medo, ele até tentou reagir, mas não conseguia se mover preso ao leito. Suas súplicas foram abafadas pelo tecido que enchia a boca. Um, dois, três, nova contagem, e o homem recebeu a descarga. Não resistiu (ARBEX, 2013, p. 38).

Ao tratar desta temática em seu livro *Vida em Fragmentos* (2011), Bauman se apoia em uma citação de Freud que nos leva a pensar no ponto de origem do medo para o ser humano, segundo ela os medos humanos estão pautados em três aspectos da nossa vida:

> Somos ameaçados pelo sofrimento que chega até nós por três caminhos: nosso corpo, que é fadado à decadência e à decomposição, e que nem sequer pode existir sem os sinais de alerta da dor e da ansiedade; o mundo exterior, que pode nos combater com forças destrutivas assombrosas e impiedosas; e finalmente nossas relações com outros seres humanos (FREUD *apud* BAUMAN, 2011, p. 143-144).

Neste aspecto também se assemelham as duas obras aqui estudadas. Tanto em *Ensaio sobre a Cegueira* quanto em *Holocausto Brasileiro* os "personagens" estão ameaçados pelas três instâncias supracitadas. Em ambas as obras o corpo está ameaçado por diversos fatores como a escassez e a má qualidade do alimento recebido, o frio, o abuso sobre o corpo alheio, a imundície do ambiente em que se encontra, entre outros. No romance de Saramago, um exemplo deste perigo seria a quantidade de alimento desproporcional à de pessoas: "[...] repartiram a comida, cinco rações divididas por dez, porquanto o ferido continuava a não querer comer [...]" (SARAMAGO, 1995, p. 72). O mesmo se passa na história sobre o Colônia: "Por dia, a cozinha gastava 120 quilos de arroz e apenas sessenta quilos de feijão para alimentar um exército de 48.000 pessoas. Como a quantidade não dava, o jeito era engrossar a água preta [...]" (ARBEX, 2013, p. 42).

As baixas temperaturas, os estupros, a sujeira espalhada pelo chão também fazem parte das duas obras e, assim como a escassez de comida, afetam o corpo de tal maneira a influir nas relações entre os seres humanos, a terceira instância de Freud, seja para o aspecto positivo (a solidariedade), seja para o negativo, ligado ao medo (o individualismo, egoísmo e a violência). Na obra do escritor português, por exemplo, o primeiro conflito de relações aconteceu quando um grupo de cegos se apoderou da comida e fez dela moeda de troca. A partir deste momento, quem quisesse comer deveria pagar, primeiro com todos os objetos de valor que tivessem e, depois, quando estes já não fossem mais suficientes para cobrir o consumo, com mulheres. A solicitação de mulheres em troca de comida gerou um segundo conflito: os maridos não queriam que suas mulheres se deitassem com outros, as

solteiras não queriam pagar pela comida dos casados e as casadas eram contra a autoridade dos maridos sobre elas naquele momento, o egoísmo inerente ao homem se manifestava: "[...] palavras que nenhuma disse, mas que todas pensaram, na verdade ainda está por nascer o primeiro ser humano desprovido daquela segunda pele a que chamamos egoísmo, bem mais dura que a outra, que por qualquer coisa sangra" (SARAMAGO, 1995, p. 169).

Quanto ao mundo exterior, citado por Freud, todos os "personagens" passam pelo processo de exclusão, seja justificado pela doença, seja pela loucura, que os trancafia atrás de muros que culmina em um processo de desumanização. Em *Ensaio sobre a cegueira* é o governo quem ordena a segregação, aprisionando os cegos em um antigo manicômio no qual os teriam sob vigilância constante a fim de que não contaminem mais ninguém, de que se mantenha encoberta a situação da cegueira e, logo, de que não quebrem a ordem social:

> O governo lamenta ter sido forçado a exercer energicamente o que considera ser seu direito e seu dever, proteger por todos os meios as populações na crise que estamos a atravessar [...] pensando que o isolamento em que agora se encontram representará, acima de quaisquer outras considerações pessoais, um acto de solidariedade para com o resto da comunidade nacional (SARAMAGO, 1995, p.50).

Em *Holocausto Brasileiro*, vemos que esse aprisionamento serve, para a sociedade, como uma limpeza na qual aqueles que não se encaixam nos padrões sociais ou que se recusam a manter a ordem vigente são encarcerados e, também, abandonados à própria sorte: "Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar" (ARBEX, 2013, p. 26). Esse processo de exclusão social confisca a humanidade daqueles aprisionados, para usar o termo de Arbex, retira-lhes qualquer possibilidade de identidade a não ser aquela de animal-humano. Segundo ela, quando as internas dirigiam-se ao Departamento A, dentro do Colônia "deixavam de ser filhas, mães, esposas, irmãs" (ARBEX, 2013, p. 29), ou seja, perdiam qualquer identificação com o mundo fora do manicômio.

Para Bauman (2011), esse processo de limpeza social, de eliminação da aleatoriedade, na tentativa de homogeneizar a sociedade é característico da modernidade e continua existindo na pós-

modernidade, ainda que transformado. Segundo ele, a modernidade consistiu em um "processo civilizador", que, na tentativa de encaixar tudo dentro de um padrão, acabou tornando evidente a diferença que antes passava despercebida. Por este motivo, a sociedade tornou-se uma espécie de fábrica onde se produzia e descartava seres humanos:

> Escola, terapia, aprisionamento e vigilância universal eram, todos, peças indispensáveis do trabalho. As pessoas deveriam ser educadas para um mundo novo, ordenado; e algumas delas, diagnosticadas como *incapazes* de absorver os padrões de conduta que deveriam ser ditados por sua educação, eram classificadas como casos patológicos e tinham de ser curadas, se possível; outras estavam visivelmente *indispostas* a se render a esses modelos e – como desviantes ou criminosos – deviam ser reformadas por punição severa; e, finalmente, aqueles que fossem *imunes* a tratamento, e cujo castigo deveria ser a separação dos "saudáveis" e "normais", tinham de ser encarceradas ou até "eliminadas" (BAUMAN, 2011, p. 225-226).

Segundo Foucault (2016) este processo de encarceramento vai ser feito com a ajuda de algumas instituições como os antigos hospitais, o hospício e a prisão que consistem em depósitos de inconvenientes e corroboram esse descarte. Em *A microfísica do poder*, ele destaca que os hospitais, antes do século XVIII, eram instituições de assistência aos pobres, mas também de separação e exclusão: "O pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de doença e de possível contágio, é perigoso" (FOUCAULT, 2016, p. 174). Sobre os hospícios, o filósofo afirma que no começo da Idade Clássica, a loucura era entendida como algo com o qual se podia conviver e só seria separada em caso de extremo perigo, os hospícios só começaram a existir no "momento em que a loucura é percebida menos com relação ao erro do que com relação à conduta regular e normal" (FOUCAULT, 2016, p. 202), ou seja, quando passou a ser entendida como um desvio da norma. As prisões entram no mesmo patamar, para o filósofo elas são instrumentos que permitem agir com precisão sobre os indivíduos, sendo entendidas como depósito de criminosos (FOUCAULT, 2007).

Sobre os manicômios e prisões, Naffah Neto também se pronuncia, tratando-os como espaço que cumpre o papel de marginalizar o indivíduo e silenciá-lo:

> [...] são espaços onde se tenta domesticar os desejos, que, num certo momento e num dado contexto, tornaram-se porta-vozes de um certo

> tipo de realidade social produzida. Como denunciam um estado de coisas que deve permanecer encoberto, cumpre que sejam marginalizados, que suas vozes sejam silenciadas e suas ações vigiadas. Como se a sociedade pudesse se purgar de seus males simplesmente isolando e segregando as vozes e os atos que ousem torna-los visíveis [...] (NAFFAH NETO *apud* SOUZA, 2011, p. 83-84).

Essa atividade de ordenação, segundo Bauman (2011), separou o espaço social em civilidade e barbárie, sendo o primeiro o controlado e o segundo o não controlado. No entanto, o sociólogo destaca que todos os dois espaços estão sujeitos à coerção, o que os diferencia é que, no primeiro, a coerção é "uma necessidade conhecida", que ele chamou de "aplicação da lei e da ordem"; e, no segundo, ela é difusa e imprevisível, denominada "violência". Desta forma, Bauman afirma que o sistema consistia em "Civilidade para o civil, barbárie para o bárbaro" (BAUMAN, 2011, p. 196).

Os bárbaros, nesta perspectiva, são tratados com violência, para usar o termo do sociólogo polonês, e considerados uma categoria "barulhenta e obstinada demais para ser mantida a distância com segurança por medidas ordinárias de coerção cotidiana [...]" (BAUMAN, 2011, p. 197), ou seja, seres que por não serem controláveis pelas vias comuns, deveriam desaparecer assim que possível, tais como a população encarcerada nos manicômios das duas narrativas.

No romance saramaguiano, como afirma Souza, "Ao perceberem-se privadas das necessidades mais básicas que as tornam verdadeiramente humanas, boa parte das personagens experimenta a animalidade e a barbárie e perde qualquer referência com o mundo anteriormente conhecido" (SOUZA, 2011, p. 86). Prova dessa animalização humana é o trecho em que Saramago compara os cegos a um rebanho:

> [...] estes cegos, em tal quantidade, vão ali como carneiros ao matadouro, balindo como de costume, um pouco apertados, é certo, mas essa sempre foi a sua maneira de viver, pelo com pelo, bafo com bafo, cheiro com cheiro. Aqui vão uns que choram, outros que gritam de medo ou de raiva, outros que praguejam algum soltou uma ameaça terrível e inútil (SARAMAGO, 1995, p. 112).

O mesmo acontece em *Holocausto Brasileiro*, como quando Arbex narra sobre a interna Sueli Rezende:

> Alegando estar faminta, ela pegou uma pomba no pátio, estraçalhou e comeu na frente de todos, dizendo que era seu único alimento. A cena chocante foi vista por centenas de pessoas, inclusive pelos atendentes, mas ninguém conseguiu enxergar o óbvio: em que a jovem paciente havia se transformado em uma década de internação. Tratada como bicho, ela comportava-se como um (ARBEX, 2013, p. 125).

O manicômio, por sua vez, assume o papel de um "não-lugar[1]", aquele marcado pela passagem, incapaz de formar qualquer identidade, de ser relacional e/ou histórico. Seguindo o raciocínio de Carreira, esse não-lugar faz parte da experiência dos "personagens" "devido à provisioriedade da subsistência [...], pela redução dos códigos de convivência social e um estado de barbárie, em que será preciso aprender a viver de novo, a construir novos parâmetros para a identidade e para a relação" (*apud* SOUZA, 2011, p. 88).

Tanto os personagens de *Ensaio sobre a cegueira*, quanto as pessoas retratadas na narrativa de Arbex têm de aprender a viver sob outro código de convivência social quando entram no manicômio/cegueira e quando saem dele(s), já que os códigos de socialização dentro do claustro exigem determinadas atitudes e a libertação marcada por uma experiência traumática vai construir outra identidade.

Ao alcançarem a liberdade, não apenas do manicômio, mas no caso dos personagens Saramaguianos, também da cegueira, estes seres foram obrigados a redescobrir a vida de outro modo. Em *Ensaio sobre a cegueira*, a alegria de voltarem a enxergar seria logo surpreendida por uma vida marcada pelos traumas do cárcere, pela perda da moradia, pela necessidade da reconstrução da vida. Na narrativa de Daniela Arbex, o novo mundo assustava e confundia:

> Não tiveram que se despir, não foram amarradas, nem obrigadas a tomar banhos coletivos. Nada de água gelada. Precisariam se acostumar ao privilégio da individualidade. Ter seu próprio sabonete e toalha era uma grande novidade. Sentiram-se confusas ao descobrirem que havia um

[1]Termo utilizado por Marc Augé em*Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. de Maria Lúcia Pereira. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

> guarda-roupa para cada uma. Era a primeira vez que teriam algo seu (ARBEX, 2013, p. 53).

Assim, os "personagens" tiveram não apenas de se reajustar em um novo ambiente que trazia constantemente situações banais com as quais não eram capazes de lidar por não conhecê-las, mas também precisaram se reajustar consigo mesmos, construindo uma nova identidade que agregasse esse novo ambiente e esse novo ser que surgia com ele.

Considerações finais

A partir da comparação das duas obras que compõe o *corpus* deste artigo, pudemos perceber que a precariedade da vida humana é uma condição generalizada e externa ao indivíduo, já que é oriunda do fato de que somos seres sociais (BUTLER, 2015). Quando Bauman (2011) nos aponta para a tríade freudiana de ameaça comum a todos os seres humanos, ele corrobora o argumento de Judith Butler e apresenta-nos uma humanidade que necessita de suportes básicos para não viver em constante insegurança. Assim, entendemos que o ser humano, como ser relacional, implica uma dependência de condições e redes sociais, conhecidas ou não, que, por sua vez, nos obriga a pensá-lo como um ser perseguido pela precariedade, como uma sombra que lhe acompanha.

A partir deste entendimento da precariedade como condição generalizada sob a qual todos temos responsabilidade de lutar pelo sustento das condições básicas de renovação, pudemos refletir sobre a linha tênue que separa a civilização da barbárie. Essa linha se mantém por relações de poder, na qual determinado grupo, que se isenta desta responsabilidade supracitada, define um padrão de normalidade e considera aqueles que não se encaixam nele como vidas não passíveis de luto e, portanto, vidas que não importam. O não importar é usado como justificativa para a exclusão, que culmina no encarceramento mantido sob as regras da violência. Aqueles que dominam o poder são entendidos como civilizados porque estão dentro do padrão criado por eles próprios; os outros, são bárbaros e relegados a um *não-lugar*, obrigados a viverem sob um novo código social e à perda de identidade através da desumanização.

Diante desta exposição, compreendemos que quando Saramago, ao trabalhar sob o viés da universalização, se propõe a sair da superfície do indivíduo para adentrar no que significa ser humano, ele nos leva a compreender a nossa situação enquanto ser social, bem como se depara com um passado/futuro marcado pela animalização do homem nos ambientes de cárcere. É neste aspecto que as obras se encontram e que a ficção do escritor português encontra a realidade de Arbex, quebrando todas as fronteiras possíveis e revelando um ser humano marcado pelo medo e pelo trauma, pela ameaça constante e pela necessidade de redescobrir-se e redescobrir o mundo ao seu redor a fim de encontrar a identidade roubada por um processo que se diz civilizador, mas que no fim, serve apenas para criar a barbárie.

Referências

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro.* São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARNAUT, Ana Paula. *José Saramago.* Lisboa: Edições 70, 2008.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. de Maria Lúcia Pereira. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido.* Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

_____. *Vida em fragmentos:* sobre a ética pós-moderna. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRUM, Eliane. Introdução. In: ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro.* São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea* - Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33

_____. Introdução: vida precária, vida passível de luto. In: _____. *Quadros de Guerra:* quando a vida é passível de luto?. Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 13-53

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

CROCE, Benedetto. A "Literatura Comparada". In: CARVALHAL, Tania Franco; COUTINHO, Eduardo F. (Orgs.). *Literatura Comparada:* textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIMA, Edvaldo Pereira. *Páginas ampliadas:* o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

LOPES, João Marques. *Saramago:* Biografia. São Paulo: Leya, 2010.

MARINHO, M. de F. A construção da memória. In: *Veredas.* Vol. 10. Santiago de Compostela, 2008. pp. 135-148

MAROCCO, Beatriz. Reportagem de transgressão: um giro no tratamento da fonte jornalística. In: *Ilha do Presídio:* uma reportagem de ideias. Ana Lídia K. Lucca ... [et al.]. Org. Christa Berger, Beatriz Marocco. Porto Alegre: Libretos, 2008. 144 p.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Adriana Vieira de. *Muito além do que se vê:* A alegoria em *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

Boa Noite, Desdêmona (bom dia, Julieta) em Perscpectiva Paródica

Goodnight Desdemona (good morning Juliet) in a Parodic Perspective

Thaíse de Santana

Mestra em Letras(Estudos Literários) pela Universidade Federal de Viçosa. Bolsista Capes

Sirlei Santos Dudalski

Professora Doutora de Literatura do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Neste artigo apresentamos uma investigação da peça *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta)*, da escritora canadense Ann-Marie MacDonald, publicada em 2001. Tal investigação consiste na análise dos elementos que a constitui como uma paródia de *Otelo, o mouro de Veneza* (1622), de William Shakespeare. Desse modo, realizaremos um estudo sobre uma adaptação do teatro para o teatro, utilizando uma metodologia de cunho analítico-descritivo. Construímos a fundamentação teórica a partir dos postulados de Linda Hutcheon (1985; 2011), Marlene Soares Santos (2008) e Carlos Henrique Bento (2007), principalmente. Entendemos que o movimento de revisitação a *Otelo, o mouro de* Veneza, obra fonte para o que aqui importa, homenageia a peça shakespeariana. MacDonald oferece novas possibilidades de leitura de um texto clássico.

Palavras-chave: Teatro canadense; Adaptação; Teatro inglês; Paródia.

Abstract: In this article we present an investigation of the play *Goodnight Desdemona, Desdemona (Good morning Juliet)* by the Canadian playwright Ann-Marie MacDonald, which was published in 2001. This investigation is based on the analysis of the elements which constitute this play as a parody of *Othello*, *the Moor of Venice*, by

William Shakespeare. Thus, we suggest a study about the adaptation of the same medium and we intend using an analytical descriptive approach. Among other research, we establish a dialogue with Linda Hutcheon (1985; 2011), Marlene Soares dos Santos (2008), and Carlos Henrique Bento (2007). We understand that the revision of *Othello, the Moor of Venice*, our text source, pays a special tribute to the Shakespearian play. MacDonald offers new possibilities to read a classic text.

Keywords: Canadian theater; Adaptation; English theater; Parody.

O ator, dramaturgo e poeta inglês William Shakespeare (1564-1616) é considerado a figura mais influente da dramaturgia e da literatura. Acreditamos que isso se deve não apenas a sua indiscutível genialidade, mas também à formação que obteve na *Stratford Grammar School* e "o fato de estar no lugar certo na hora certa: a cidade de Londres das eras elisabetana (1558-1603) e jaimesca (1606-1625), quando a Inglaterra começou a prosperar e se projetar no cenário mundial" (SANTOS, 2008). Nesse contexto de efervescência econômica e cultural, os teatros tinham grande destaque na capital inglesa, atraíam a atenção dos ingleses e estrangeiros, aumentando, assim, a sua popularidade.

Devido ao prestígio de Shakespeare e a sua popularidade, sua obra foi utilizada para a criação de diversas adaptações. Na contemporaneidade, essas revisitações as suas obras ainda são recorrentes, e exploram-se as variadas mídias disponíveis. Vale ressaltar que o próprio Shakespeare foi um grande adaptador. De acordo com Linda Hutcheon (2011), "Shakespeare transferiu histórias de sua própria cultura das páginas para ao palco, tornando-as assim disponíveis para um público totalmente distinto" (p. 22). Para a construção de suas peças ele servia-se de lendas, mitos, histórias de cavalaria, contos populares e eruditos, dentre outras narrativas. A partir de uma fonte principal, ele explorava a sua inventividade, mudando o ponto de vista, adicionando personagens, situações, atribuindo novos contornos a enredos conhecidos. Pode-se afirmar que o processo de adaptação e criação foi um movimento constante na carreira dramatúrgica de William Shakespeare. De acordo ainda com Hutcheon, "as adaptações são tão fundamentais à cultura ocidental que parecem

confirmar o *insight* de Walter Benjamin (1922, p. 90), segundo o qual 'contar histórias é sempre a arte de repetir histórias' [e que] a arte deriva de outras artes" (2011, p. 22), atitude que não abala, dessa forma, o caráter excepcional da obra de Shakespeare.

Tendo em conta o panorama exposto, pretendemos investigar na peça *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta)*, publicada em 2001, da canadense Ann-Marie MacDonald, os elementos que a constitui como uma paródia de *Otelo, o mouro de Veneza*, de William Shakespeare. Ann-Marie MacDonald é atriz, escritora, diretora teatral e contadora de histórias. De acordo com Carlos Henrique Bento (2007), para falar sobre MacDonald, é imprescindível abordar a ligação de sua obra com a tradição da literatura canadense, sobretudo, com a tradição literária feminina, pois ela

> escreve em um país que apresenta uma notável peculiaridade: tem uma literatura projetada internacionalmente graças a suas mulheres escritoras. Afinal, não há como negar que, apesar dos inúmeros escritores homens, nenhum deles consegue arrebatar tanto os leitores quanto a crítica, no próprio Canadá e internacionalmente, como Margaret Laurence ou Margaret Atwood, para citar apenas dois exemplos. Trata-se, além disso, de um país que teve seu primeiro romance em língua inglesa – *The History of Emily Montague*, de 1769 - escrito por uma mulher, Frances Brooke (BENTO, 2007, p. 35).

Além da referida obra, sua primeira publicação dramatúrgica, MacDonald publicou outros textos teatrais e narrativos. A partir das tragédias shakespearianas *Otelo, o mouro de Veneza* (1622) e *Romeu e Julieta* (1597), ela cria um texto autônomo, adotando uma perspectiva transgressora e o ponto de vista feminista. Para o desenvolvimento da presente proposta, elegemos como *corpus* de investigação a comédia *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta)*. Será realizada a investigação de uma adaptação, nesse caso, do teatro para o teatro. Para tanto, adotamos uma metodologia de cunho analítico-descritivo, com fundamentação nos postulados de Linda Hutcheon (1985; 2011), Marlene Soares Santos (2008) e Carlos Henrique Bento (2007), principalmente.

Em seu livro *Uma teoria da adaptação* (2011), Hutcheon defende o caráter autônomo da adaptação e critica o mau julgamento

que a academia e a crítica fazem dela. A autora expõe ainda que os adaptadores:

> contam histórias a seu modo. Eles utilizam as mesmas ferramentas que os contadores de histórias sempre utilizaram, ou seja, eles tornam as ideias concretas ou reais, fazem seleções que não apenas simplificam, como também ampliam e vão além, fazem analogias, criticam ou mostram seu respeito, e assim por diante. As histórias que contam, entretanto, são tomadas de outros lugares, e não inteiramente inventadas. Tal como as paródias, as adaptações têm uma relação declarada e definitiva com os textos anteriores, geralmente chamados de "fontes"; diferentemente das paródias, todavia, elas costumam anunciar abertamente tal relação (HUTCHEON, 2011, p. 24).

Podemos apreender dessa passagem que os mitos são retomados e também reelaborados de acordo com os propósitos do adaptador. "Assim como a imitação clássica, a adaptação tampouco é uma cópia ordinária; é um processo de apropriação do material adaptado" (HUTCHEON, 2011, p. 45). Entendemos que a adaptação, além de possibilitar o conhecimento de uma determinada obra, tornando-a mais acessível para determinados grupos, ela também opera um movimento de renovação da Literatura. Para ilustrar tal declaração, tomamos aqui a peça *Otelo*, *o mouro de Veneza*, escrita por volta de 1603, que é recuperada pela canadense Ann-Marie MacDonald, no início do século XXI. Contudo, vale ressaltarmos que há outras adaptações dessa obra shakespeariana. A partir da recuperação feita por MacDonald, percebe-se o resgate de um importante título da Literatura, como também a contestação de alguns valores políticos presentes nele, os quais serão mencionados mais adiante.

Abordamos aqui, primeiramente, a peça *Otelo, o mouro de Veneza,* por ela ser uma das fontes da obra em estudo. *Otelo* constitui o conjunto das seis tragédias shakespearianas, seguindo a perspectiva de Santos (2008). Baseada na novela italiana *A história de Disdêmona de Veneza e o capitão mourisco* (1565), de Giovanni Batista Giraldi Cinthio (1504-1573), a peça tem o ciúme como temática central. O herói trágico é um mouro negro e, apesar de no título o seu nome aparecer ligado à cidade-estado Veneza, Otelo é um homem estrangeiro. Por outro lado, é um general qualificado, e, por esse motivo, tem a confiança dos governantes, pois é capaz de impedir a invasão de Chipre pelos turcos. De acordo com Hugh Wystan Auden,

"mesmo que a meta da sociedade mercantil não seja a glória militar [a profissão militar] é ainda muito admirada" (2017, p. 106). A ambientação da peça aí acontece, apenas com exceção do primeiro ato, que se desenvolve em Veneza. O antagonista do herói é o personagem Iago, um sujeito perverso, que não sabemos ao certo se é movido pelo ódio, inveja, vingança ou discriminação racial. A partir da desconfiança que ele planta em Otelo sobre a fidelidade da sua esposa Desdêmona, o herói a assassina e, em seguida, comete suicídio.

Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta) é uma peça curta, composta apenas por três atos (o primeiro desenvolve-se na sala da protagonista Constance e os dois subsequentes em Chipre), e apresenta uma escrita que combina prosa e versos livres. MacDonald utiliza muitas passagens da obra fonte, as quais aparecem escritas em negrito. O seu enredo apresenta-nos Constance Ledbelly, uma professora assistente da Queen's University, em Kingston, que tenta decifrar um manuscrito, o qual acredita ser a fonte original das tragédias de Shakespeare. Ela está em processo de escrita da sua tese de doutorado *Romeu e Julieta* e *Otelo*: as sementes da corrupção e da comédia, e busca provar que Shakespeare teria produzido *Otelo* e *Romeu e Julieta* a partir de outros textos, que seriam originalmente comédias.

Constance também presta serviços ao professor Claude Night, por quem acredita ser apaixonada, escrevendo os artigos dele, sem contudo, receber os devidos créditos. Na véspera de seu aniversário ela é transportada, misteriosamente, para o ambiente das referidas peças. Nesse cenário, atua para salvar Julieta e Desdêmona da morte, e, a partir do convívio com essas personagens, descobre que elas são diferentes da forma como imaginava. Constance interfere no rumo dos acontecimentos, muda as histórias, despertando paixões e ódio, agindo como se fosse a autora das tragédias shakespearianas.

Considerando-se o objetivo central da análise proposta, passamos agora para a análise do *corpus*:

> Iago – **Peço-vos que respondais apenas a isto: Alguma vez teríeis visto na mão de vossa esposa um lenço com bordados de morangos?**
>
> OTELO – **Dei a ela um lenço assim; foi meu primeiro presente.**
>
> IAGO – **Isto eu não sabia, mas tinha certeza de que esse lenço era da vossa esposa... e hoje vi Cássio limpar a barba com ele.**
>
> OTELO – **Se assim for...**

IAGO – **Se for ele ou outro lenço que seja dela, é uma prova contra vossa esposa, como os demais indícios.**

[A cabeça de Constance surge por trás de uma tapeçaria**]**

OTELO – **Tivesse Desdêmona quarenta mil vidas!**

Uma é pouco e fraca demais para minha vingança.

Maldita seja mulher lasciva e à-toa!

Maldita seja! Maldita seja!

Oh, vou cortá-la em pedaços. Ela me corneou!

IAGO – **Atitude torpe a dela.**

OTELO – **Com o meu tenente!**

IAGO – **Mais torpe ainda!**

OTELO – **Traze-me veneno esta noite, Iago.**

IAGO – **Não deveis usar veneno.**

[IAGO entrega um travesseiro a OTELO**]**

Sufocai-a na cama.[1]

O trecho acima faz parte da cena do lenço, fundamental nas duas peças em questão. Na obra adaptada, como podemos observar, quase todo o trecho está escrito em negrito. Como mencionado anteriormente, esse recurso indica a incorporação da voz de Shakespeare na obra de MacDonald. O lenço é um objeto emblemático nas duas obras, e é utilizado por Iago para incitar o ciúme no herói e, assim, construir a sua queda, ação que se realiza na obra fonte. De acordo com Peter Szondi, "em oposição às outras paixões, o ciúme comporta em si mesmo a tragicidade como possibilidade" (2004, p. 103). Contudo, na obra de MacDonald, essa cena ganha distintos contornos, devido à ação da Constance, que é anunciada na primeira rubrica. Para a protagonista, os fatos que desencadeiam o conflito trágico são banais.

CONSTANCE – Não!

[Ambos, OTELO e IAGO voltam-se e a fitam, surpresos]

Hum... Está por cometer um terrível erro, meu senhor.

[Chocada e sem palavras para explicar o que afirmou, CONSTANCE reúne coragem e aproxima-se timidamente de IAGO]

[1]MACDONALD, Ann-Marie. *Boa noite, Desdêmona (Bom dia Julieta).* Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Editora Best Seller, 2001, p 54. Todas as demais citações foram retiradas dessa edição, passando-se a indicar apenas as respectivas páginas.

> Perdoe-me, por favor:
>
> [Pega o lenço do calção de IAGO e entrega-o a OTELO]
>
> OTELO – O lenço de Desdêmona! [para IAGO] Disseste que ela o havia dado a Cássio.
>
> IAGO – Eu disse isso? O que eu queria dizer...
>
> OTELO – **O-o-o! Vejo esse teu nariz, mas não o cão que deveria estar atrás dele!**
>
> IAGO – Meu senhor, posso explicar...
>
> (p. 54).

Nessa passagem, percebemos que o recurso negrito foi pouco explorado, isso porque a intencionalidade da escritora é desenvolver a ação de Constance, para impedir o plano de Iago e o seu desfecho trágico do drama. Percebemos, desse modo, que a adaptação é operacionalizada como "um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada" (HUTCHEON, 2011, p. 30). Há nessa cena uma reformatação para atender ao propósito estético da escritora. O personagem Iago, assim como na peça fonte, possui boa retórica, vilania, astúcia etc., o que faz com que na peça de Shakespeare o herói não consiga perceber a sua trama. "A ideia de duvidar não passa pela cabeça de Otelo. Não apenas porque seu anseio é simplesmente se livrar da dúvida que o atormenta [...] mas também porque ele procura se proteger da pessoa em quem não confia" (SZONDI, 2004, p. 105). Contudo, sabemos que essa falta de malícia é necessária para que a sua derrubada ocorra, ação que constitui um dos elementos da tragédia. De acordo com Aristóteles, ela é definida como

> imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes, não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções (1973, p. 447).

Essa é a definição clássica de tragédia, no entanto, sabemos que Shakespeare criou uma nova concepção do gênero, como aponta Santos:

> adaptando a influência clássica e seu modo – dispensando as unidades de ação, lugar e tempo, permitindo a presença da comicidade no enredo

> trágico – e se valendo das heranças teatral e ficcional do medievo, mas enfatizando uma responsabilidade maior do protagonista em termos de personalidade e ações em relação ao seu destino (2008, p. 195).

Em *Otelo*, a cena do lenço é emblemática para a queda do herói. De acordo com Auden, na maioria das tragédias, "a queda de um herói de um estado de glória para a infelicidade e a morte pode ser obra tanto dos deuses como das ações livremente escolhidas do protagonista, ou pode ser uma mescla dos dois casos. Mas a queda de Otelo é obra de outro ser humano" (AUDEN, 2017 p. 87). Ao contrário disso, Em *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta*) a intervenção da personagem protagonista nessa cena é um elemento crucial na construção da paródia, como demonstra a passagem que segue:

> CONSTANCE – Oh, meu Deus, o que é que eu fiz?
>
> [Ela pega o lenço de Otelo e tenta, sem sucesso, enfiá-lo de volta no bolso de IAGO]
>
> Olhem, esqueçam que me viram aqui, está bem?
>
> [Pega o travesseiro e oferece-o a OTELO]
>
> Tome.
>
> [OTELO ignora o travesseiro e continua a avançar e a ameaçar IAGO]
>
> [À parte] Destruí uma obra-prima. Estraguei a peça.
>
> Transformei *Otelo* em uma farsa
>
> (p. 55).

Podemos notar que a intervenção de Constance opera como elemento transgressor da tragédia *Otelo*. É, justamente, por não ter o desfecho trágico que essa cena torna-se importante para a construção da paródia. De acordo com Linda Hutcheon:

> A paródia é, pois, na sua irônica <<transcontextualização>> e inversão, repetição com diferença. Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada, como pode ser depreciativa; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser destrutiva (1985, p. 48).

No caso em questão, a paródia é construída de maneira bem humorada e criticamente construtiva, pois essa transgressão evita a

queda de Otelo e, sobretudo, salva Desdêmona da morte, ou numa leitura contemporânea, evita o feminicídio, considerando que essa adaptação está inserida no contexto do século XXI, no qual as questões de gênero são discutidas na Literatura, sobretudo pela escritora em questão. Desse modo, "a paródia é, pois, tanto um acto pessoal de suplantação, como uma inscrição de continuidade histórico-literária" (HUTCHEON, 1985, p. 52). Percebe-se também que MacDonald atribui às personagens femininas uma autonomia que elas parecem não possuir nas referidas tragédias shakespearianas. Considerando os elementos da tragédia, e, sobretudo, as características do seu herói, em *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta)*, Macdonald parece:

> contestar os valores estéticos e políticos do texto [...] Isso, claro, é uma das razões pelas quais a retórica da fidelidade é inadequada para discutir o processo de adaptação. Qualquer que seja o motivo, a adaptação do ponto de vista do adaptador, é um ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo (HUTCHEON, 2011, 44-5).

De acordo com Santos (2008), as "personagens femininas são as figuras dominantes no universo da comédia" shakespeariana (p. 177). Na obra em questão, percebemos também que MacDonald atribui a elas uma grande importância. *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta*), desde o título já expõe o ponto de vista que será adotado. Tecida a partir de duas tragédias shakespearianas, essas histórias se entrecruzam no decorrer da ação e desvelam surpreendentes personalidades, como veremos a seguir:

> CONSTANCE – [...] Desdêmona, pensei que você fosse diferente, pensei que fosse minha amiga e a idolatrei. Mas você é como Otelo, pérfida e violenta. Julieta, se você realmente me amasse, não iria querer que eu morresse. Mas você ama mais a morte porque a morte é mais fácil de amar. Não faz mal. Eu fui uma monumental idiota pensando que poderia salvá-la... como um bufão... (147-8).

A violência de Desdêmona tem motivação nas artimanhas do perverso Iago, pois quando ele foi desmascarado por Costance, "vinga-se dela invertendo sua trajetória na peça de Shakespeare, passando a influenciar Desdemona, convencendo-a de que Constance estaria tendo um caso com Otelo" (BENTO, 2007, p. 40). Percebe-se, desse modo, mais um

elemento que constitui o caráter paródico da peça. Mais adiante, resolvida essa situação, Constance acredita ter desvendado o mistério das peças:

> CONSTANCE – Então, eu estava certa a respeito das suas peças. Afinal, eram comédias e não tragédias. Mas errei numa coisa: pensei que apenas um Bufão Sábio pudesse transformar uma tragédia em comédia.
>
> FANTASMA – [Embaixo] Ah-ah-ah-ah-ah!
>
> CONSTANCE – Você é Autor?
>
> FANTASMA – Nã-ã-ão. Você é!
>
> CONSTANCE – Eu sou o quê? Eu sou... Eu sou o Bufão!
>
> FANTASMA – Um bardo imberbe.
>
> CONSTANCE – "Eles são um só e o mesmo... o Bufão e o Autor..."
>
> FANTASMA – A-a-a-a-a!
>
> CONSTANCE – Oh... A? Autor... a? Eu sou a autora?!
>
> [Uma mão dourada sobe de trás da lápide sobre a qual CONTANCE está. A mão segura uma página do Manuscrito. CONSTANCE a pega e desenrola]
>
> Aqui diz...
>
> "Para aquele que têm olhos para ver:
>
> Toma cuidado, pois tu podes ser o que vês!"
>
> [Ela olha para Desdêmona e Julieta]
>
> "Onde dois mais um pode ser um e não três."
>
> Boa noite, Desdêmona. Bom dia, Julieta.
>
> DESDÊMONA & JULIETA – Feliz aniversário, Constance
>
> (p. 149-150).

Nessa passagem, o fantasma revela a Constance o mistério da autoria do manuscrito, fato que motivou a sua pesquisa de doutorado e que a conduziu para o cenário das duas tragédias shakespearianas. Ademais, fica subentendido no manuscrito que Constance, Desdêmona e Julieta são uma só pessoa. "Constance percebe então que ela própria é o elemento que transforma as peças de Shakespeare de tragédia em comédia, tornando-se a nova autora, da peça que o público termina de assistir naquele momento" (BENTO, 2007, p. 41). Após as felicitações de Desdêmona e Julieta, o cenário da peça volta a ser a sala da professora Constance, o que provoca uma dúvida sobre a veracidade dos acontecimentos. Quando lemos o epílogo, percebemos que "a alquimia de antigos hieróglifos permitiu que o inconsciente da mente

de Constance L. e sua forma manifesta vivessem o que era um simples sonho subconsciente" (p. 151).

Podemos tecer algumas considerações finais, mas não conclusivas, acerca da peça *Boa noite, Desdêmona (Bom dia, Julieta)*, como, por exemplo, pensarmos essa adaptação numa perspectiva de "permanência de uma história" (HUTCHEON, 2011, 58), sem, contudo, deixar de considerarmos os questionamentos que Ann-Marie MacDonald tece (sobretudo, feministas) sobre os seus valores políticos, visto que ela está inserida no contexto da contemporaneidade. Entendemos que esse movimento de revisitação a *Otelo, o mouro de* Veneza, obra fonte que aqui importa, homenageia a peça shakespeariana, como também injeta sangue novo nela. Desse modo, a obra criada a partir desse processo de adaptação contribui também para a renovação da Literatura.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AUDEN, W. H. O curinga no baralho. *In*: A tragédia de Otelo, o Mouro de Veneza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BENTO, C. H. O gênero atuante: a performance de gênero em The Passion of New Eve e Goodnight Desdemona (Good Morning Juliet). 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-6Z8EDT. Acesso em: 15 de out. de 2017.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2011.

_____. Uma teoria da paródia. Tradução de Tereza Louro Pérez. Rio de janeiro: Edições 70, 1985.

MACDONALD, Ann-Marie. *Boa noite, Desdêmona (Bom dia Julieta).* Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Editora Best Seller, 2001.

SANTOS, Marlene Soares dos. A dramaturgia shakespeariana. In: *Shakespeare, sua época e sua obra*. LEÃO, Liana de Camargo; SANTOS, Marlene Soares dos (Orgs.). Curitiba: Beatrice, 2008.

SHAKESPEARE, William. *Otelo, o mouro de veneza.* Tradução de Onestaldo de Pennafort. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

SZONDI, Peter. *Ensaio sobre o trágico*. Tradução de Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

O Efeito da Intertextualidade na Construção de Sentido em *Irmão do Jorel*

The Effect of Intertextuality in the Construction of Meaning in *Irmão do Jorel*

Cleonice Alves de Castro Antunes

Mestra em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Viçosa. Bolsista da FAPEMIG

Resumo: Os estudos literários não só têm servido de palco para análises a partir das teorias de diversos campos do conhecimento como também a teoria literária e seus desdobramentos mostram-se aplicáveis em várias áreas de estudo. *Irmão do Jorel* (Juliano Enrico, 2014) é uma série de animação que desenvolve parte do seu humor a partir de referência à cultura dos anos 1980 e 1990. Levando em conta o público-alvo infantil, é de se questionar a quem tais intertextualidades se dirigem, e como são estruturadas. Utilizando-se as discussões sobre intertextualidade de Jenny (1979), Hutcheon (1985) e Sant'Anna (2007), são analisados dois episódios de *Irmão do Jorel*, "Clube da Luta Livre" e "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", a fim de compreender seu funcionamento e estruturação nos episódios. Observa-se que o desenho se alinha a uma perspectiva de paródia que aprecia o texto parodiado, apesar de criticá-lo com um viés contemporâneo. Sua estruturação intertextual também segue àquela proposta pela bibliografia. Dentro das possibilidades de público de *Irmão do Jorel* nota-se que as intertextualidades abrem espaço para o telespectador adulto que, através delas, desvenda graus de sentido mais complexos na animação, embora seu desconhecimento também não impeça a fruição da obra.

Palavras-chave: Animação; Intertextualidade; Paródia.

Abstract: Literary studies have not only served as a stage for analyzes from the theories of various fields of knowledge but also the literary theory and its developments are applicable in several areas of study. *Irmão do Jorel* (Juliano Enrico, 2014) is an animated series that develops part of his humor from references to the 1980's and 1990's culture. Taking into account the children's target audience, one has to question to whom these intertextualities are addressed, and how they are structured. Using the discussions about intertextuality by Jenny (1979), Hutcheon (1985) and Sant'Anna (2007), two episodes of *Irmão do Jorel*, "Clube da Luta Livre" and "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes," are analyzed to understand their functioning and structure. It can be noted that the cartoon aligns itself to a perspective of parody that appreciates the parodied text, in spite of criticizing it with a contemporary point of view. Its intertextual structure also follows the one proposed by the bibliography. Within the audience possibilities of *Irmão do Jorel,* the intertextualities open space for the adult viewer who, through them, unveil more complex meanings in the animation, despite being unaware of such intertexts does not hinder one's enjoyment of the work.

Keywords: Animation; Intertextuality; Parody.

Introdução

Da dificuldade de iniciar um trabalho a respeito do objeto exposto no título em um contexto de estudos literários surge esse preâmbulo de justificativas. Se for ainda necessário defender o desenho animado enquanto manifestação artística, gostaria de destacar premonitória a citação do escritor francês Paul Valéry, de seus ensaios em Pièces sur l'art (1934), prefácio do texto de Walter Benjamin, de 1936, "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica".

> Nossas belas-artes foram instituídas e seus tipos e usos fixados num tempo bem distinto do nosso, por homens cujo poder de ação sobre as coisas era insignificante comparado ao que possuímos. […] É de se esperar que tão grandes novidades transformem toda a técnica das artes, agindo assim sobre a própria invenção e chegando mesmo, talvez, a maravilhosamente alterar a própria noção da arte. (VALÉRY, 1934, apud ADORNO et al., 2000, p. 243)

Não se espera nesse trabalho, que fique claro, a inclusão da animação no escopo do literário, que dá primazia à palavra – falada ou escrita. O seu caráter narrativo, entretanto, está igualmente presente na animação. Trabalha-se então com uma linguagem de modalidade audiovisual, extremamente diferente, em muitos aspectos de sua forma, da literatura, mas também similar em outros. É nesse sentido que as reflexões desenvolvidas em nosso meio podem vir ser aplicadas a essa outra área.

Irmão do Jorel é uma série do Cartoon Network Brasil, do ano de 2014, que conta hoje com 56 episódios e duas temporadas. A série segue o cotidiano do pequeno irmão do Jorel que, ofuscado pela popularidade do irmão mais velho, busca a sua própria identidade. É com frequência o programa mais assistido da televisão paga na sua categoria. Além disso, já é exibido em outros países da América Latina, estando em processo de dublagem para os EUA.

O criador da série, Juliano Enrico, revela-lhe certo cariz autobiográfico, que foi inspirada em famílias suburbanas do Brasil e da América Latina do período entre 1980 e 1990 (ENRICO in COVERGE TV, 2012), influenciada pelo sucesso e identificação que seus antigos vídeos e foto de família causavam quando postados na internet. Assim, "a ideia não é se basear em experiências pessoais pra contar histórias pessoais. É partir de experiências pessoais pra contar histórias de qualquer um." (ENRICO, 2014, in SAAD, 2015)

A série é marcante pelas suas muitas referências ao contexto nacional do fim do século XX, inclusive fazendo referência à cultura estrangeira aqui consumida: "a série tem isso, elementos bem nossos, da América do Sul, mas ao mesmo tempo brinca com elementos de fora, cultura pop, enfim..." (ENRICO in COVERGE TV, 2012). O que o autor classifica como "brincar" são diversas ocorrências intertextuais, aparentemente paródicas, que se observam em todos os episódios. Dois deles "Clube da Luta Livre" e "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", serão aqui analisados. Assim, utilizando-se fontes de discussão dos conceitos de intertextualidade e paródia, por Jenny (1979), Hutcheon (1985) e Sant'Anna (2007), visa-se compreender o funcionamento e estruturação de suas relações intertextuais.

Revisão bibliográfica

Paródia é um termo que, de acordo com a *Poética* de Aristóteles, surge na arte a partir da obra de Hegemon de Thaso, poeta do século 5 a. C. Segundo Aristóteles, sua obra se destacava pela utilização das estruturas da epopeia para a representação não de pessoas de caráter superior, mas sim inferior, invertendo os códigos do gênero épico. Com morfologia igualmente grega, "paródia", ou *para-ode*, significaria exatamente um canto cantado concomitantemente a outro, como um contracanto, o que nos recorda da sua origem musical (SANT'ANNA, 2007). De fato, a paródia não aparece somente na literatura, e é igualmente importante em outras formas de arte. Na modernidade, deve-se lembrar, o discurso interartístico foi fundamental para vários movimentos de vanguarda. É o caso, por exemplo, de *A Traição das Imagens* ou *Isto não é um Cachimbo*, de Magritte, de 1928, que dialogará com realidade da linguagem da pintura representativa com imagem e título discretivo, desarmonizando seu sentido. (HUTCHEON, 1985)

Os estudos sobre a paródia têm maior desenvolvimento a partir do século XX com os trabalhos de Tynianov e Bakhtin, que discutem tanto o conceito de paródia quanto o de estilização. Ambos os críticos concordam que, se tanto um quanto outro dizem respeito à recuperação de formas de um texto por outros, na estilização há um movimento de concordância para com o texto predecessor e, na paródia, a outra voz é usada com fins diretamente opostos aos que tinha anteriormente (SANT'ANNA, 2007, p. 14). O que Affonso Romano Sant'Anna propõe, com algumas diferenças quanto aos teóricos russos, é pensar a estilização enquanto uma técnica geral, e paródia e paráfrase enquanto seus efeitos, fins ou resultados.

Assim, a paródia não seria somente deslocamento e distanciamento de formas de outro texto, mas também a sua utilização com sentidos que se afastam do original. Na paródia, o desvio de sentido é total, com fim de deformar o que se interpretava do texto parodiado. Em contraste com a paródia, a paráfrase é um desvio mínimo do texto original, com efeito de conformidade. Ela não deforma outra obra, mas se conforma a ela. Pela estilização, por outro lado, conseguir-se-ia um desvio tolerável, que reforma o sentido do texto que a precede. (SANT'ANNA, 2007)

Na paráfrase, se há alguma espécie real de apropriação textual, seria ela a do texto anterior sobre o texto novo, e não o contrário, que se observa na paródia: um novo texto utilizando, para fins diversos, um texto que o antecede. Na paródia, sim, há a apropriação do texto paródico sobre o parodiado. Nesse sentido, Santa'Anna afirma:

> A paródia não é um espelho. Ou, aliás, pode ser um espelho, mas um espelho invertido. Mas é melhor usar outra imagem. E, ao invés do espelho, dizer que a paródia é como a lente: exagera os detalhes de tal modo que pode converter uma parte do elemento focado num elemento dominante, invertendo, portanto, a parte pelo todo, como se faz na charge e na caricatura. E eu diria, usando ainda um raciocínio psicanalítico, que a paródia é um ato de insubordinação contra o simbólico, uma maneira de decifrar a Esfinge da Mãe Linguagem. Ela difere da paráfrase na medida em que a paráfrase se assemelha àquele que dorme edipianamente cego no leito da Mãe Ideologia. Sendo uma rebelião, a paródia é parricida. Ela mata o texto-pai em busca da diferença. É o gesto inaugural da autoria e da individualidade (SANT'ANNA, 2007, p. 32).

Hutcheon (1985) vai negar as tendências reducionistas generalizadas que classificam a paródia como um texto que funciona exclusivamente a partir da morte de outros para provocar humor. Menos radical quanto a relação intertextual estabelecida entre o texto paródico e o parodiado, é da defesa de que só se fazem boas paródias de obras pelas quais se tem apreço. A paródia seria, para ela, um fenômeno bastante complexo, que não coloca o texto parodiado sob ataque:

> Há-de ter-se já tornado claro que aquilo que aqui designo por paródia não é apenas aquela imitação ridicularizadora mencionada nas definições dos dicionários populares. […] A paródia é, pois, uma forma de imitação caracterizada por uma inversão irónica, nem sempre às custas do texto parodiado. […] A paródia é, noutra formulação, repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança (HUTCHEON, 1985, p. 16-17).

Na tentativa de desvendar o funcionamento da paródia, Hutcheon critica os estudos focados exclusivamente na figura do leitor, afirmando sua insuficiência para o entendimento completo desse fenômeno. Segundo ela, mais do qualquer outro texto, a paródia é produzida com a consciência autoral do ato completo de enunciação, que reflete quanto a seu público e como quer que ele interaja com a sua

obra, guiando-o através das intertextualidades escolhidas. "A posição, como sujeito, do produtor da paródia é a de um agente controlador cujas ações tomam em consideração a evidência textual" (HUTCHEON, 1985, p. 117). É impossível a produção de um texto sem intencionalidade, assim, os estudos da paródia devem ter em conta os objetivos do autor com a sua utilização, e analisá-lo quanto à posição de poder na qual se insere dentro do processo enunciativo.

Em conjunto com tal personagem do processo de enunciação, continua inegável a importante posição do leitor na construção do sentido do texto, que também deve ser recordada. Se, no caso de textos em que a intertextualidade se coloca presente pelo autor de modo inconsciente, o papel do leitor de identificar essas relações importantes para a construção do sentido, quando a intertextualidade é intencional, como é o caso do texto paródico, pode-se assumir que o conhecimento dos referentes evocados pelo autor é essencial.

> Os leitores são co-criadores activos do texto paródico de uma maneira mais explícita, e talvez mais complexa, do que os críticos da recepção da (*reader-response*) argumentam serem na leitura de todos os textos. Conquanto toda a comunicação artística só possa ter lugar em virtude de acordos contratuais tácitos entre codificador e descodificador, faz parte da estratégia particular tanto da paródia como da ironia que os seus actos de comunicação não possam ser considerados completos, a não ser que a intenção codificadora precisa seja realizada no reconhecimento do receptor. Por outras palavras, além dos códigos artísticos vulgares, os leitores devem também reconhecer que o que estão a ler é uma paródia, até que ponto o é e de que tipo (HUTCHEON, 1985, p. 118).

O domínio desses acordos tácitos entre os envolvidos no processo enunciativo é uma das razões, para Hutcheon, da maior frequência da paródia em sociedades democráticas e culturalmente sofisticadas, como a antiga Grécia. Tanto Sant'Anna quanto Hutcheon reconhecerão, também, a grande presença de textos paródicos na cultura contemporânea, associando-a a nova admissão da impossibilidade da originalidade, trazida à tona com as vanguardas europeias.

Essas discussões são produtivas para um pensamento mais crítico da paródia, que, como a própria Linda Hutcheon observa, tem sido tratada de modo bastante limitado. Contudo, nem ela nem Sant'Anna se propõem a uma descrição mais minuciosa dos modos

como a paródia é, de fato, estruturada dentro de um texto. É nesse sentido que a obra de Jenny (1979) é importante para o encerramento dessa revisão do conceito, trazendo à tona algumas ferramentas de análise para os textos em questão. Afirma o crítico que "qualquer enunciado - e mesmo qualquer significante -, tomado num processo intertextual, sofre três espécies de tratamentos que têm por finalidade normalizá-lo, assegurar sua inserção num novo conjunto textual" (JENNY, 1979, p. 33). Tais processos são a verbalização, a linearização e o engaste.

Na verbalização, recorda Jenny que o novo texto deve fazer manifesta através da linguagem sua referencialidade ao outro, mas que "o retomar dum enunciado num texto literário nunca se faz com os caracteres tipográficos originais" (JENNY, 1979, p. 33). Assim, diferentemente da citação, os autores devem proceder na alteração da forma do texto parodiado, adequando-a ao seu novo contexto.

Quanto à linearização, esta está relacionada às próprias limitações do mecanismo da leitura e escrita. "O significante verbal, mercê das suas determinações espaciais, só se desvenda progressivamente, até mesmo laboriosamente, construindo a significação pouco a pouco, e de modo cumulativo" (JENNY, 1979, p. 33). Em qualquer texto, não é possível a ocorrência de uma intertextualidade completa e instantânea Para que ela se desdobre eficientemente, o autor deve construí-la de maneira gradativa.

Por fim, quanto ao critério do engaste, diz respeito à observação que, para qualquer uso que se faça da intertextualidade, é necessária a sua harmonização sintática e semântica com o novo texto no momento da sua inserção. Os fragmentos intertextuais não são inseridos ao acaso, requerendo também uma montagem de natureza estilística.

"Clube da Luta Livre" e "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes"

O "Clube da Luta Livre", escrito por Daniel Furlan e Juliano Enrico, com *storyboards* de Israel Oliveira, é parte da primeira temporada de *Irmão do Jorel* e teve estreia no Cartoon Network Brasil em 6 de outubro de 2014. O episódio, como sugerido pelo título, tem

relação com o filme de *Clube da Luta*, de David Fincher, lançado em 1999, baseado no romance homônimo de Chuck Palahniuk, de 1996. Em *Clube da Luta*, Edward Norton, um apático funcionário de escritório que sofre de insônia, acaba se aproximando do revoltado Tyler Durden e se envolvendo com ele em uma rede de clubes de luta clandestinos. O grupo acaba se tornando uma espécie de organização terrorista comandada por Tyler, que revela-se alter-ego do próprio Norton. Para parar os ataques da organização, Norton precisa enfrentar a si mesmo. O filme se destaca pela sua crítica à sociedade de consumo e ao vazio espiritual de uma geração preocupada somente com bens materiais.

Os alvos dessa crítica, as grandes corporações e a indústria da propaganda, estão também presentes no episódio de *Irmão do Jorel*. No enredo da animação, é também a consciência do domínio que as empresas têm sobre a liberdade individual que leva à formação do clube. No caso, Shostners & Shosteners possui a patente da própria luta-livre, usando-a como atrativo nas suas propagandas de refrigerante. Se ao fim de *Clube da Luta* o atentado contra as grandes corporativas é parado, não se inferindo qualquer mudança concreta nas instituições questionadas pelas personagens, ao fim de "Clube da Luta Livre" também volta-se a um *status quo*. Notando que o público não consome mais propagandas indiscriminadamente, os chefes da empresa alteram a imagem da marca de refrigerantes, e seu novo garoto-propaganda é um dos membros do clube.

Contrastando os dois enredos pode-se dizer que, semanticamente, o texto do desenho reforça ou parafraseia o do filme, uma vez que se mantém quase intacto o sentido da narrativa. Em outros momentos, contudo, uma definição mais tradicional de paródia problematizada por Hutcheon se faz presente, readquirindo sua função cômica e irônica, basta lembrar da explicitação do paradoxo das regras do clube. O modo como o humor intertextual é construído recorda exatamente a maneira como as primeiras paródias eram definidas por Aristóteles. Ao repetir quase que literalmente falas e comportamentos das personagens de *Clube da Luta* através de personagens infantis e em uma situação hiperbólica, "Clube da Luta Livre" subverte os códigos de filme para um público adulto presentes no texto que parodia. Ainda tratando do humor, a lente que deforma a visão, comparação que Affonso Romano Santa'Anna (2007) faz com a paródia, está presente

nas reconstruções caricaturais de cenas do filme, como na reencenação da luta do protagonista contra si mesmo.

Parte da segunda temporada de *Irmão do Jorel*, "A Fantástica Fábrica de Refrigerante", teve sua exibição original no Cartoon Network Brasil em 28 de novembro de 2016, e conta com roteiro de Juliano Enrico, Daniel Furlan e Arnaldo Branco, e *storyboard* de Israel Oliveira. Os textos com os quais o episódio tem relação de intertextualidade são vários, todos com o mesmo título nas traduções brasileiras. São eles *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, livro de Roald Dahl, de 1964, e os filmes homônimos dirigidos por Mel Stuart e Tim Burton, nos anos de 1971 e 2005, respectivamente. Todas as versões de *A Fantástica Fábrica de Chocolate* têm enredos similares. O jovem Charlie, garoto extremamente pobre, ganha a chance de visitar, com mais quatro crianças, a misteriosa fábrica de doces do excêntrico Willy Wonka. Durante a visita, as crianças que se comportam mal e não seguem os conselhos de Wonka sofrem acidentes e acabam separadas do grupo, só sobrando Charlie dentre os jovens visitantes. O garoto, então, se torna herdeiro da fábrica. Com uma ambientação surreal, a história é moralista, e tem sempre um final feliz.

Em "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", os personagens se encontram na fábrica por acaso, após um acidente de trânsito. Inicialmente, o lugar parece abandonado, mas todos são logo apresentados ao seu efusivo dono, que lhes mostra o processo quase onírico de fabricação dos refrigerantes. Após um encantamento inicial, as personagens principais, com o auxílio de um funcionário unicórnio insatisfeito por não receber seus direitos trabalhistas, se envolvem na procura do ingrediente secreto da fábrica. Ao fim do episódio, é descoberto que o segredo da fórmula não é mais do que o uso de grande quantidade de açúcar, e que o refrigerante também serve de combustível de para o ônibus escolar. Sem que nada se altere no local, as crianças deixam a fábrica.

A despeito da ambientação e da personagem aos moldes de Willy Wonka, pouco do enredo de "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes" corrobora com o de qualquer versão de *A Fantástica Fábrica de Chocolate*. A sua narrativa não reproduz de maneira alguma o sentido do filme original e, em um primeiro momento, também não o nega. Uma reflexão mais atenta, contudo, leva a conclusão que, enquanto *A Fantástica Fábrica de Chocolate* constrói um ambiente

idealizado da fabricação de doces em larga escala, em "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", já atentando-se para problematizações mais contemporâneas, há a denúncia dos prejuízos à saúde e das duvidosas condições de trabalho para a produção de tais mercadorias. A comparação entre essas perspectivas tão divergentes só é possível com o conhecimento das obras suas precursoras, que agregam sentido, quando parodiadas, ao novo texto.

Quanto à maneira como essas relações intertextuais são introduzidas nos episódios, pode-se recordar o conceito de verbalização de Jenny (1979). No desenho animado, também não há a recuperação dos "caracteres tipográficos" originais. Não se adiciona à narrativa um corte dos filmes referenciados, como seria possível à semelhança da citação, mas sim se reconfiguram na linguagem da animação as cenas e personagens aos quais se faz referência. Assim, apenas quando o espectador do desenho reconhece os códigos que ele evoca, é capaz de reconhecer o sentido das ambientações, caracterizações e diálogos nele recuperados.

Quanto a linearização, as limitações espaciais da percepção do texto escrito, que se constitui na sequência de palavras, apenas em alguns aspectos difere da percepção do texto em vídeo, condicionada a uma sequência temporal. Assim, o desenho animado só pode ter sua intertextualidade completamente construída e interpretada quando se submete a uma leitura cumulativa. Em "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", por exemplo, é primeiro apresentado o personagem símile do inconfundível Willy Wonka, para seguirem-se os cenários similares aos dos textos parodiados e, apenas ao fim, os menos evidentes unicórnios, trabalhadores mágicos ao modo dos Oompa-Loompas. De igual modo, em "Clube da Luta Livre", antes da frase que mais explicitamente referencia *Clube da Luta*, "a primeira regra do clube é não falar sobre o clube", a intertextualidade já começa a ser construída em uma fala bastante anterior: "nada de briga na minha loja, é pra isso que existe o porão".

Sobre a questão do engaste, se a linguagem do desenho animado em questão não se enquadra em nenhum dos exemplos de isotopias elencados por Jenny (1979) – e digo do desenho em questão, pois nada impede que esses princípios se adaptem bem a outras obras –, há claramente um engaste tanto sintático como semântico no momento de inserção das intertextualidades analisadas. Note-se que

elas não se iniciam repentinamente, mas as próprias condições do enredo fazem a transição de um texto a outro de maneira fluida e, dentro dos limites do gênero, verossímil.

Para finalizar, é relevante destacar que, para além das intertextualidades analisadas, os episódios trabalhados de *Irmão do Jorel* contêm referências às mais diversas manifestações culturais. Nota-se a presença de personagens, ações, e até mesmo montagens de câmera que recuperam motivos de outros filmes, da publicidade e de jogos videogames, apenas para citar alguns exemplos. Fora de seus contextos originais, mas bem adequadas ao contexto do desenho, tais intertextualidades provocam o humor por suas presenças inesperadas, embora lógicas.

Conclusões

Os episódios de *Irmão do Jorel* que dialogam com as obras analisadas têm sua intertextualidade construída de diferentes formas, com métodos similares aos propostos por Jenny (1978). No caso de "Clube da Luta Livre", como há uma permanência do sentido do texto predecessor, poder-se-ia dizer que se trata de um texto parafrástico. Os momentos em que as convenções construídas em *Clube da Luta* são caricaturadas seriam suas ocorrências paródicas. Quanto a "A Fantástica Fábrica de Refrigerantes", apesar de construído aos moldes de *A Fantástica Fábrica de Chocolate* no que diz respeito ao espaço e aos personagens, o episódio não segue um curso de ação simular ao da história de Charlie. Com efeito, após uma comparação semântica, o sentido do novo texto vem criticar questões ignoradas nas obras anteriores, sendo, portanto, mais exclusivamente paródico.

O comentário da Hutcheon (1985) sobre a necessidade de um grande repertório cultural coletivo para a compreensão da paródia, motivo para ligar a sua produção às sociedades eruditas, pode aqui ser interpretado de outra maneira. Não é mais necessário o conhecimento de obras de um cânone da alta cultura, mas sim de um cânone da cultura de massa. O grande consumo dos mais variados códigos narrativos pelos meios de radiodifusão faz com que, atualmente, não nos faltem estruturas narrativas de diferentes histórias a serem reconhecidas dentro

de novos textos. O grande volume de informação da cultura contemporânea gera o grande volume da intertextualidade.

A maioria dos códigos para a compreensão dessas intertextualidades, porém, dificilmente será partilhada por um público espectador infantil, tendo sido proeminentes em outros tempos. Mesmo que as relações parafrásticas e paródicas sejam importantes para o aprofundamento do sentido e para a criação de parte do efeito cômico dos episódios, através das relações de reforço e contraste, respectivamente, o seu não entendimento não impede que o desenho possa vir a ser assistido enquanto obra individual. Eventualmente, como também acontece com obras literárias, esses códigos agora consumidos podem vir a ser reativados pelo público jovem quando, no futuro, entrarem em contato com os filmes referenciados. Poder-se-ia, por fim, supor que essas relações intertextuais fazem parte de um contrato comunicativo de *Irmão do Jorel* com um público diferenciado, adulto, exatamente aquele que compartilhou das mesmas referências da infância dos autores, seja na vida pessoal, seja no consumo de bens culturais.

Referências

ADORNO et al**.** *Teoria da cultura de massa.* LIMA, Luiz Costa (comentário e seleção). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CONVERGECOM. *"Irmão do Jorel" é o desenho mais visto do Cartoon em 2014.*2015. Disponível em: <http://convergecom.com.br/telaviva/paytv/02/03/2015/irmao-do-jorel-e-o-desenho-mais-visto-do-cartoon-em-2014>/. Acesso em: 09 de maio de 2017.

CONVERGE TV. *O Irmão do Jorel será primeira série de animação original do Cartoon Network na América Latina.* Fórum Brasil de Televisão, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uIBCytJlrEE>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

GOMES, Ana Lucia. *Séries de TV, produção independente e desenhos do imaginário no Brasil.* In: SIMSOCIAL – Simpósio em tecnologias digitais e sociabilidade. Performances Interacionais e Mediações Sociotécnicas, 2013, Salvador.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia:* ensinamentos das formas de arte do século XX. Lisboa: Edições 70, 1985.

JENNY, Laurent. "A Estratégia da Forma". In: _____. *Intertextualidades. C*oimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.

MENDES, Fábio Luiz Gonçalves. *O processo criativo em séries da animação brasileiras:* o autor de cartoon no século XXI. (Monografia) (Cinema e Audiovisual). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. *Animação: Conheça detalhes do inédito Programa Nacional para o Desenvolvimento da área.* 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=2976&lang=en>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A literatura na cultura contemporânea. In: _____. *Mutações da literatura no Século XXI.* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SAAD, Matheus. *Juliano Enrico.* Guia Vivo TV, 2015. Disponível em: <http://www.guiavivotv.com.br/institucionais/vivo-ensina/189-juliano-enrico.html>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia.* São Paulo: Ática, 2007.

As Crônicas de Alphonsus de Guimaraens: Caminhos entre o Jornal e o Livro

The Chronicles of Alfonsus de Guimaraens: Pathways Between the Newspaper and the Book

Mariana Apolinário de Morais

Mestra em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Bolsista Capes

Resumo: Este texto pretende discutir brevemente a estreita relação entre o jornal e a literatura no século XIX e no início do século XX, assim como as consequências dessa união para a literatura brasileira e para os estudos literários. Pretende, igualmente, tratar da ocupação do escritor mineiro Alphonsus de Guimaraens entre publicações em livros e publicações em jornais. Desse modo, a primeira parte do texto destina-se à correlação do jornal e da literatura no referido período e a segunda parte, ao escritor Alphonsus de Guimaraens, suas crônicas, a contribuição aos jornais e a produção de livros, mais especificamente, *Mendigos* (1920).

Palavras-chave: Alphonsus de Guimaraens, Crônicas; Livro; Jornais.

Abstract: This text intends to briefly discuss the close relationship between the newspaper and literature of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, as well as the consequences of this union for Brazilian literature and for literary studies. It also intends to deal with the occupation of the literary writer Alphonsus de Guimaraens between newspaper and book releases. Thus, the first part of the text is intended for the correlation of the newspaper and literature in this period

and the second part, of the writer Alphonsus de Guimaraens, his chronicles, his contribution to the newspapers and the production of books, specifically, *Mendigos* (1920).

Keywords: Alphonsus de Guimaraens; Chronicles; Book; Newspaper.

Introdução

O poeta mineiro Alphonsus de Guimaraens (1870-1921), laureado escritor da estética simbolista, é um dos grandes autores que compõem o cânone da literatura brasileira. Sua obra mais prestigiada e, portanto, a mais apreciada pelos estudos literários são os livros de poemas, como, por exemplo*, Septenário das dores de Nossa Senhora e Câmara Ardente* (1899), *Dona Mystica* (1899) e *Kyriale* (1902). Pela reconhecida qualidade de seus versos, os manuais de história e crítica literária conservam em local de destaque esses e outros livros de poesia publicados por Alphonsus. Sua obra poética foi responsável por elevar o autor ao patamar de cânone das letras brasileiras.

Assim como outros escritores de sua época, Alphonsus conciliou sua produção literária entre o jornal e o livro e, no caso do autor mineiro, entre a prosa e a poesia, respectivamente. Guimaraens considerava-se poeta e a essa forma de escrita dedicou a maioria dos seus livros. Todavia, além dos livros de poesia, Alphonsus publicou número considerável de crônicas nos jornais por aproximadamente três décadas, de 1890 a 1920, ano em que publica *Mendigos*, único livro em prosa do autor, coletânea de algumas crônicas publicadas nos jornais ao longo desse período.

À sombra de sua obra poética, a obra em prosa do autor ainda permanece território pouco explorado pelos pesquisadores do campo literário. A contribuição aos jornais realizada por Alphonsus durante quase toda sua vida produtiva de escritor não é frequentemente lembrada pelos manuais de história e crítica literária e pelos pesquisadores de literatura. Dessa forma, as crônicas de Alphonsus de Guimaraens constituem uma parte significativa da obra do autor que se encontra em esquecimento.

Por conseguinte, este texto pretende tratar sobre a produção de crônicas de Alphonsus de Guimaraens nos jornais e a reunião de alguma dessas produções no livro *Mendigos*. Para tanto, primeiramente

trataremos sobre a relação entre a literatura e o jornal no século XIX e como tal relação possibilitou o surgimento do gênero crônica. Em seguida, trataremos mais especificamente sobre a contribuição do escritor mineiro para os jornais e sua produção de crônicas nesse suporte e no livro.

Literatura e jornal

A relação entre jornal e literatura no século XIX transformou a cena cultural do Brasil oitocentista. Nesse momento histórico, o texto literário extrapola os limites do livro, seu suporte por excelência, e ganha espaço no suporte jornal, que lhe serviu, sobretudo ao longo do século XIX e início do século XX, como profícua oficina de produção literária.

Tal relação fortificou-se, principalmente, graças ao surgimento, nos jornais franceses, dos folhetins, que se configuravam como um espaço no rodapé das páginas destinado inicialmente aos mais variados assuntos de entretenimento e, posteriormente, à literatura. No Brasil, a imprensa importou os moldes europeus de produzir jornal, incluindo o folhetim, que desempenhou importante papel no desenvolvimento da literatura brasileira do século XIX.

Para abrigar esse novo espaço, o jornal sofreu adaptações no formato das colunas, que foram encurtadas para que o rodapé da página se transformasse no local privilegiado da literatura no jornal. Para além das alterações na configuração espacial do novo suporte, a passagem da literatura do livro ao jornal ocasionou também transformações na linguagem literária, assim como na escrita dos gêneros textuais que ocupariam o rodapé dos jornais.

Para adaptar-se às voláteis e fragmentadas colunas do jornal, o romance livresco também se fragmentou e deu lugar, no novo suporte, ao romance-folhetim, publicado periodicamente em séries, estratégia que garantia aos jornais a manutenção dos assinantes, que acompanhavam até o fim o desenvolver das histórias, criadas de forma a manter e a gerar expectativas no leitor. O romance-folhetim, ou simplesmente folhetim, foi o gênero de grande sucesso dos rodapés. Destarte, é possível entender a literatura enquanto financiadora dos jornais desse período, pois era seu principal atrativo de vendagem.

No entanto, vale observar que ambas as partes, literatura e jornal, beneficiaram-se mutuamente dessa relação. Enquanto a literatura era o "prato principal" do jornal e praticamente a responsável por seu funcionamento em termos econômicos, por outro lado, só era possível que houvesse literatura no jornal se houvessem literatos trabalhando para tal finalidade, dedicando-se à criação, tradução e revisão de textos para veiculação nos jornais.

Desse modo, o surgimento da imprensa no Brasil foi responsável pelo início da profissionalização dos homens das letras no país do XIX. Para os escritores, o jornal funcionava também como uma maneira de divulgação de seu trabalho, uma vez que, "na segunda metade do século XIX, a impressão de livros aqui no Brasil era uma raridade." (SANTOS, 2009).

Ao retomarmos a questão das alterações de linguagem e gênero proporcionadas pela presença da literatura no suporte jornal, podemos citar a passagem do folhetim à crônica que, posteriormente a esse, tornou-se o gênero que mais aproximou o jornalismo e a literatura, sendo fruto do hibridismo desses dois discursos. Enquanto no romance-folhetim predominava o tema da burguesia e de seu interior, a crônica interessava-se em retratar os acontecimentos exteriores ao mundo burguês, predominando o retrato da cidade, das ruas e de outros grupos sociais. É no movimento de exteriorização do olhar temático, do interior burguês para a rua e para os assuntos que ela podia suscitar, que a crônica literária aproximava-se do jornalismo. De acordo com Santos (2009):

> entre o 'mac-adam lamacento' e o 'boulevard e café Tortoni', os literatos brasileiros abandonariam a casa da palavra para se dirigir à rua. A casa é o livro. A rua é o jornal. A passagem pelos dois territórios deu-se primeiro pelo folhetim e depois pela crônica. Com o romance folhetim, o livro é seccionado para a produção em série do jornal. Mas enquanto romance –folhetim tem ainda os olhos voltados para o interior burguês, a crônica já nasce no 'olho' da rua e com os olhos voltados para a rua, e sua forma revela essa perspectiva estilhaçada. O texto sofre fraturas, encurta-se, desmembra-se para caber nas páginas volantes e voláteis do jornal (SANTOS, 2009).

Nas palavras da autora, a crônica, sendo "vestígio, entulho, ruínas daquilo que era heterônomo, incompleto, despedaçado, leve demais, para que o livro a quisesse proclama a primazia do fragmento

sobre o total, das pequenas histórias sobre a História real.". Embora considerada por alguns críticos um gênero literário "menor", devido a sua proximidade com a linguagem jornalística, a crônica fixou-se no campo da literatura e "caiu nas graças" dos escritores e dos leitores. Posteriormente ao seu surgimento, devido a grande aceitação e ao sucesso do gênero, os cronistas dos jornais passaram a reunir suas crônicas em livros e alguns escritores dedicaram-se unicamente à escrita desse gênero, seja para livros, para jornais ou outras plataformas de veiculação de textos.

No artigo "Do folhetim à crônica: gêneros fronteiriços entre o livro e o jornal", Santos afirma que, no Brasil, a simbiose entre a literatura e o jornalismo se estenderia até o começo do século XX, período no qual ainda era possível encontrar grande número de textos literários nas páginas do jornal por via de contos, poesias, crônicas e folhetins, em detrimento das poucas publicações publicitárias, que posteriormente tornaram-se as grandes responsáveis pelo arrecadamento dos jornais, substituindo o folhetim.

Seja pela poesia ou crônica, pelo conto ou folhetim, o jornal e a literatura estabeleceram laços estreitos e produtivos durante aproximadamente um século, fenômeno que não deve ser desconsiderado quando tratarmos das manifestações literárias desse período. Tal é a relevância dessa relação para a literatura do citado período que Zilberman, no prefácio ao livro "Jornal e literatura: a imprensa brasileira no século XIX", da professora Socorro de Fátima Pacífico Barbosa, ao tratar da cumplicidade entre o jornal e a literatura, afirma que, no XIX, é possível compreender o jornal enquanto meio e a literatura enquanto fim. Já Barbosa (2007), no livro supracitado, acrescenta que:

> não é mais possível escrever uma história da vida cultural brasileira oitocentista sem a consulta aos jornais da época. Contudo, essa pesquisa não deve se limitar apenas ao levantamento e à catagalação de textos literários, como arquivos mortos, gavetas de bibliotecas. Ao contrário, a pesquisa sobre a presença da literatura neste suporte deve tomá-lo como responsável pela economia interna da linguagem, bem como pela divulgação e circulação da cultura escrita do XIX (BARBOSA, 2007).

Nesse sentido, Barbosa chama-nos a atenção sobre a necessidade da volta aos jornais quando se deseja trabalhar questões

relacionadas à história cultural oitocentista, como é o caso da literatura produzida no Brasil neste período. Vale ressaltar que a autora destaca a impossibilidade de se falar da literatura oitocentista sem que se realize um resgate do movimento de simbiose entre o jornal e a literatura.

Entretanto, ao debruçarmo-nos sobre os manuais de história e crítica literária, ou ainda sobre as produções acadêmicas que contemplam os escritos do século XIX e do início do século XX, é possível constatar que ainda vigora nas pesquisas desse período a supremacia do livro enquanto suporte literário. A historiografia literária e a pesquisa acadêmica ainda elegem majoritariamente como seus objetos de estudo os textos literários que nos chegaram por meio do livro, negligenciando, muitas vezes, os textos literários produzidos para e nos jornais.

Se verificadas as fontes primárias, perceberemos que no auge da literatura nos jornais brasileiros os textos circulavam primeiramente neste suporte e posteriormente eram publicadas em formato de livro, como foi o caso, por exemplo, de *O Guarani*, de José de Alencar, publicado primeiramente no *Diário do Rio de Janeiro* em 1857 e de *A mão e a luva* e *Helena*, de Machado de Assis, veiculados inicialmente no jornal *O Globo* e editados posteriormente pela editora Garnier.

Para além dos grandes autores e das grandes obras institucionalizadas pelas pesquisas literárias e historiográficas, como as mencionadas anteriormente, o jornal abriga grande número de outros textos e autores que ainda não foram contemplados com estudos e pesquisas, mas que, se trazidos à luz, podem contribuir para preencher essa parte da história literária brasileira que ainda não foi completada: a literatura nos jornais.

Em artigo produzido para o *Jornal do Brasil,* no qual discorre sobre o jornal como suporte literário, Regina Zilberman (2003) "coloca-se a favor de uma volta às fontes, no sentido de buscar um ângulo menos vicioso de investigação, fugindo das ideias prontas e dos fatos consumados (...)" (PÓVOAS, 2009). A autora propõe que os pesquisadores busquem outras fontes de investigação, diferentes dos livros que compõem o cânone literário. Acreditamos, portanto, que os jornais cumprem esse papel de profícuas fontes de pesquisas no campo dos estudos literários no Brasil.

Alphonsus de Guimaraens e as crônicas: do jornal ao livro

O ano de 1890 foi fundamental para o início da íntima relação que o autor mineiro logrou com os jornais. Já com os dois primeiros livros de poesias publicados, o jovem poeta muda-se para a capital paulista a fim de estudar na Faculdade de Direto de São Paulo. Embora a São Paulo daquela época ainda não fosse a metrópole industrialmente avançada que conhecemos hoje, a cidade começava a desenvolver-se industrial e comercialmente e já contava, naquela época, com alguns veículos de imprensa.

Ademais, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, conforme aponta Candido (2000) em *A literatura na evolução de uma sociedade*, representava importante polo cultural da cidade e do país. O reduto intelectual que ali se encontrava, formado principalmente pelos alunos do curso de Direito, produzia e consumia literatura em grande escala, criando e mobilizando grupos intelectuais que, segundo Candido, foram responsáveis por movimentar a cena literária da passagem do século XIX para o XX. Ingresso no curso de Direito, Alphonsus participou da Villa Kyrial, grupo liderado por José Freitas do Vale, no qual participavam outros autores simbolistas e decadentistas, tendências artísticas em voga no início da era republicana brasileira, das quais Alphonsus era adepto.

Também é possível supor que, para além da formação jurista, Alphonsus de Guimaraens tenha ido à capital paulista em busca de reconhecimento literário. A rápida adesão dos jornais aos textos do escritor pode ser entendida como positivo retorno do reconhecimento almejado por ele. Já no primeiro ano de sua estadia em São Paulo, Alphonsus começou a escrever para o jornal *O Mercantil,* com o qual contribuía com alguns poemas e, sobretudo, crônicas. Com esse gênero Guimaraens assinava na primeira página d'O Mercantil duas colunas semanais, a *Spleen* e a *Trechos de Chronicas*.

Brito Broca, em um dos poucos textos encontrados a respeito das crônicas de Alphonsus, transcreve as boas vindas dadas pelo redator do jornal ao então estreante Alphonsus de Guimaraens:

> Manuseando as coleções de "*O mercantil*", de 1891, encontrei a 3 de janeiro a seguinte notícia: "Passará a trabalhar nesta folha o nosso

> inteligente colaborador Afonso Guimarães. Poeta delicado e cronista de aptidão, esperamos que o digno moço preste ao "*Mercantil*" sua dedicação." Em números anteriores já figuram alguns trabalhos em prosa e verso do "digno moço", então primeiro anista de Direito. Iria ele agora aparecer regularmente na folha, como redator. Duas sessões do mesmo gênero manterá ele por algum tempo no "*Mercantil*": "Trechos de Crônica" e "Spleen" ambos tipo (sic) da croniqueta jornalístico-literária em fragmentos. Enquanto isso, comparece assiduamente com poesias na seção "O Parnaso". (BROCA, 1951)

Embora o anúncio da contribuição de Alphonsus para *O Mercantil* tenha sido realizado somente no ano de 1891, é possível encontrar textos do autor publicados desde 1890, data na qual inicia suas contribuições aos jornais paulistanos. No ano seguinte, 1891, segundo Ricieri (2004), Alphonsus dedicou-se quase que profissionalmente aos jornais, contribuindo para o *Comércio de S. Paulo, Correio Paulistano, Diário mercantil* e *Estado de S. Paulo*, além de continuar contribuindo com *O Mercantil.* A cidade de São Paulo foi para o escritor mineiro, portanto, o início de uma vida literária dedicada às contribuições aos jornais.

Vale observar que, embora consagrado e reconhecido por suas poesias, nos jornais destacam-se as obras em prosa do autor, sobretudo as crônicas. Tal destaque pode demonstrar a popularidade, o consumo e a boa recepção de textos escritos em formato de crônicas. É possível conjeturar que a ênfase na produção de textos desse gênero tenha ocorrido por influência do suporte, uma vez que, como mencionado anteriormente, a crônica e o jornal possuíam estreita relação. Desse modo, a contribuição aos jornais paulistanos foi determinante para a obra em prosa do autor mineiro, que continuou a ser desenvolvida em jornais de outros estados nos quais Alphonsus atuou até o fim de sua vida produtiva.

Somente em 1920, Guimaraens publicaria pela Tipografia da Casa Mendes, de Ouro Preto, seu primeiro livro de crônicas, *Mendigos*, uma reunião de quarenta e cinco crônicas publicadas anteriormente em periódicos como, por exemplo, segundo Ricieri (2004), *Conceição do Serro*, *O germinal* (Mariana) e *A gazeta* (SP). *Mendigos* teve somente uma edição e foi o único livro em prosa publicado pelo autor, embora tenha manifestado no jornal *Conceição do Serro*, de 20 de março de 1904, a intenção de publicar um volume com as "Chronicas de João

Carrilho", pseudônimo adotado pelo autor nas crônicas publicadas nesse jornal:

> Em elegantes brochuras, impressas em fino papel assetinado, sahirão em breve das officinas desta folha as apreciadas chronicas que João Carrilho aqui publicou. O preço de cada volume será de 1$000, importancia diminuta, ao alcance de todas as bolsas (GUIMARAENS, 1904).

O anúncio do livro de crônicas de João Carrilho divulgado no *Conceição do Serro* leva-nos a crer, mediante a quantidade de detalhes de composição fornecidos, tais como o preço de venda e a qualidade das folhas e da encadernação, que se realizariam a impressão e a venda do material, contudo, o livro anunciado nunca chegou a ser produzido. Ricieri (2004) em seu artigo "Alphonsus de Guimaraens e os jornais: fragmentos de uma bibliografia lacunar" aponta que a edição do livro *Mendigos* traz na contracapa a divulgação da publicação das *Chronicas de Guy d'Alvim*, outro pseudônimo adotado pelo autor, que também não chegou a ser organizado.

As manifestações e tentativas de compilação em livro das crônicas publicadas nos jornais e o grande número de produção de textos desse gênero durante cerca de três décadas podem nos indicar caminhos de compreensão sobre o consumo de crônicas daquele tempo e da boa recepção que as crônicas de Alphonsus de Guimaraens e o próprio autor gozavam. No jornal *O Mercantil*, por exemplo, as colunas *Spleen* e *Trechos de Chronicas*, assinadas por Alphonsus, ocupavam a primeira página, lugar de maior destaque do jornal.

Destarte, entre planos e execuções, *Mendigos* é o único livro de crônicas do autor. Esse conjunto de textos reunidos no livro representa apenas uma pequena parte de toda uma obra em prosa, que pode ser encontrada nos jornais, lugar no qual permanece arquivada e esquecida pelos pesquisadores dos estudos literários. Segundo Ricieri,

> (...) entre seleções e exclusões, as crônicas e versos humorísticos de Alphonsus permanecem território pouquíssimo explorado, sendo *Mendigos* a região limítrofe a que alguns críticos – de passagem – chegaram a se aventurar. O livro inegavelmente desigual em que Henriqueta Lisboa chegou a ver, em alguns enredos, uma reminiscência de Hoffmann, abriga limitações evidentes, mas pode – na contramão e em conjunto com as demais produções para jornais do autor – fornecer munição de bom calibre à crítica que deseje ultrapassar os problemas

> mais comumente suscitados até o momento pela obra do escritor mineiro (RICIERI, 2004).

Conforme a pesquisadora demonstra no trecho supracitado, a recepção crítica da obra em prosa de Alphonsus de Guimaraens é superada pela da obra poética, que sempre foi positiva, em detrimento da recepção das crônicas. De acordo com Brito Broca,

> O simbolismo na poesia deu no Brasil alguns belos frutos, em que pese a opinião de José Veríssimo; na prosa produziu geralmente efeitos desastrosos. (...) O gênero de crônica praticado por Alphonsus de Guimaraens no "Mercantil" era de evidente inspiração simbolista, gênero que prevaleceu durante muito tempo entre nós e cuja influência foi superada, primeiramente por um Machado e um Bilac; depois pelos que continuaram a tradição destes na primeira década do século: um João do Rio e um Gilberto Amado (BROCA, 1951).

Apesar da crítica negativa e do livro "inegavelmente desigual", parece-nos imprudente negligenciar a importância que a produção de crônicas representa para a obra do autor mineiro, que dedicou quase toda sua carreira de escritor à escrita desse gênero para jornais. Conforme Ricieri (2004) aponta no artigo mencionado anteriormente, os textos em prosa encontrados nos jornais podem fornecer bom material para aqueles que desejam superar os limites mais comumente suscitados pela obra do autor até então.

Os estudos realizados em literatura evidenciam que parece haver uma supervalorização do livro enquanto suporte literário. Por isso, as pesquisas acadêmicas e a escrita da historiografia e da crítica literária buscam predominantemente tais objetos como fontes de pesquisa. Em comparação ao livro, o jornal aparece como menor, devido, talvez, à sua efemeridade, ao baixo custo e à versatilidade. Nesse sentido, a crônica, enquanto gênero de circulação jornalística também é classificada por alguns autores como gênero menor. De acordo com Candido,

> Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em "ficar",

> isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo, consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava (CANDIDO, 1992).

Tratando-se das manifestações literárias do século XIX e início do século XX, parece-nos uma incoerência repetir tal movimento de supervalorização do livro, respaldando a suposta supremacia literária deste em relação ao jornal, uma vez que a imprensa desempenhou papel fundamental na produção literária dessa época. Desse modo, os apontamentos acerca das crônicas de Alphonsus de Guimaraens devem considerar a sua primeira existência e finalidade nos jornais. A análise e a crítica da obra cronística do autor mineiro não deveria reduzir-se ao livro *Mendigos,* ao contrário, este deve ser lido como parte de um grande conjunto que teve como casa o jornal.

É possível que o autor, ao reunir as crônicas no livro *Mendigos,* não as tenha escolhido arbitrariamente, assim como é possível que o autor tenha feito alterações nos textos ao transportá-los de um suporte ao outro. Tais questões são relevantes e devem ser levantadas se desejamos compreender melhor a dinâmica do autor entre a escrita para jornais e a escrita para livros. Tal levantamento constitui um dos objetivos da pesquisa de mestrado sobre as crônicas de Alphonsus de Guimaraens, dos jornais ao livro, ainda em desenvolvimento.

Tal pesquisa, aliando as publicações das crônicas nos jornais às reunidas no livro *Mendigos*, pretende recuperar parte da obra do escritor Alphonsus de Guimaraens e da história literária que não foi institucionalizada pelos manuais, aquela inscrita nas efêmeras páginas dos jornais.

Conclusões finais

Conforme explicitado anteriormente, apesar do aparente prestígio que as crônicas usufruíram no seu tempo de publicação, atualmente a obra cronística de Alphonsus de Guimaraens encontra-se em condição de esquecimento. Portanto, faz-se necessário um movimento de volta às fontes primárias de publicação das crônicas a

fim de recuperá-las e investigar nelas aspectos sociais e culturais importantes observados e registrados pelo autor. Nesse sentido, as efêmeras páginas dos jornais podem ajudar-nos a resgatar parte da história literária que não foi institucionalizada pelos manuais, a literatura dos jornais, assim como podem revelar-nos aspectos sociais e culturais importantes daquele período e daqueles grupos sociais dos quais o cronista foi contemporâneo.

A volta às publicações jornalísticas do autor mineiro faz-se essencial para aqueles que desejam investigar as crônicas escritas por ele. Aliadas às publicadas no livro, as crônicas veiculadas nos jornais podem trazer à luz novas possibilidades de leitura sobre a obra em prosa de Alphonsus de Guimaraens – assim como sobre sua produção literária como um todo – que ainda não foram levantadas até o momento.

Refarências

BARBOSA, Socorro de Fátima P. *Jornal e literatura: a imprensa brasileira no século XIX.* Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BROCA, Brito. *Alphonsus de Guimaraens, jornalista. Suas crônicas no "Mercantil", um aspecto inédito do poeta de Kiriale. A manhã*, Rio de Janeiro, 20 de maio de 1951. Letras e artes, ano 6, n. 207, p. 4.

CANDIDO, Antônio. A literatura na evolução de uma comunidade. In: *Literatura e sociedade.* São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

_____. *A Crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

GUIMARAENS, Alphonsus. Chronicas de João Carrilho. Conceição do Serro. 20 de março de 1904, p.04.

PÓVOAS, Mauro Nicola. *Fontes primárias e dúvidas literárias: o caso Murmúrios do Guaíba.* vol. 1. n. 1. Revista Iluminart, 2009. Disponível em: Acesso em: 04 de dez. de 2015.

RICIERI, Francine Fernandes Weiss. *Alphonsus de Guimaraens e os jornais: fragmentos de uma bibliografia lacunar.* Revista do Centro de Estudos Portugueses (UFMG), Belo Horizonte, v. 24, n.33, p. 301-320, 2004.

SANTOS, Jeana Laura da Cunha. Do folhetim à crônica: gêneros fronteiriços entre o livro e o *jornal. Estudos em jornalismo e mídia.* Ano VI, n. 1. p. 11- 22, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura de rodapé (ou) o jornal como suporte literário.* In: IDÉIAS, JORNAIS DO BRASIL, 8 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/hp_unesco_redealcar36completo.htm> Acesso em: 04 de dez. de 2015.

Organizadores

Thaíse de Santana

Doutoranda em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação de Minas Gerais. Mestra em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisadora do Grupo "Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas" (CNPq/UESC). Membro da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Desenvolve pesquisa na área de literaturas africanas escritas em língua portuguesa. Tem interesse, de modo geral, na pesquisa de literaturas de língua portuguesa.

Mariana Apolinário de Morais

Mestra em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (2016). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Gerson Luiz Roani

Possui graduação em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), Mestrado em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), Doutorado em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e Pós-Doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de Coimbra (2013-2014). Atualmente é Professor Associado 3 de Literatura Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência na área de Letras e seus interesses atuais de investigação incidem sobre os seguintes temas: a hipercontemporaneidade nas literaturas lusófonas (escritores(as) Pós-ano 2000); relações entre Literatura e História; Pós-colonialismo; Sagrado; Psicanálise; Judaísmo; Literatura Comparada; relações literárias entre Brasil; Portugal e África; o silêncio na Literatura; Literatura e vida monástica; Diálogos entre Literatura, Direito e Justiça.

UFV
Universidade Federal de Viçosa

Departamento de Letras
UFV

FUNARBE
FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
LETRAS E ARTES

Programa de
Pós-Graduação
em Letras

CELIN

ISBN: 978-85-66482-13-3
9 788566 482133