

## “No fundo do canto” reverberam os sons da violência: uma análise da poesia de Odete Semedo

“No fundo do canto” reverberate the sounds of violence: an analysis of Odete Semedo’s poetry

---

### Ianes Augusto Cá

Estudante de Licenciatura do curso de Letras – Língua Portuguesa sob orientação da Profa. Dra. Jo A-mi (lotada no Instituto de Humanidades e Letras), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. É bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/UNILAB e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Interartes ATELIÊ no qual o trabalho foi desenvolvido.

E-mail: [ianes@aluno.unilab.edu.br](mailto:ianes@aluno.unilab.edu.br)

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar dois poemas intitulados *Bissau é um enigma* e *Quando tudo começou Bissau não quis acreditar*, da obra *No Fundo do Canto* (2003), da poetisa guineense Odete Costa Semedo. A metodologia foi baseada em pesquisa bibliográfica, leitura crítica e fichamento dos textos. De modo geral, percebe-se que em *No Fundo do Canto* o eu-lírico está voltado às questões da violência inerentes aos processos de independência do povo guineense numa empreitada que busca, no sentimento patriótico, uma ferramenta para o combate aos problemas e desafios que se colocam perante essa nação.

**Palavras-chave:** Violência. Literatura. Guiné-Bissau.

**Abstract:** This study aims to analyze two poems entitled *Bissau é um enigma* e *Quando tudo começou Bissau não quis acreditar*, from the book “No Fundo do Canto” (2003), of the Guinean poet Odete Costa Semedo. The methodology was based on bibliographic research, critical reading and annotations. In general, it is clear that “No Fundo do Canto” the lyrical self is focused on the issues of violence inherent in the processes of independence of the Guinean people in a project that seeks, in the patriotic feeling, a tool to combat the problems and challenges that stand before this nation.

**Keywords:** Violence. Literature. Guinea-Bissau.

---

### 1 Introdução

Inicialmente, antes de falar da violência na obra de Odete Costa Semedo, é necessário sintonizar o leitor sobre algumas considerações no que diz respeito ao nascimento da literatura da Guiné-Bissau – pois o aparecimento da literatura nesse país tem a ver com o contexto da colonização, servindo como propósito denunciar a violência e o mal-estar entre o colonizador e o colonizado no século XIX. Portanto, para se falar sobre a literatura de qualquer país africano de língua portuguesa, diferentes momentos sociais na história, na política e na cultura das sociedades africanas devem ser levados em conta.

No caso dos processos de colonização e pós-colonialismo guineenses, tem-se a experiência da luta da independência ser seguida pela violação de direitos humanos

causada pelos próprios representantes do povo na luta pelo poder: a violência da colonização, a luta pela Independência e a distopia da pós-colonização contribuíram para o aumento da ferocidade dos guineenses em busca do poder. Nessa perspectiva, a literatura contemporânea do país traceja a imagem da violência em diferentes aspectos com o escopo de denúncia – o que poderemos constatar em Odete Semedo, através do livro *No fundo do canto*.

## **2 Violência na Guiné-Bissau**

A violência na Guiné-Bissau está diretamente ligada à violação dos direitos humanos. A discussão e a vivência da violência em países colonizados entranham-se como um processo social e cultural contínuo que se reforça enquanto caráter de opressão e subjugação do colonizado aos desmandos e manipulações do colonizador. Como diz Franz Fanon (1968, p. 197-198),

o domínio colonial [...] fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas pela potência ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural. [...] A área cultural é então delimitada por muros e marcos indicadores. São outros mecanismos de defesa do tipo mais elementar, assimiláveis por mais de um motivo ao simples instinto de conservação. O interesse desse período é que o opressor não chegue a se satisfazer com a inexistência objetiva da nação e da cultura oprimidas. Envidam-se todos os esforços para levar o colonizado a confessar a inferioridade de sua cultura transformada em condutas instintivas, a reconhecer a irrealidade de sua nação e, finalmente, o caráter inorganizado e inacabado de sua própria estrutura biológica.

Ora, a Guiné-Bissau é um desses países colonizados que passaram por muitas violências com a chegada dos portugueses. A luta de libertação nacional foi um dos mais longos conflitos armados nesse espaço, fazendo desse país a primeira colônia portuguesa na África a conquistar a sua independência unilateral, em 24 de setembro de 1973, sendo proclamada e reconhecida mais tarde pelo governo português apenas em 10 de setembro de 1974 (lembrando que foi a independência política, e não cultural, visto que ainda nos livros didáticos e no cotidiano permaneceu a cultura portuguesa). Durante o processo de independência, o país passou por muitos momentos de violência. Após a independência, podemos citar várias ocorrências, entre elas, a guerra civil que teve início no dia 7 de junho de 1998, em Bissau. Segundo Augel (2007, p. 69),

dos seus trezentos habitantes, mais de oitenta por cento abandonaram suas moradias e fugiram em pânico, tanto para o interior do país como para fora. [...] A fome e as moléstias grassaram no interior, onde a carência era dramática: alimento água, combustível, medicamentos, tudo faltava.

Esses atos violentos fizeram parte dos processos concernentes à própria lógica da colonização ou escravatura, desestruturando e desarticulando a formação e a construção de uma identidade nacional. Exemplo disso é visto, também, nos três golpes sucessivos de Estado (2002 a 2012): o primeiro em 14 de Setembro de 2003 (quando o ex-presidente da República, Koumba Yalá, foi deposto); o segundo golpe entre os dias 1 e 2 de Março de 2009 (em que duas figuras importantes do país foram barbaramente assassinadas: o ex-presidente João Bernardo Nino Vieira e General Tagme Na Waie); e, por último, e mais tenso, o golpe de 12 de Abril de 2012, em que a comunidade internacional se posicionou duramente contra os golpistas. Esses acontecimentos, marcos da violência em Guiné-Bissau, são, por sua vez, matéria literária constantemente visitada por escritores guineenses como Tony Tcheka, Abulai silá, Odete Costa Semedo e outros.

### 3 *Odete Semedo e a poesia de “No fundo do canto”*

Antes de falar da contribuição de Odete Semedo para a discussão da violência na literatura guineense, abre-se um parêntese para tratar de algo que faz parte da representação literária dessa escritora: a evidência da mulher na sociedade de Guiné-Bissau. Ora, nos países africanos de língua portuguesa, a participação das mulheres sempre pareceu muito discreta. Contudo, à semelhança do patriarcalismo ocidental, a opressão patriarcal africana se dá em diversos níveis, como, por exemplo, quando as mulheres são impedidas de se inserirem no processo de formação escolar como os homens.

Assim, quando se fala de literatura escrita por mulheres em Guiné-Bissau, põe-se em destaque a perseverança incansável da força feminina por diversos caminhos na literatura nacional. Portanto, é fundamental citar algumas escritoras guineenses e suas respectivas obras que deram as suas contribuições, como exemplos: Domingas Samy e Eunice Borges, em *Poilão* (1973); e de novo Eunice Borges e Domingas Samy, na *Antologia poética da Guiné-Bissau* (1990); Maria Marques Ribeiro, com poemas em primeiro momento de construção (com pseudônimo Itchiana) e com publicação de *Eco do Pranto* (1992); Filomena Embaló e seu primeiro romance *Tiara* (1999); Saliatu da Costa, nas obras *Bendita Loucura* (2008) e *Entre a Roseira e a Pólvora, o Capim* (2011), entre outras que tiveram suas publicações nas antologias poéticas do país e no exterior. Portanto, apesar de poucas obras na literatura guineense, as mulheres têm resistido e conquistado gradualmente seu espaço na sociedade e no campo literário. No caso da obra de Odete Semedo, objeto deste trabalho, é pertinente traçar, antes de problematizar a obra em estudo, um pequeno percurso da autora.

Maria Odete da Costa Soares Semedo nasceu em 1959, em Bissau. Recebeu o título de licenciada em Letras pela Universidade de Lisboa e de doutorada em Letras pela PUC de Minas Gerais. Foi professora da Escola Normal Superior Tchico Té, professora colaboradora da Universidade Colinas de Boé e Presidente da Comissão Nacional para a UNESCO, todas em Bissau. Ainda é investigadora Sênior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, INEP-Bissau. Possui diversos trabalhos publicados em várias antologias literárias, jornais e revistas da especialidade na Guiné-Bissau e no estrangeiro. Ela também ocupou alguns cargos políticos importantes do país como:

Ministra da Saúde e Ministra da Educação (este último a assumiu três vezes).

Como escritora, a autora é considerada primeira mulher guineense a publicar um livro individual no campo da poesia intitulado *Entre o ser e o amar* (1996). Com a iniciativa plausível, colecionou as histórias populares do país e conseguiu publicar os dois livros: *SONNÉÁ histórias e passadas que ouvi contar I* (2000) e *DJÉNIA histórias e passadas que ouvi contar II* (2000). Em 2003, com a publicação do livro *No Fundo do Canto* (2003), recebeu o prêmio na categoria escritora de personalidade que contribuiu para o desenvolvimento global da Guiné-Bissau.

### 3.1 A poesia de *No fundo do canto*

Serão tomados para análise dois poemas do livro *No fundo do canto*, intitulados *Bissau é um enigma* e *Quando tudo começou Bissau não quis acreditar* – que, segundo Ricardo Riso (2008), nasceram do trauma sangrento do conflito armado entre 07/06/1998 e 07/05/1999, em Bissau, que teve como objetivo a instalação do “Governo de unidade Nacional”. Como afirma Augel (2008 p. 49), “a literatura que se está fazendo na Guiné-Bissau de hoje é reflexo da crise política, social e identitária que já se prenunciava e cuja explosão as obras surgidas na década de 1990 profetizavam e confirmavam”. De tal modo que, analisando os dois poemas que compõem o livro em questão, espera-se observar como os aspectos da violência foram retratados nos textos da autora, voltada à questão político-social da Guiné-Bissau, no período de pós-independência (a partir dos anos 1990).

*No fundo do canto* foi publicado depois da guerra civil de 1998 e retrata a violência ocorrida durante esse conflito. As inquietações do eu-lírico são voltadas às mulheres e crianças, que foram as pessoas mais vulneráveis durante esse massacre.

O livro se alguma vez escrito, terá sons e serão sons de bombolon no tokat-chur<sup>1</sup>. Serão sons melodiosamente tristes, mas bem encadeados como o ondular dos corpos das mulheres nas bolanhas<sup>2</sup>. As crianças que desfilarão em fila indiana, abrirão muito suas bocas, mas das gargantas desses pequenos seres não sairão nenhum som. As crianças estarão estafadas, exaustas de pés dormentes sangrando. As mulheres aumentarão ainda mais a tristeza do livro com o seu pranto (SEMEDO, 2007, p.14).

Através do eu-lírico, constroem-se reflexões acerca do ocorrido durante esse conflito. O “bombolon”, por exemplo, representa um instrumento de percussão utilizado pela maioria das etnias guineenses para o “toka tchur”. As crianças, assim como as mulheres, são alvo dos grandes sofrimentos da guerra.

Quando chegamos junto à grande árvore, as crianças atraídas pela sombra e pelo ar fresco, reclamaram um momento de repouso. A água que sobrou no bidão foi repartida a todos num improvisado copo de papel; alguns usaram as

---

<sup>1</sup> Cumprimento das cerimônias fúnebres tradicionais, inclusive festas (se come, bebe e se sacrificam animais) para recordar da pessoa falecida há algum tempo.

<sup>2</sup> Vasto terreno alagadiço à beira de um rio, em que se pode cultivar arroz.

mãos: parecia mais prático. Os cajus serviram-nos um almoço que deu para enganar o estômago. Sentamo-nos todos. Parecia um ritual. Fez-se silêncio. Uma anedota era capaz de aparecer humor negro; uma passada seria mais despropositada ainda... e o silêncio continuou, quebrado aqui e ali por cantos de pássaros que saboreavam os cajus. Naquele instante não se ouviam os tiros. Era o momento de pausa. Sim, momento de pausa. Havia momentos que os tiros deixavam de se ouvir e ninguém entendia porquê. Uns diziam que era a hora de limpar as bocas dos canhões, outros diziam que era a hora das refeições ou das preces (SEMEDO, 2007, p. 14).

Os escritos de Odete, na maioria das vezes, são baseados na descrição da realidade dos acontecimentos que ocorreram no território da Guiné. Ela costuma mostrar o seu olhar crítico sobre a realidade para uma reflexão conjunta acerca da situação em que se encontra o país. A autora mostra como foi a situação do conflito militar, como as crianças e as mulheres sofreram no caminho em busca do abrigo na zona não atingida pela guerra. A poetisa relata tanto o sacrifício que a população passou debaixo de sol, sem água para saciar a sede, quanto da comida – caju e manga eram as frutas que ajudavam muitas pessoas durante o refúgio. Não à toa, violência, destruição e falta da conscientização são condições fundamentais no poema *Bissau é um enigma*. Veja:

Bissau é um enigma  
 Guiné um mistério  
 Mergulhada numa profunda angústia  
 Eu a construir  
 E tu a destruíres  
 Por que, meu irmão, pergunto  
 Se o caminho é único?  
 (SEMEDO, 2007, p. 54).

Neste primeiro poema seria muito importante se deter no título “Bissau é um enigma”. Segundo o Dicionário Houaiss (2004, p. 283), a palavra “enigma” significa “algo por sua qualidade ou particularidade, mas difícil de entender; obscuridade de sentimento, mistério”. Assim sendo, apreende-se que esse poema trata de um problema muito grave para as autoridades guineenses: depois da independência do país, não havia pactos sociais entre os governos e a população, pactos que garantissem direitos sociais como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, segurança, proteção à maternidade etc., ou seja, não existiam políticas públicas para a população guineense.

No trecho “eu a construir/e tu a destruíres/por que, meu irmão, pergunto se o caminho é único?”, há dois vocábulos antônimos (construir X destruir) que mostram a separação desse povo: pois tem um que luta pelo bem, outro pela desgraça da população. Não existe uma sintonia entre eles, pois, apesar das tentativas em favor da unificação “para uma guiné melhor”, o projeto nunca avançou.

A Guiné-Bissau prossegue em suas tentativas nem sempre bem-sucedidas de

encontrar um espaço próprio. Os infortúnios e os descabros acumularam-se durante esses trinta anos de “liberdade”, mas também é possível computar-se o enorme esforço por parte da população (e não só da *intelligentsia* nacional) em direção de uma mudança (AUGEL, 2007, p. 76).

Portanto, vale a pena reconhecer o grande esforço feito por muitos. A sociedade civil em especial é um dos atores ativos em busca da reversão da situação da crise assolada no país. Pode-se afirmar que graças ao empenho da sociedade civil é possível pensar a democracia como um processo social legítimo na Guiné-Bissau – mesmo diante dos constantes golpes de Estado que assolam o país.

No segundo poema intitulado *Quando tudo começou Bissau não quis acreditar*, a seguir, a poetisa retrata a violência de uma forma sensível:

O espanto de Bissau  
Bissau não quis acreditar  
Que estava sendo violada  
Violentada  
Adulterada

Sentiu os golpes não verteu lágrima  
Vergonha  
Com a dor dos seus filhos  
Mas não se quebrou  
Ajoelhou-se  
Mas não caiu

Sentia no seu corpo  
A violência  
Do corpo estranho  
Do mau trato...  
E num grito  
Disse:  
Porque tudo isso oh Guiné?  
Porque tudo isso  
Minha gente, porquê?  
Calou-se  
Olhou os seus filhos  
(SEMEDO, 2007, p. 69).

No poema, o eu-lírico contempla o desejo pela paz. Mostra o amor que o país tem para com seus filhos (mesmo sofrendo a violência). No trecho “Bissau não quis acreditar/Que estava sendo violada/Violentada/Adulterada”, pode-se afirmar que a inquietação e o sentimento da autora estão voltados ao impasse político que proporcionou a revolta militar no país, em 1998, quando os próprios representantes políticos da libertação colonialista tornaram-se autores das dores da nação. O país, que “sentiu os golpes não verteu a lágrima”, proclama a angústia e o sofrimento “com a dor dos seus filhos/ mas não se quebrou/ Ajoelha-se/ mas não caiu”.

O eu-lírico chama atenção à união do povo guineense para construção da nação sem guerra, sem violência, justa para todos; questiona: “por que, meu irmão, pergunto/se o caminho é único?”, colocando o povo guineense numa encruzilhada que exige o sentimento patriótico genuíno para que o país possa encontrar vias para solucionar os problemas e os desafios que se colocam nesse lugar. Exorta a uma união patriótica para projetar o novo rumo do país, com o objetivo de devolver à nação os seus valores identitários numa união efetiva entre as representações políticas.

#### ***4 Considerações finais***

Diante das experiências de violência vividas no período pós-colonial em Guiné-Bissau, pode-se pensar, de acordo com Frantz Fanon (1968, p. 25), que “a descolonização é simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens”, ou seja, a realidade guineense nos leva a crer que a violência que se faz hoje em países colonizados guarda os vestígios da chamada “época da colonização” através do uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos à população – com as perversas consequências características da violência social e cultural vivenciadas por meio de perseguições políticas, desconhecimento de direitos sociais básicos, miséria social, desvalorização de políticas públicas de assistência social.

Odete Semedo, “uma alma inquieta da Guiné-Bissau”, tem a preocupação de falar criticamente sobre os acontecimentos violentos que aconteceram recentemente na nação guineense. Após a análise dos dois poemas, percebe-se que o trauma do sangrento conflito civil armado naquele país desvela-se em matéria poética para o canto-poema de *No fundo do canto*, fazendo-nos mergulhar pelos vários descaminhos políticos pós-independência.

Assim, ao tratar da história recente do país e do horror da guerra, Odete Semedo contribui para a afirmação da identidade nacional, buscando desconstruir a nação para reconstruí-la poeticamente.

#### ***Referências***

AUGEL, Moema Parente. “Literatura e inclusão”: o papel dos escritores guineenses no empenho contra a invisibilidade. *Revista Via Atlântica*, Universidade de Bielefeld, Alemanha, vol. 12, nº 47, p. 47-66. Dez/2008.

\_\_\_\_\_. *O desafio do escombro: nação identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Colonização Brasileira, 1968, vol. 42.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

RISO, Ricardo. Crítica literária: Odete Costa Semedo. “No fundo do canto”. *Revista África e Africanidades*, [S.l.], vol., nº1, p.1-5. Maio/2008.

SEMEDO, Odete Costa. *No fundo do canto*. Belo Horizonte: Nandaya, 2007.



## O segundo pós-guerra visitado a partir de dois poemas cecilianos

### *La segunda posguerra visitada desde dos poemas cecilianos*

---

#### **Polyanna Riná Santos**

Aluna do 6º período do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) do IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei.

Professora orientadora: Ozana Aparecida do Sacramento.

E-mail: [prinas@outlook.com](mailto:prinas@outlook.com)

**Resumo:** O presente artigo busca fazer um estudo sobre o período pós-segunda guerra dentro da Literatura Brasileira, tendo por base algumas reflexões acerca de dois poemas de Cecília Meireles: “Noturno - Oito” e “Desejo de regresso”. Para tanto, intentará situar e explicar tal momento literário, para adentrar nos trabalhos de Cecília e, assim, posteriormente, apontar possíveis relevâncias disso na nossa Literatura.

**Palavras-chave:** Escrita. Sentimentos. Simbolismos. Realidade.

**Resumen:** En este artículo se pretende realizar un estudio del período posterior a la guerra en la Literatura Brasileña, con ayuda de algunas reflexiones sobre dos poemas de Cecilia Meireles: “Noturno - Oito” y “Desejo de regresso”. Se tratará de situar y explicar este momento literario, se entrará en la obra de Cecilia y después, se señalará la relevancia de eso para nuestra Literatura.

**Palabras-clave:** Escritura. Sentimientos. Simbolismos. Realidad.

---

### *1 Considerações iniciais*

Cecília Meireles (1901-1964) teve a vida marcada por perdas, conquistas, viagens e amores. Aprendeu, de forma peculiar, a lidar com essas relações e a criar entendimentos entre os opostos, como histórico e moderno; real e ilusório, entre outros – o que ecoou na sua escrita poética.

No campo da Literatura Brasileira, Meireles manteve contato com momentos importantes da nossa história literária. No início de sua carreira, em meados de 1920, Cecília aproximou-se do grupo de Festa, dirigido por Tarso da Silveira (BOSI, 2006, p. 492).

Por volta das décadas de 30 e 40, ela fez parte da segunda geração de autores do Modernismo brasileiro, o também chamado “neossimbolismo modernista” ou período pós-guerra (BOSI, 2006, p. 285). Nessa época, essa poetisa conseguiu colocar mais musicalidade e subjetividade em suas obras – instante em que encontrou e firmou a sua identidade de escrita.

Em 45, ano em que chegava ao fim a Segunda Guerra Mundial, o livro *Mar Absoluto* foi publicado. Nessa obra, a voz poética buscou abordar temas referentes aos

sentimentos vividos nesse turbilhão de ideias e realidades, tendo por base os movimentos do oceano e os simbolismos possíveis, advindos de tal temática.

Já em 1952, *Doze Noturnos de Holanda*, outra obra também de Meireles, foi publicada. Nela, questões sobre o “Território do indefinido” e o apelo da noite como “[...] manifestações de tudo aquilo que não poderia vir à tona durante o dia”, acrescentam mais um ponto de vista da realidade à escrita cecilianiana, questionando o viver e certas imagens (SCARDINO, 2011, p. 290).

A nosso ver, em tais obras, dois poemas merecem destaque, respectivamente: “Desejo de Regresso” e “Noturno – Oito”, os quais retratam os medos e anseios do mundo pós-segunda guerra, com toques de delicadeza, simbolismos e espiritualidade.

Conforme Cristóvão (2007, p. 61), Cecília elabora uma poesia calcada na

[...] disciplina de fatos concretos com uma espantosa liberdade de expressão, dissolvendo-se essa quase contradição, quando tal procedimento poético é observado à luz dos processos de transformação e das sucessivas depurações da palavra e conteúdo. Daí, o simbolismo especial do fluido [...] e do absoluto que se relativiza.

Podemos dizer que, no Brasil, esse período tem grande relevância para a Literatura, pois representou uma ruptura da maneira de se escrever. Foi o momento em que a mudança de perspectivas sociais e acontecimentos não só no país, mas também no mundo, refletiram nas concepções de escrita e a necessidade de expor isso, sob o enfoque brasileiro, ficou manifesta.

Diante disso, torna-se oportuno situar e explicar o momento literário do pós-segunda guerra brasileiro, para se adentrar nos trabalhos de Cecília e, assim, posteriormente, apontar possíveis relevâncias disso na afirmação não só da identidade poética de Meireles, mas também, principalmente, da nossa Literatura.

## 2 O período pós-segunda guerra

O período pós-segunda guerra, dentro da Literatura Brasileira, também chamado de 2ª fase do modernismo ou fase de consolidação desse movimento, pode ser tido, cronologicamente, como os anos próximos e seguintes ao fim da Segunda Guerra Mundial, ocorrida de 1939 a 1945.

Segundo Faria (2007, p. 388), até 1930, as “[...] ideias produzidas no país não tinham qualquer relação com a sua realidade. [...] os intelectuais [...] viviam encantados com a mera aparência dos discursos europeus, em estado de permanente ilusão”.

Com a geração de 45, uma nova perspectiva para os autores surgiu: a escrita mais próxima da realidade. Isso ficou tão claro para os autores dessa época que, conforme Fusco (*apud* FARIA, 2007, p. 388), a ideia principal era: “[...] fale qualquer coisa, mas fale sobre a realidade [...]”.

Percebemos, com esse trecho, que escrever sobre os acontecimentos reais e na visão dos brasileiros era um convite para o trabalho literário, e não era só questão de conformismo com o novo padrão ou mera tendência de escrita. Era, sim, a necessidade de representar as vivências, o que acontecia concretamente.

Para reforçar o que foi dito, Faria diz que “àqueles que, por alguma razão, não pudessem ter seu discurso recoberto por esta rede conceitual estava reservado o espaço da alienação” (2007, p. 398), ou seja, não eram tidos como conscientes do que se passava aos seus redores.

Na verdade, Candido (2006, p. 124) fala que “desde o tempo da Primeira Guerra Mundial vinha-se esboçando aqui um fermento de renovação literária”. Esse intento se deu, mais fortemente, com o emprego de Espiritualismo e Simbolismo aos textos. Tendências estas presentes nas obras de Cecília Meireles, pois exprimem subjetividade e liberdade de interpretação aos leitores.

Embora tais características já fossem presentes em 1920, foi com os escritores do “Neossimbolismo” que uma ruptura de paradigmas ocorreu. Os autores desse movimento buscavam escrever sobre temas que questionavam os leitores sobre “[...] o destino do homem e, sobretudo, do homem brasileiro”. Havia “[...] o culto do pitoresco nacional, o estabelecimento de uma expressão inserida na herança europeia e de uma literatura que exprimisse a sociedade” (CANDIDO, 2006, p. 126).

Candido (2006, p. 133) afirma que,

depois de 1940, ou pouco antes, vamos percebendo a constituição de um período novo. Nos dois decênios de 1920 e 1930, assistimos o admirável esforço de construir uma literatura universalmente válida, por meio de uma intransigente fidelidade ao local. A partir de 1940, mais ou menos, assistiremos, ao lado disso, a um certo repúdio do local, reputado apenas pitoresco e extraliterário; e um novo anseio generalizador, procurando fazer da expressão literária um problema de inteligência formal e de pesquisa interior.

No período pós-segunda guerra, no dizer de Candido, o olhar se desvia da cor local, sem, no entanto, abandoná-la de todo. Uma carga de atenção, nesse momento, é dirigida ao que vai no íntimo do homem brasileiro. Os textos que, antes, eram baseados em modelos europeus, ilusões ou ideias estrangeiras, agora, apresentavam-se com algo nosso, sob o ponto de vista concreto. Havia a generalização de anseios, como dito no trecho de Candido, mas a expressividade de sentimentos, simbolismos e busca pela identidade eram patentes.

### 3 “Desejo de Regresso” e “Noturno – Oito”

“Desejo de Regresso” e “Noturno – Oito” são dois poemas que, embora estejam em livros distintos, *Mar Absoluto* e *Doze Noturnos da Holanda*, respectivamente, de Cecília Meireles, abordam temas parecidos. Como já dito anteriormente, os sujeitos-líricos encontrados nessas obras se transmutam e destacam os sentimentos vividos no período pós-segunda guerra, pela visão de uma escritora brasileira – que conhecia o mundo e buscava escrever sobre ele (a reprodução dos poemas na íntegra se encontra nos anexos A e B).

Nos livros em questão, são corriqueiros os usos de simbolismos, mas, principalmente, há o emprego de reflexões sobre os anseios que se apresentavam àquele momento.

No primeiro poema, “Desejo de regresso” (MEIRELES, 2001, p. 65), o eu-lírico ceciliano mostra o anseio de retorno à terra natal, daquele que saiu da sua pátria para um exílio. Aqui, a voz poética clama até por nascer de novo, para ter a oportunidade de estar mais uma vez com o seu povo e o seu clima. Deseja, assim, sair da terra estranha e fria, para o aconchego familiar. Um exemplo disso são os versos iniciais desse poema:

Deixai-me nascer de novo,  
nunca mais em terra estranha,  
mas no meio do meu povo,  
com meu céu, minha montanha,  
meu mar e minha família.

E que na minha memória  
fique esta vida bem viva,  
para contar minha história  
de mendiga e de cativa  
e meus suspiros de exílio.

Neles, verificamos a vontade de se manter são, com a mente viva e em dia, para poder contar os relatos, suspiros e pormenores desse exílio.

Entendemos que, a princípio, forma-se a imagem de um soldado, que se viu obrigado a participar da Guerra e almeja, com muita vontade, o seu regresso – o que é claramente percebido, durante o período das Guerras Mundiais, inclusive no Brasil, já que tivemos envolvimento militar nesses eventos.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar a possível representação das pessoas que viram as suas cidades sendo invadidas ou bombardeadas, bem como as que tiveram que abandonar os seus lares, seja por perseguições ou prisões, seja por fugas. Logo, constatamos que o exílio empregado ganha maior alcance, pois não se aplica só aos soldados, mas também e, principalmente, aos indivíduos citados.

Observemos os seguintes versos (MEIRELES, 2001, p. 65):

Porque há doçura e beleza  
na amargura atravessada,  
e eu quero memória acesa  
depois da angústia apagada.

Com que afeição me remiro!

Marinheiro de regresso  
com seu barco posto a fundo,  
às vezes quase me esqueço  
que foi verdade este mundo.  
(Ou talvez fosse mentira...)

Neles, vemos o sofrimento de quem não está em um lugar que deseja estar, mas sim em algo imposto. Existe o desejo pela “memória acesa”, em contrapartida pela

“angústia apagada”. O lirismo mostra a certeza da afeição que possui por todas as suas vivências. Ele, também, nos faz refletir que, embora a amargura seja atravessada, é doce, bela e serve de aprendizado. Assim, revela a vontade de só esquecer a angústia que teve, mas não a lembrança das dores ou sofrimentos.

Além disso, na esperança de retornar, a voz poética parece não ter mais noção do que passa ao seu redor, o então marinheiro (de regresso) não sabe identificar se o que vive é verdade ou se o que viveu é mentira. A Guerra mostra, aqui, os seus ecos. O lirismo não consegue “acreditar” no que presencia ou presenciou. Sofre, ao ponto de duvidar da existência de tais fatos, que possivelmente foram graves e fortes.

Já o segundo poema, “Noturno - Oito”, nos remete à ideia de alguém que se encontra adormecido, em uma noite, em meio a devaneios. A voz poética, na escuridão, está sozinha e inquieta, pensa e questiona a realidade que se faz presente. Indaga sobre si e sobre o mundo, na esperança de ser ouvida e receber respostas. Assim, pergunta acerca de valores, fala sobre o viver e expõe alguns sentimentos e necessidades do novo mundo, que surgiam logo após a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Vejamos (MEIRELES, 2001, p. 718):

Quem tem coragem de perguntar, na noite imensa?  
E que valem as árvores, as casas, a chuva, o pequeno transeunte?

Que vale o pensamento humano,  
esforçado e vencido,  
na turbulência das horas?

Que valem a conversa apenas murmurada,  
a erma ternura, os delicados adeuses?

Que valem as pálpebras da tímida esperança,  
orvalhadas de trêmulo sal?

O sangue e a lágrima são pequenos cristais sutis,  
no profundo diagrama.

E o homem tão inutilmente pensante e pensado  
só tem a tristeza para distingui-lo.

Nesses versos, mais que dizeres poéticos, temos a instigação pelo/sobre o pensar e agir do ser humano dentro do “profundo diagrama”: a vida. No entanto, não podemos esquecer do recorte que fazemos, neste artigo, sobre a demonstração da realidade do período de uma Guerra Mundial, pelo olhar de uma escritora brasileira.

O poema é iniciado, de forma peculiar, com um desafio, cuja resolução cabe ao receptor dele. Para tanto, o lirismo usa o coloquialismo para criar relativizações de conceitos e ideias, como: quem tem coragem de perguntar? Ou o que vale a pena? Com isso, utiliza-se de imagens sobre simplicidade, solidão, adeuses e choro para levar o leitor a (re)pensar na explosão de sentimentos que estavam sendo vividos naquela

época e sobre como questões de sangue e lágrimas tinham a necessidade de ser compreendidas, mesmo diante da tristeza de um conflito tão gravoso.

Nos próximos versos escolhidos, vemos comparações do homem pensante, cheio de feitos e sem liberdade, com os animais adormecidos, sem lembranças históricas, sem compromissos e livres (MEIRELES, 2001, p. 718):

Porque havia nas úmidas paragens  
animais adormecidos, com o mesmo mistério humano:  
grandes como pórticos, suaves como veludo,  
mas sem lembranças históricas,  
sem compromissos de viver.  
[...]

Ah! o despertar dos animais no vasto campo!  
Este sair do sono, este continuar da vida!  
O caminho que vai das pastagens etéreas da noite  
ao claro dia da humana vassalagem!

Nesse trecho, acreditamos que as “úmidas paragens” já nos revelam simbolismo, pois podem fazer referência a uma vivência fria e, aparentemente, sem movimentos ou sem aparente solução, estagnada e à espera de algo melhor – situação aflitiva, esta, presente no momento abordado neste artigo.

Temos, ainda, a já mencionada comparação de animais ao ser humano. Eles possuíam algo oculto e comum aos homens, que se revela contrastante e, até certo ponto, intrigante. Afinal, o lirismo indica que, embora os animais tenham uma estrutura monumental, como “pórticos”, abrigam suavidade, como “veludo” - um mistério que convida o receptor a fazer apreciações diversas sobre o papel do homem naquela sociedade.

Outro ponto que nos chama a atenção é o simbolismo empregado ao sono. Ele aparece como uma oportunidade de o ser se ausentar da realidade. Uma exceção, que põe a vida normal em suspensão e possibilita a liberdade e o adentrar em um espaço onírico, no qual os homens se veem, no etéreo, sem maiores compromissos e permanecem no torpor dos sentidos e na quietude. Nesse momento, o despertar para o “vasto campo” ganha o *status* de entendimento e a voz poética passa a noção de suspirar por querer sair do sono e da anestesia de sentidos. Deseja prosseguir a vida, a despeito dos pesares de uma Guerra.

A nosso ver, a realidade foi desenhada em “Noturno - Oito” como uma forma de dependência e dura subordinação dos homens aos eventos experimentados – que, ao mesmo tempo, os sujeitavam aos fatos, os tornavam inseguros diante do futuro, mas exigiam a compreensão dos eventos e sentimentos.

Diante desses dois trabalhos cecilianos, temos exemplos de subjetividade e identidade de escrita nacionais, com a reverberação da realidade. As vozes poéticas, mesmo distintas, abordaram sentimentos, anseios e problemas presentes nos acontecimentos do período pós-guerra, com toques de delicadeza e simbolismos.

#### 4 Considerações finais

Cecília Meireles fez parte da segunda geração de autores do Modernismo brasileiro.

Em 1945 e 1952, publicou os livros *Mar Absoluto* e *Doze Noturnos da Holanda*, respectivamente, em que foram abordados assuntos atinentes aos sentimentos e realidades experimentados no período pós-segunda guerra.

Neste artigo, fizemos algumas reflexões sobre dois poemas de tais obras: “Desejo de Regresso” e “Noturno – Oito”, os quais retratam os medos e anseios advindos dessa fase.

Vimos que Cecília contribuiu com esses poemas, pois há neles uma grande facilidade em se expressar pensamentos e questionamentos acerca da realidade pós-guerra, como dores, inseguranças e incertezas. Há, também, simbolismos como alusões a campos, animais, sono e exílio, que nos instigam a pensar sobre como uma guerra pode atingir um povo e pode tocar em tantos problemas, bem como gerar tantas impressões.

No Brasil, o movimento da segunda geração modernista é muito importante para a Literatura, já que a escrita sofreu mudanças de perspectivas. A realidade, que antes era ilusória e fora dos nossos padrões, tornou-se concreta, verificável, regional e tema corrente nos trabalhos literários.

Nos dois poemas escolhidos, percebemos que os lirismos não imitam os modelos europeus, embora Cecília tivesse condições de dialogar com a Literatura estrangeira. Há uma apropriação de ideias, que ecoaram em nosso país (a Guerra Mundial), mas sob o olhar de uma escritora brasileira e consciente do movimento de que fazia parte.

Diante disso, falar sobre o período pós-guerra, do ponto de vista de uma brasileira, como Meireles, é dialogar com o nosso regionalismo sobre os problemas mundiais e nacionais, conforme a realidade, sem deixar de lado toques de delicadeza, espiritualidade e simbolismos cecilianos.

#### Referências

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/candido011.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CRISTÓVÃO, Fernando. “A alquimia poética de Metal rosicler”. In.: \_\_\_\_\_ GOUVÊA, Leila V.B. *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2007.

FARIA, Daniel. “Realidade e consciência nacional. O Sentido político do modernismo”, *História*, São Paulo, volume 26, número 2, p. 385-405, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7903/1/ARTIGO\\_RealidadeConscienciaNacional.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7903/1/ARTIGO_RealidadeConscienciaNacional.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2016.

MEIRELES, Cecília. *Antologia poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEIRELES, Cecília. *Doze Noturnos da Holanda & O Aeronauta*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCARDINO, Rafaela. “Para além dos desígnios do dia: análise de ‘Doze noturnos de Holanda’, de Cecília Meireles”, *Revista Semestral do Programa de Pós-graduação em Letras-UFES*, Espírito Santo, p. 289-307, 2011/2. Disponível em:<<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/6536/4780>> Acesso em: 27 ago. 2016.



*Anexos*

*Anexo A*

**Desejo de regresso**

Deixai-me nascer de novo,  
nunca mais em terra estranha,  
mas no meio do meu povo,  
com meu céu, minha montanha,  
meu mar e minha família.

E que na minha memória  
fique esta vida bem viva,  
para contar minha história  
de mendiga e de cativa  
e meus suspiros de exílio.

Porque há doçura e beleza  
na amargura atravessada,  
e eu quero memória acesa  
depois da angústia apagada.  
Com que afeição me remiro!

Marinheiro de regresso  
com seu barco posto a fundo,  
às vezes quase me esqueço  
que foi verdade este mundo.  
(Ou talvez fosse mentira...)

MEIRELES, Cecília. *Antologia poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

## *Anexo B*

### **Noturno - Oito**

Quem tem coragem de perguntar, na noite imensa?  
E que valem as árvores, as casas, a chuva, o pequeno transeunte?

Que vale o pensamento humano,  
esforçado e vencido,  
na turbulência das horas?

Que valem a conversa apenas murmurada,  
a erma ternura, os delicados adeuses?

Que valem as pálpebras da tímida esperança,  
orvalhadas de trêmulo sal?

O sangue e a lágrima são pequenos cristais sutis,  
no profundo diagrama.

E o homem tão inutilmente pensante e pensado  
só tem a tristeza para distingui-lo.

Porque havia nas úmidas paragens  
animais adormecidos, com o mesmo mistério humano:  
grandes como pórticos, suaves como veludo,  
mas sem lembranças históricas,  
sem compromissos de viver.

Grandes animais sem passado, sem antecedentes,  
puros e límpidos,  
apenas com o peso do trabalho em seus poderosos flancos  
e noções de água e de primavera nas tranquilas narinas  
e na seda longa das crinas desfraldadas.

Mas a noite desmanchava-se no oriente,  
cheia de flores amarelas e vermelhas.  
E os cavalos erguiam, entre mil sonhos vacilantes,  
erguiam no ar a vigorosa cabeça,  
e começavam a puxar as imensas rodas do dia.

Ah! o despertar dos animais no vasto campo!  
Este sair do sono, este continuar da vida!  
O caminho que vai das pastagens etéreas da noite  
ao claro dia da humana vassalagem!

MEIRELES, Cecília. *Doze Noturnos da Holanda & O Aeronauta*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

## Literatura amazônica: os encantos de uma literatura pouco estudada em sala de aula

*Amazonian literature: the charms of a literature which is little studied in the classroom*

---

**Jayna Karolyne de Souza Santos**

Graduanda em Letras, pela Universidade do Estado do Pará.

E-mail: [jaynakarolyne@gmail.com](mailto:jaynakarolyne@gmail.com)

**Resumo:** Há tempos se postula em congressos, simpósios e seminários acadêmicos locais a necessidade de trabalhar-se a literatura amazônica na educação básica, pois ela tem sido desvalorizada pelo poder público e ignorada por muitos profissionais de Letras, livros didáticos e paradidáticos. Assim, este artigo busca respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Qual o lugar da produção literária amazônica na vida das pessoas que vivem nesta e em outras regiões do Brasil? 2. Com que frequência os autores amazônicos aparecem nos livros didáticos e paradidáticos de circulação nacional financiados pelo MEC? 3. Será que podemos estimular nossos alunos à leitura de textos produzidos no anfiteatro amazônico? Para a construção dessa pesquisa, tomamos por base as reflexões de estudiosos da área, tais como: Fares (2013); Lajolo (1993); Silva (2013); Zilberman (1991); entre outros. A partir das discussões realizadas, concluímos que a leitura literária na escola não deve ser encarada como obrigação pelos professores; que os livros didáticos e paradidáticos precisam valorizar e divulgar os autores da região amazônica e que é possível trabalhar-se a literatura amazônica em sala de aula, pois ela reflete o nosso local cultural amazônico, isto é, a forma como percebemos o mundo, os povos e as florestas.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura amazônica. Livro didático e paradidático. Sala de aula.

**Abstract:** It has been postulated at conferences, Symposia and local academic seminars the need to work the Amazon literature in basic education, as it has been devalued by the government and ignored by many Letters professionals, by textbooks and by books. Thus, this article seeks answers to the following research questions: 1. What is the place of the Amazon literary production in the lives of people living in this and other regions of Brazil? 2. How often do Amazonian authors appear in textbooks and books of national circulation financed by MEC? 3. Can we encourage our students to read texts produced in the Amazon amphitheater? For the construction of this research, we based the reflections in scholar such as: Fares (2013); Lajolo (1993); Silva (2013); Zilberman (1991); among others. From the discussions, we concluded that literary reading in school should not be seen as an obligation by teachers; the textbooks and books need to promote and disseminate the authors of the Amazon region; and it is possible to work Amazon literature in the classroom, because it reflects our Amazon cultural site, that is, how we perceive the world, people and forests.

**Keywords:** Reading. Amazon literature. Textbook and Educational books. Classroom.

---

## 1 Considerações iniciais

Quando se discute sobre o mau desempenho do ensino de literatura e da formação do leitor nas escolas brasileiras, em especial naquelas que oferecem o ensino público, costuma-se apontar como causas fundamentais as políticas educacionais equivocadas, a ausência de livros literários nas bibliotecas escolares, o desprezo de muitos professores em relação ao não cânone, o desinteresse dos alunos e a falta de preparo de alguns profissionais de Letras que tratam o ensino de literatura como prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações.

Esse desencontro entre leitor e texto não acontece apenas diante dos clássicos da literatura universal, mas também diante da literatura amazônica. Há tempos se postula em congressos, simpósios e seminários acadêmicos de âmbito local a necessidade de trabalhar-se a literatura oral e a leitura de autores amazônicos na educação básica; fato que revela a busca por referências ao nosso local cultural amazônico, aquilo que expressa a nossa forma de perceber o mundo, a natureza, os povos e as florestas.

Essa busca não procura substituir grandes poetas, romancistas e cronistas brasileiros e estrangeiros que se fazem presentes nos livros didáticos e paradidáticos distribuídos de norte a sul do país, mas obter respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Qual o lugar da produção literária amazônica na vida das pessoas que vivem nesta e em outras regiões do Brasil? 2. Com que frequência os autores amazônicos aparecem nos livros didáticos e paradidáticos de circulação nacional financiados pelo MEC? 3. Será que podemos estimular nossos alunos à leitura de textos produzidos no anfiteatro amazônico?

A motivação para esta pesquisa deu-se a partir do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) intitulado “Da literatura brasileira de expressão amazônica ao audiovisual: um convite às leituras de obras produzidas no anfiteatro amazônico”, do qual sou voluntária. O projeto tem como objetivo estimular a leitura, de autores amazônicos e da literatura oral produzida em nossa região, em alunos do ensino fundamental de uma escola pública<sup>1</sup> do município de Belém, capital do estado do Pará. Esse projeto faz parte do Núcleo de Pesquisas Culturais e Memórias Amazônicas (CUMA), coordenado pela professora Dra. Josebel Akel Fares, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Para a construção desta pesquisa, além do projeto, foram selecionados como base teórica os trabalhos de Fares (2013); Lajolo (1993); Silva (2013); Zilberman (1991); entre outros. O artigo está organizado em três partes: na primeira, refletimos sobre o ensino de literatura e o texto literário na escola; na segunda, discutimos sobre a literatura amazônica nos livros didáticos e paradidáticos, e os principais trabalhos realizados para a sua valorização; por fim, na terceira parte, realizamos as considerações finais acerca do que foi discutido durante esta pesquisa.

---

<sup>1</sup> Desenvolvemos o projeto na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Afonso, localizada na Rodovia Arthur Bernardes. Na escola, trabalhamos com a turma do 5<sup>a</sup> ano do ensino fundamental.

## 2 A leitura literária na escola

Quando lemos literatura fora do ambiente escolar, não estamos preocupados em responder questões colocadas pelos livros didáticos ou pelo professor. E esse é o grande valor da ficção: curtimos a história; identificamo-nos com as personagens; o enredo em geral nos captura e nos prende do início ao fim da leitura, despertando a curiosidade, e assim vamos construindo nossos valores a partir do que lemos. Esse é o polo da transformação ou da autoeducação. Na escola, contudo, as preocupações vêm à tona. Livros são selecionados pelo professor a partir de temas transversais para ilustrar questões de interesse da disciplina, do conteúdo ou de outros objetivos relacionados ao trabalho escolar (REZENDE, 2013, p. 23).

Entretanto, não é possível a formação de leitores sem uma leitura prazerosa e descompromissada com os deveres escolares. É preciso permitir que o aluno escolha a obra que deseja ler, o gênero literário que mais lhe parece atraente, pois a leitura não pode ser interpretada pelo aluno como sinônimo de obrigação ou, até mesmo, de tortura.

O emprego do texto literário em sala de aula funda-se ou devia fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas que afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que aguarda o professor de literatura em sala de aula. O resultado dessa situação é o desencontro de expectativas entre professores e alunos: estes veem a literatura como algo chato, enfadonho e sem utilidade alguma; aqueles concebem o ensino de literatura como prestação de contas, deveres e obrigações. Fato comprovado por uma pesquisa feita pela Abril Educação<sup>2</sup>, na qual professores comentam o ensino de literatura com amargor e desencanto.

[...] muitos não lêem com a desculpa de que não têm tempo, sendo que para assistir TV sempre dispõem de tempo [...]

Só a leitura e o incentivo pelos bons autores (sic) poderá melhorar a redação dos alunos, cada vez mais pobre e restrita pela TV [...] (LAJOLO, 1993, p. 12)

Por outro lado, a mesma pesquisa traz comentários de professores aparentemente satisfeitos com seu desempenho frente ao ensino de literatura: “lêem porque eu incentivo muito e às vezes até dramatizo o assunto resumidamente, para que o aluno se interesse mais por leitura [...]. Após um trabalho árduo e longo, o hábito de leitura parece ter sido implantado” (LAJOLO, 1993, p. 13).

No entanto, conforme Lajolo (1993), essas falas são repletas de obrigações e cobranças em harmonia com uma escola amarga e curtida por políticas educacionais equivocadas. Nesse contexto escolar confuso, discussões e propostas para usos do texto literário em classe podem transformar-se em verdadeiras armadilhas para um professor desesperado. Todavia, técnicas milagrosas para um convívio harmonioso com o texto literário não existem.

---

<sup>2</sup> Os textos de professores foram extraídos por Lajolo (1993) de pesquisa feita pela Abril Educação, como parte da promoção da Série Literatura Comentada, lançada nacionalmente em 1981.

Assim, torna-se necessário refletir sobre alguns traços que as modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, especialmente ao ensino literário, como o conceito *motivação*, pois é em nome dele que a obra literária pode ser totalmente desfigurada ou destruída na prática escolar.

Atualmente, muitos professores de literatura, que buscam formar leitores em sala de aula, têm apelado à dramatização e ao resumo do texto literário numa tentativa de tornar a literatura menos enfadonha ao aluno. Entretanto, Lajolo (1993) nos alerta que não se pode fugir de alguns encaminhamentos tradicionais que o ensino de literatura toma, tais como: a inscrição do texto na época de sua produção; a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando; e a inscrição do *e* no texto, no *e* do cotidiano do aluno.

Como vimos, a leitura literária em sala de aula mostra-se problemática em todo o território nacional e, no que se refere à formação de leitores na Amazônia paraense, esse quadro é ainda pior. Segundo Silva (2013), o desinteresse e o distanciamento dos estudantes paraenses em relação aos livros e à leitura aparecem tanto em antigos como em recentes estudos sobre a educação e aprendizagem leitora, como na pesquisa feita pelo Instituto Pró-livro e pelo IBOPE, que publicaram, em 2011, um panorama amplo da leitura no país<sup>3</sup>. Os dados divulgados por essas pesquisas confirmam que nós, professores, devemos repensar nossa metodologia de ensino da literatura em sala de aula e que as políticas educacionais de incentivo à leitura precisam ser revisadas.

### **3 A literatura amazônica nos livros didáticos e paradidáticos**

O que fazer com o texto literário em sala de aula não é mais preocupação do professor. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência das editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como monopolizadores do mercado escolar por retirarem dos ombros dos professores a árdua tarefa de preparar as aulas (LAJOLO, 1993, p. 14-15).

O emprego do livro didático na escola remonta aos primórdios desta. Suporte do aprendizado das primeiras letras, o livro passou por diversas fases ao longo da história da educação brasileira. A ele foi dada a incumbência de acompanhar o estudante no transcurso da vida escolar, servindo de depósito de informações e fontes de exercícios. Por isso, transcendeu a sala de aula e transformou-se em uma ótima fonte de renda para autores, editoras e livrarias.

A autora Zilberman (1991) considera o livro didático imediatista e descartável, pois o tipo de ensinamento que ele propicia – regras linguísticas ou informações a respeito da história literária – só adquire sentido no futuro, quando o estudante precisar dele no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício ou requerimento.

Em sala de aula, o livro didático é catastrófico, possui o poder de excluir a interpretação e, com isso, exilar o leitor após uma prazerosa leitura de um texto literário. Seu autoritarismo se apresenta ainda com mais força, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas, repletas de ideologia do padrão culto e

---

<sup>3</sup> Retrato da Leitura no Brasil. Pró-Livro, IBOPE, novembro de 2011.

expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política no país. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura que anulam a experiência pessoal com o texto (ZILBERMAN, 1991, p. 21).

A perspectiva do ensino literário, nos livros didáticos de língua portuguesa e em alguns currículos escolares, ainda é marcada pela *História da Literatura – Trovadorismo, Barroco, Arcadismo, Parnasianismo etc.* – em detrimento do uso efetivo do texto, prerrogativa básica na formação de leitores. Assim, Sampaio e Souza (2015, p. 23) ressaltam:

é digno de menção que o problema não é apenas ensinar estilos de época e os textos dos autores mais representativos de determinada época, a questão é limitar o ensino de literatura nas escolas a essa conduta, pois tal metodologia não pode ser a protagonista do ensino de literatura na educação básica uma vez que pouco, ou quase nada, contribui para a formação do leitor literário.

Além disso, segundo Oliveira (2010, *apud* SAMPAIO; SOUZA, 2015, p. 23-24), o enfoque histórico dado à literatura no ensino médio acarreta num sério problema: o professor apresenta o maior número possível de autores para dar conta dos movimentos literários no pouco tempo que dispõe em sala de aula, dando um enfoque superficial às obras e aos autores citados. Assim, o ideal seria que os professores se detivessem a um menor número de obras para poder discuti-las e trabalhá-las profundamente ou, ainda, que os textos apresentados aos alunos possuíssem extensão pequena, como as crônicas, contos, poemas etc.

O livro didático pode ser amplamente encontrado em milhares de escolas públicas brasileiras. É comum vermos estudantes pelas ruas e escolas carregando livros das mais variadas áreas do conhecimento. Fato que comprova os altos investimentos do Governo Federal na compra de livros didáticos e paradidáticos. Prado (2007, *apud* SILVA, 2013, p. 96) estima que os empresários do setor editorial faturem cerca de três bilhões de dólares ao ano, em contraste com os baixos índices de leitura do país.

Outro ponto a ser ressaltado é que muitos estudantes da educação básica têm o livro didático como único material de acesso à leitura, já que existe uma carência significativa de bibliotecas escolares com acervo de literatura diversificado. Prado (2007, *apud* SILVA, 2013, p. 96-97) calcula que das 240 mil escolas públicas brasileiras, apenas 20 mil são contempladas pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar) e possuem um acervo mínimo de qualidade.

No que se refere à presença da literatura amazônica nos livros didáticos e paradidáticos distribuídos pelo MEC, Silva (2013) nos diz que é perceptível o quanto são contraditórios os discursos oficiais a respeito da diversidade e das peculiaridades de cada região, pois, ao analisar uma das obras distribuídas a estudantes de escolas públicas do estado do Pará, constatou-se a ausência de textos de autores da Amazônia paraense. “Em **Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática** (2011), da autora Eloisa Bombonatti, dos 24 textos trabalhados, nenhum tem como autoria escritores do norte do país” (SILVA, 2013, p. 97).



Segundo Silva (2013), da Coordenação Pedagógica do Movimento de Alfabetização de Adultos e Jovens de Belém (MOVA-Belém) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o livro didático analisado atende cerca de 3.400 estudantes, sendo selecionado por 34 coordenadores de equipes de professores alfabetizadores.

Os livros paradidáticos analisados por Silva (2013) pertencem à coleção “Literatura em Minha Casa”. Distribuídos nas escolas públicas de todo país pelo MEC, esses livros fazem parte de um projeto do Governo Federal para estimular a leitura de obras literárias entre os alunos da rede pública.

Silva (2013) analisou 100 livros da coleção, sendo 40 coletâneas de textos de diversas autorias e 60 livros de autoria individual, somando 310 autores, dos quais apenas dois são paraenses, isto é, menos de 1% dos textos literários são de autores locais.

Silva (2013) ressalta, em seu trabalho, que a organização e apresentação das obras são realizadas por escritores e críticos literários oriundos da região Sudeste do país. Nas obras individuais da mesma coleção, das 60 obras analisadas, não foram encontrados autores paraenses e, muito menos, de qualquer unidade federativa da região Norte.

As políticas de acesso ao livro didático e à leitura no Brasil estão muito longe do que se deseja para a construção de um país de leitores. O livro didático ainda apresenta problemas em sua formação, como a fragmentação de textos literários e o enfoque excessivo à História da Literatura, fato que torna o ensino literário superficial. Além disso, alguns professores prendem-se ao livro didático e ensinam literatura como uma obrigação a ser cumprida.

#### *4 A valorização da literatura amazônica*

As discussões acadêmicas regionais sobre o ensino de literatura amazônica na escola têm levantado várias questões como a falta de livros didáticos e paradidáticos que valorizem os autores da região amazônica, o desconhecimento de alguns professores em relação aos autores locais e a rejeição de muitos profissionais de Letras por obras oriundas do não cânone.

Entretanto, há na região amazônica vários projetos e ações que incluem saraus, encontros com escritores, varais poéticos, rodas de leitura e narração de histórias promovidas tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Essas iniciativas quase sempre ocorrem por conta e risco de seus idealizadores, isto é, sem apoio governamental. Todavia, são de grande importância para enfrentar a invisibilidade imposta pela ineficácia das políticas educacionais voltadas ao segmento literário (SILVA, 2013, p. 99).

Como autores que contribuem para a ampliação literária e cultural de nossa região, podemos citar Antônio Juraci Siqueira – oriundo da ilha do Marajó, poeta, contador de histórias, professor de Filosofia e Técnico do Sistema Estadual de Bibliotecas (SIEBE) da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) – que, em aproximadamente trinta anos de atuação, editou mais de 80 títulos de obras, além de pertencer a várias organizações literárias e culturais e participar de Feiras Literárias e Salões de Livros (SILVA, 2013, p. 99-100).

Outra defensora da literatura amazônica é a escritora Heliana Barriga. Formada em Agronomia pela Faculdade de Ciências Agrárias (FECAP) e mestra em Genética e Melhoramento de Plantas, Heliana resolveu entregar-se à literatura, produzindo cerca de 40 obras com destaque para livros de poemas, peças teatrais e produções fonográficas. Atualmente, a autora é referência em produção literária infantojuvenil na Amazônia paraense (SILVA, 2013, p. 100).

Já entre os movimentos coletivos de incentivo à leitura, podemos destacar o trabalho do Instituto Cultural Extremo Norte. Essa entidade realiza projetos e ações diversas voltadas para o estímulo à leitura e valorização do escritor paraense, além de utilizar as redes sociais para divulgar eventos que incluem lançamentos de livros, relatos de experiência, apresentações literárias e musicais, entre outros (SILVA, 2013, p. 100-101).

Outro movimento coletivo que contribui para a valorização da literatura amazônica é o grupo de contadores de histórias Ayvu Rapta. Formado por educadores e profissionais da área da saúde, o grupo já atua, levando versos e narrativas da tradição oral e escrita, há, aproximadamente, cinco anos (SILVA, 2013, p. 101).

No que se refere a projetos desenvolvidos em sala de aula para incentivar a leitura e a valorização de autores amazônicos, cito o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) intitulado “Da Literatura brasileira de expressão amazônica ao audiovisual: um convite à leitura de obras produzidas no anfiteatro amazônico”, do qual sou voluntária. O projeto faz parte do Núcleo de Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), coordenado pela professora Dra. Josebel Akel Fares, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Esse projeto tem, em sua essência, a inserção do audiovisual – desenhos, filmes, reportagens – e de atividades em sala de aula para tornar o ensino mais atrativo. Além disso, o projeto realiza o sorteio de livros para estimular a leitura.

Na primeira etapa do projeto, trabalhamos a literatura de cunho universal. Para isso, lemos e analisamos em sala de aula a obra de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas e alguns contos de fada como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida, ilustrados em Histórias em Quadrinhos (HQ) por Maurício de Souza.

Na segunda e última etapa do projeto, inserimos a literatura amazônica a partir das poéticas orais, isto é, dos mitos e das lendas produzidas na Amazônia, tais como: a lenda da Matinta Perera, da Pororoca e do Boto cor-de-rosa. Como atividade, solicitamos aos alunos que produzissem histórias em quadrinhos sobre quaisquer lendas em sala de aula. A finalização do projeto com a turma foi realizada mediante o trabalho com contos e poesias amazônicas.

Apesar da literatura amazônica não ser valorizada nos livros didáticos e paradidáticos ou ainda ser desconhecida por alguns professores, há autores, grupos e projetos engajados em fazer com que os encantos dessa literatura capturem outras pessoas, principalmente em sala de aula.

Portanto, a aplicação do projeto nos confirma que é possível trabalhar a literatura amazônica em sala de aula de maneira atraente e sem a desfiguração ou destruição da obra literária. Outro ponto a ser ressaltado é que o trabalho com as poéticas orais na escola é imensamente produtivo e não deve ser deixado de lado, pois os textos de tradição oral e popular, segundo Fares (2013), são frequentes tanto nos

circuitos letrados como no cotidiano de qualquer um de nós sob a forma de provérbio, cordel, máxima, dito popular etc., ou seja, também são literatura.

### 5 Considerações finais

Iniciamos esta pesquisa buscando respostas para as seguintes perguntas: 1. Qual o lugar da produção literária amazônica na vida das pessoas que vivem nesta e em outras regiões do Brasil? 2. Com que frequência os autores amazônicos aparecem nos livros didáticos e paradidáticos de circulação nacional financiados pelo MEC? 3. Será que podemos estimular nossos alunos à leitura de textos produzidos no anfiteatro amazônico?

A partir das discussões realizadas, entendemos que a leitura literária em sala de aula deve ser desempenhada de maneira prazerosa, sem a imposição de fichas de leitura ou preocupações com regras gramaticais.

Outro ponto a ser ressaltado é o de que não existem fórmulas mágicas para o ensino de literatura, por isso deve-se ter cuidado com as *motivações* direcionadas aos alunos, como as excessivas dramatizações dos textos, pois estas podem desfigurar a obra literária e desestimular a leitura, ou seja, não podemos fugir de alguns encaminhamentos tradicionais que o ensino de literatura toma.

No que se refere ao uso dos livros didáticos e paradidáticos em sala de aula, compreendemos que muitos professores ensinam apenas aquilo que o livro impõe, como os fragmentos de obras literárias e a História da Literatura. Quanto ao ensino de literatura amazônica, conforme pesquisa realizada por Silva (2013), percebemos que os livros didáticos e paradidáticos não se preocupam em valorizar os autores provenientes da região norte do país. Além disso, muitos professores, que fazem parte do processo de seleção dos livros a serem trabalhados nas escolas da região amazônica, também não demonstram tal preocupação, uma vez que privilegiam apenas o cânone.

Entretanto, embora haja descaso em relação à literatura amazônica pelo poder público, autores, editoras e muitos profissionais de Letras, há pessoas engajadas em levar os encantos dessa literatura para as ruas, praças e escolas.

Assim, concluímos que a literatura amazônica praticamente não tem seu lugar reconhecido no país e, tampouco, na região amazônica, haja vista que os livros didáticos e paradidáticos a ignoram. Todavia, podemos estimular nossos alunos à leitura de textos produzidos no anfiteatro amazônico, haja vista que as obras produzidas em nossa região refletem a nossa forma de perceber o mundo, as culturas e a natureza.

### Referências

FARES, Josebel Akel. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola, *Cocar*. Belém, v. 7, n. 13, p. 82-90, jan./jul.2013. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/244>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

REZENDE, Neide Luzia de. Literatura e escola: a questão do valor na ficção voltada para crianças e jovens. *In: SIMPÓSIO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DO LEITOR DA AMAZÔNIA*, 1., 2013, Belém. *Anais...* Belém, UFPA, 2013. p. 16-24.

SAMPAIO, Enderson de Souza; SOUZA, Maria Luiza Germano de. A perspectiva do ensino de literatura nos livros didáticos de português: o que se ensina quando se ensina literatura?, *Entreletras*. Araguaína, v. 6, n. 1, p. 22-33, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1490>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, Paulo Demetrio Pomares da. A literatura de expressão amazônica e as políticas de fomento à leitura: histórias, descasos, militâncias e resistências. *In: SIMPÓSIO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DO LEITOR DA AMAZÔNIA*, 1., 2013, Belém. *Anais...* Belém, UFPA, 2013. p. 89-104.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

## Literatura infantil, leitura e teatro: um “ato” de Maria Clara Machado

*Children's Literature, Reading and Theater: an "Act" by Maria Clara Machado*

### **Matheus Luamm Santos Formiga Bispo**

Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França.

E-mail: [matheus.luamm@hotmail.com](mailto:matheus.luamm@hotmail.com)

### **Sara Rogéria Santos Barbosa**

Mestre em Educação com ênfase em História do Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Didática e Metodologia de Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França e Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe; Coautora.

E-mail: [sararogeria@gmail.com](mailto:sararogeria@gmail.com)

---

**Resumo:** A leitura é um processo de decodificação/codificação de signos dentro da linguagem escrita que trilha intrinsecamente o caminho da literatura, porque ela “é a única manifestação de arte que tem uma condição para o leitor: ser alfabetizado” (PARREIRAS, 2009, p. 17). Aspirando dessa ideia, a literatura, além de contribuir para o processo alfabetizante, mantém o seu foco principal: a satisfação do leitor pela obra. Diante disso, este trabalho propõe analisar três obras de Maria Clara Machado, todas premiadas, a saber: *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953), *Pluft, o fantasminha* (1955) e *O cavalinho azul* (1959) e sua importância na formação de um leitor competente, atuante e crítico. Convém ressaltar que tais obras fazem parte da conformação do teatro infantil brasileiro, composto de peças feitas para crianças, a exemplo das que serão analisadas, até aquelas feitas por crianças. A fim de considerar tal pesquisa, foram utilizados teóricos da historiografia literária infanto-juvenil, como Cavalcanti (2014), Coelho (2000; 2010), Cunha (2003), Fernandes (2003), Gregorin Filho (2009), Zilberman (2014) e Parreiras (2009), psicóloga pesquisadora da aquisição de leitura.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Leitura. Teatro. Maria Clara Machado.

**Abstract:** Reading is a process of decoding / encoding of signs within the written language which intrinsically traces the path of literature, because it "is the only manifestation of art that is a condition to the reader: be literate" (PARREIRAS, 2009, p. 17). Aspirating from this idea, literature, besides contributing to the literacy process, maintains its main focus: the reader's satisfaction with the work. Thus, this work aims to analyze three works by Maria Clara Machado; all of them were awarded: *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953), *Pluft, o fantasminha* (1955) and *O cavalinho azul* (1959) and their importance in the formation of a competent, active and critical reader. It should be emphasized that such works are part of the conformation of Brazilian children's theater, composed of plays made for children, such as those that will be analyzed, even those made by children. In order to consider such research, theorists of the child-juvenile literary historiography were used: Cavalcanti (2014), Coelho (2000; 2010), Cunha (2003), Fernandes (2003), Gregorin Filho (2009), Zilberman (2014), and Parreiras (2009), psychologist researcher of reading acquisition.

**Keywords:** Children's literature. Reading. Theater. Maria Clara Machado.

---

## 1 Introdução

O percurso histórico da literatura infantil é, a princípio, relativamente pequeno. Começa-se a mensurar no início do século XVIII, quando a criança é vista por outra perspectiva: um ser diferente do adulto, com necessidades, desejos, anseios e características distintas, e nota-se o foco de uma educação voltada para ela e suas necessidades, para, assim, preparar-se para a fase adulta. Para Coelho (2010), aquele século produziu dois tipos de crianças: uma da nobreza, educada e orientada, que lia, geralmente, os clássicos literários; e outra desprivilegiada que lia e/ou ouvia histórias de cavalaria, sendo bastante influenciada pela literatura de cordel (que agradava às classes populares) e motivada pela tradição oral veiculada pelos adultos.

Ainda segundo a autora, dois são os meios pelos quais se tem acesso ao texto infantil: o clássico, que compreende a coleta e a compilação iniciada por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm, e as literaturas oral e folclórica. Zilberman (2014), por seu turno, afirma que a literatura infantil surgiu como saída da tradução de obras estrangeiras, adaptação das obras adultas, reciclagem do material didático e valorização da tradição popular, instigando “que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães, amas de leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas” (p. 16). O que aponta para os contos populares e folclóricos, seja por meios da tradução, seja por meio da adaptação, e acaba por desfazer a ideia de uma gênese setencista. Para Coelho (2000), esse início remota ao século III d.C.

Com Monteiro Lobato, pai da literatura infantil brasileira, tem-se “uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em alguns personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional” (CUNHA, 2003, p. 24), abandonando a vertente pedagogizante própria do início da literatura dita infantil, consagrado pela autoria da célebre obra *O Sítio do Pica-pau Amarelo* (1951 – na TV Tupi), uma série baseada nas obras lobatianas anteriores.

Na educação e na prática da leitura no Brasil, no final do Século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos. Com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária para as crianças e sua proposta inovadora, a criança passa a ter voz, ainda que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília (GREGORIN FILHO, 2009, p. 28).

Cunha (2003) salienta que, durante o século XVIII, a criança foi vista como um adulto em miniatura, fase a ser ultrapassada rapidamente para se tornar um ser produtivo na sociedade, um ser com lacunas a serem preenchidas pelo adulto sem, contudo, a preocupação da faixa etária ou do amadurecimento psicológico, todavia, segregadas socialmente. Agora, a criança é vista como um ser humano em processo de formação, e a literatura pode ser agente ativo nesse processo, não apenas como recurso

pedagógico. Mesmo com os avanços dessa vertente literária, a produção dessa literatura possui cunho pedagógico, porque o educador imprime na criança intenções e propostas pedagógicas e não literárias, o que retoma a condição primeira desse tipo de texto: finalidade pedagógica. A produção artístico-literária da nossa contemporaneidade perpassa o objetivo pedagógico e apetece as funções do lúdico, do catártico e do libertador, conjugadas com o cognitivo e o pragmático, visando à formação completa do humano.

É certo assinalar o grau de satisfação dos adultos pela literatura infantil, tornando-a abrangente, pois toda obra para crianças pode ser lida por adultos. O contrário, no entanto, não se estabelece. A obra literária infantil é essencialmente arte também para o público adulto, divergindo na complexidade de concepção, ou seja, será mais simples em recursos, todavia não terá menor valor nem menor importância. (CUNHA, 2003). Para Cavalcanti (2014), ler sempre significou uma relação com o universo, pois, à medida que nos tornamos leitores, também nos tornamos capazes de ressignificar a realidade de maneira mais inteira, ampla e reflexiva. Assim, a leitura de textos infantis ou juvenis possibilita ao leitor adulto retornar ao mundo sagrado, do maravilhoso.

Pode-se perceber que a leitura é apontada por alguns teóricos como uma atividade que não desperta interesse, salientada por fatores como descuido familiar, decadência no ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversão etc. Propiciar o encontro da criança com o livro pode garantir que seja criado o hábito da leitura, valendo-se como uma atividade que proporciona consciência, atenção e diversão. Decair no processo do ler é inerente ao pouco investimento em livros, quer seja escolar ou familiar, exorbitante nível de trabalhos para os educadores e a concorrência desleal com os meios de comunicação de massa, uma vez que esses são “mais atrativos”, aligeirados e imediatistas.

Pode-se conceber a leitura como um processo neurofisiológico, pois ela é um ato concreto, observável, que recorre a determinadas faculdades específicas do ser humano. Nenhuma leitura é possível sem o funcionamento do cérebro e, em outros casos, sem que se utilize o aparelho visual. A leitura passa a ser, primeiro, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos mediante o funcionamento pleno de determinados conjuntos de órgãos do corpo humano. Às vezes, a dificuldade de leitura e concentração do aluno não é apenas fruto de uma distração ou de má vontade com determinada atividade, mas pode apontar uma dificuldade de outra natureza, como um problema visual ou dislexia, por exemplo. A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza um esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê às voltas com a progressão da leitura do texto e da sua interpretação global, ou seja, com a fluidez do texto e com o encadeamento de ideias que a compreensão do texto supõe (GREGORIN FILHO, 2009, p. 50).

A leitura e a literatura são vieses de informação e prazer, que concebem ao leitor a construção da argumentação e da interação com o mundo que o rodeia, uma

vez que a leitura literária desenvolve o senso crítico, ainda que em leitores iniciantes, e promove distinção do que é apropriado ou não, propiciando conhecer-se a si mesmo (FERNANDES, 2003). Assim, compreender esse leitor e a influência da literatura em sua formação é questão importante. Quanto a isso, afirmam Coelho (2000) e Cunha (2003), baseadas em pesquisas da área da psicologia, que a criança percorre um caminho de inúmeras transformações até a adolescência, e a literatura põe a nosso dispor obras literárias que se adequam à faixa etária da criança, assim distribuídas:

- a) Primeira fase – fase do mito: compreende as crianças de 3/4 a 7/8 anos, predominam a fantasia e o animismo (tanto de pessoas quanto de objetos), não existe segregação entre realidade e fantasia. Nessa fase, o leitor goza da literatura de maravilha, especialmente os contos de fada, as lendas, os mitos e as fábulas.
- b) Segunda fase – fase do robinsismo: compreende as crianças de 7/8 a 11/12 anos, marcada pelo conhecimento da realidade. Nessa fase, o leitor goza dos romances de aventura, dos relatos históricos, mitológicos, heróicos, de viagens, façanhas, histórias regionais, nacionais e universais (denominada de literatura universal). O tom verídico ou a verossimilhança toma o lugar da imaginação, levando o texto à realidade. A denominação “robinsismo” é explicada pelas aventuras de Robinson Crusoe.
- c) Terceira fase – fase do pensamento racional: compreende as crianças de 11/12 anos até a adolescência, marcada pelo pensamento racional, deixando o egocentrismo e colaborando com o caráter social, valendo-se de noções abstratas.

O mais valioso é que crianças e jovens tenham contato com todo tipo de obra literária e que façam suas próprias escolhas. Os valores dialogados dentro da literatura infantil são, acima de tudo, valores humanitários e atemporais que percorrem toda a sociedade e não apenas valores do mundo infantil, adulto ou idoso.

Arriscaríamos a dizer: não somos os mesmos depois de ler uma obra literária. A leitura nos afeta, nos tira do lugar em que estávamos. E no caso da literatura infantil essa propriedade se torna ainda mais relevante. A literatura não tem que ensinar nem dar lição de moral. Não tem que deixar clara a história ou os versos, nem ser datada (livro para criança de 7 ou 9 anos...). A literatura não é linear, nem objetiva, nem tem data de vencimento; ela vai além do plano racional, está mais próxima do plano dos afetos, da subjetividade. Aquilo que fala dos nossos sentimentos, sensações e sonhos. O lirismo, sim, é próprio da literatura! (PARREIRAS, 2009, p. 24).

Analisar uma obra infantil é tarefa difícil e complexa, devido, principalmente, à multiplicidade de linguagens, às diferentes temáticas e à linguagem verbal empregada. Tais fatos são conjugados de acordo com a faixa etária do público alvo. A literatura deve ser oferecida à criança como um meio e um modo de arte e prazer, porque ela é resultado de um fazer estético artístico de um autor, desde o oferecimento a mais tenra idade humana, sendo que “o objetivo do ensino deveria ser formar gente para viver num determinado lugar, e não formar diplomatas ignorantes de seus próprios problemas, adormecidos pela erudição não digerida” (MACHADO, 2009, p. 8).



## 2 O teatro infantil brasileiro e a importância de Maria Clara Machado

O Brasil, a partir da década de 1950, começou a sofrer mudanças, a priori, pelo rescaldo da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), pelo fim da Era Getúlio Vargas (devido ao seu suicídio em 24 de agosto de 1954) e pelo início da Era JK – Juscelino Kubitschek (1956 – 1961). Nesse contexto, a educação lutava pelas Leis de Equivalência (Lei nº 1.076, de 31/03/1950, e Lei nº 1.821, de 02/03/1953). E a literatura sofreu um impacto maior, pois, precisamente na década de 1950, ocorreu a crise da leitura, consequência da invenção e acesso aos meios de comunicação de massa impulsionados pela televisão. Coelho (2010, p. 274) afirma que a produção literária infantil e juvenil começou “a se desembaraçar do realismo estreito que lhe vinha sendo imposto pela orientação pedagógica dos anos de 1930/40, e redescobre a fantasia, principalmente através da fusão do real com o imaginário”.

Um ano depois de essa crise ser identificada, é formado o teatro infantil, como resposta estimulante. Em 1951, ocorreu o 1º Congresso Brasileiro de Teatro, em que houve a comunicação: “O teatro para crianças e adolescentes – bases psicológicas, pedagógicas, técnicas e estéticas para a sua realização”, ministrada pelo paulista, médico, psiquiatra e *expert* em teatro infanto-juvenil, Júlio Gouveia. Ocorreu também a fundação d’O Tablado, por Maria Clara Machado. Ambas as atividades impulsionadas pela matéria folclórica. Vale ressaltar, em relação ao teatro, que o que se passa no palco não é literatura, a encenação é arte cênica e não arte literária, o que concerne à literatura e à sua arte é a produção textual da peça teatral.

O teatro, desde os primórdios, é tido como uma das maiores formas de educação e cultura, tanto para quem interpreta quanto para quem frequenta. “O teatro da criança deve ser igual ao do adulto, só que melhor” (STANISLAWSKY, *apud* CUNHA, 2003, p. 135). A análise de uma obra teatral infantil possui a mesma proporção de uma análise duma adulta, conforme Cunha (2003), compreendendo:

- a) Estrutura da peça: normalmente possui três partes:
  - Exposição: do conhecimento dos acontecimentos vividos em cenas, dá-se início ao problema que será resolvido no fim da apresentação, criando, assim, a tensão recorrente à apresentação.
  - Conflito: é o problema iniciado na exposição, seu ponto alto é o clímax, no qual os personagens labutam para a resolução e o triunfo.
  - Desenlace: é a solução do conflito, o relaxamento da tensão.
- b) Articulação dos atos: o ato é a unidade menor da apresentação teatral, que deve ser articulado entre si, para que haja coesão dos acontecimentos. Muitas peças infantis possuem apenas um ato, o que facilita a compreensão e prende a atenção da criança.
- c) Cenas principais: são as cenas que possuem maior relevância em relação às outras.
- d) Caracterização das personagens: as características das personagens podem ser apresentadas de modo direto (o caráter da personagem surge a partir de outra personagem), indireto (o público constrói o perfil da personagem a partir de suas próprias ações) ou, ainda, apresentar-se por si mesmo, o modo indireto é o mais comum nas encenações, deixando a análise da personagem a cabo do espectador.

Um aspecto marcante do teatro infantil é a comicidade que pode surgir a partir “das personagens (pela ingenuidade, pelo ridículo ou pela vivacidade de cada uma), das situações cênicas (tropeços, posições estranhas, quedas, desencontros etc.) e das palavras e diálogos” (CUNHA, 2003, p. 139). Vale ressaltar que há maneiras inacessíveis de humor para crianças, como o trocadilho e a ironia.

As peças teatrais infantis compreendem também as fases da literatura, velando pelos ajustes às faixas etárias. No âmbito do teatro infantil, existem duas modalidades, segundo Cunha (2003):

- a) Teatro feito pela criança: essa prática é pouca trabalhada na nossa nação. Seus efeitos são surpreendentes em todas as áreas: afetiva, ativa e intelectual. Essa prática possui poder clínico que aperfeiçoa a leitura, corrige a pronúncia, desenvolve a memória, estimula o senso crítico e analítico, além da capacidade de socialização e de desinibição e da valoração do trabalho em grupo. Em contrapartida, teremos a geração de um público para tal arte, que não há atualmente.
- b) Teatro feito para criança: por meio da prática teatral com crianças, esses “intérpretes” criam gosto pelo espetáculo que, sendo destinado ao público infantil, também agrada ao público adulto.

Nessa perspectiva do teatro infantil feito por adultos para crianças, temos, em Maria Clara Machado, “um dos nomes mais expressivos do teatro brasileiro e especialista em peças infantis” (CUNHA, 2003, p. 137). Conforme Zilberman (2014), a autora emerge no bojo do processo de renovação, tornando-se a representante mais autorizada da literatura infantil na vertente do teatro para crianças, desde suas criações literárias às apresentações, e pela fundação d’O Tablado, a sua casa de espetáculos e escola de formação para muitos.

### 3 *Maria Clara Machado*<sup>1</sup>

Maria Clara Jacob Machado, simplesmente Maria Clara Machado, nasceu em Belo Horizonte – Minas Gerais, em 03 de abril de 1921, é filha do escritor Aníbal Machado e de Aracy Machado. A menina foi criada em meio aos livros, ambientes artísticos e debates intelectuais que seu pai promovia aos domingos em sua casa. Começou sua carreira com um teatro de bonecos que fundou e dirigiu por cinco anos. Dessa experiência, publicou o livro *Como fazer teatrinho de bonecos e dez peças para fantoches*. Em 1950, recebeu uma bolsa de estudo do Governo Francês para estudar teatro em Paris. Voltou ao Brasil e, depois com a bolsa da UNESCO, fez, em 1951, um curso de férias em Londres e voltou para Paris, em 1952, para um curso de mímica com Etienne Decroux.

Fundou O Tablado, em 28 de outubro de 1951, no Rio de Janeiro, uma companhia de amadores que dirigiu até sua morte, aos 80 anos, em 2001, no Rio de Janeiro, em razão do linfoma de Hodgkin, um tipo de câncer no sistema imunológico.

---

<sup>1</sup>BIOGRAFIA DE MARIA CLARA MACHADO. Disponível em: <<http://otablado.com.br/maria-clara-machado/vida/>> e <<http://www.infoescola.com/biografias/maria-clara-machado/>>. Acessos em: 02 jan. 2016.

A companhia revolucionou o teatro infantil brasileiro e formou dezenas de atores e atrizes, sendo o laboratório que experimentou suas peças teatrais, hoje sucessos nacionais, ainda hoje referência na formação de profissionais da nossa dramaturgia. O Tablado se consagrou como agente importante da cultura brasileira, hoje, sob a direção de Cacá Mourthé, sobrinha e sucessora.

Em 1956, fundou a *Revista e Cadernos de Teatro* com o intento de orientar grupos novos de Teatro, com o apoio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, ligado à UNESCO. Em 1961, foi convidada pelo Governo do então Estado da Guanabara para dirigir o Serviço de Teatro e Diversões do Estado, ao mesmo tempo em que ocupou o cargo de Secretária-Geral do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Maria Clara Machado produziu diversas obras no *campus* literário infantil: *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953), *O rapto das cebolinhas* (1953), *A bruxinha que era boa* (1954), *Pluft, o fantasminha* (1955), *O Chapeuzinho Vermelho* (1956), *O embarque de Noé* (1957), *O cavalinho azul* (1959), *A volta do camaleão Alface* (1959), *Maroquinhasfru-fru* (1961), *Camaleão na lua* (1961), *A gata borralheira* (1962), *A menina e o vento* (1962), *O diamante do grão-mogol* (1966), *Maria minhoca* (1967), *Aprendiz de feiticeiro* (1968), *Tribobócity* (1971), *O patinho feio* (1974), *Os Cigarras e os Formigas* (1974), *Camaleão e as batatas mágicas* (1976), *Quem matou o leão?* (1977), *João e Maria* (1979), *O dragão verde* (1983), *O gato de botas* (1986), *Passo a passo no paço imperial* (parceria com Cacá Mourthé) (1992), *A coruja Sofia* (1993), *Tudo por um fio* (parceria com Cacá Mourthé) (1994), *A bela adormecida* (1996), *Jonas e a baleia* (parceria com Cacá Mourthé) (2000) e *O alfaiate do rei* (primeira montagem *post mortem*) (2004).

Ao longo de sua carreira recebeu inúmeros prêmios, entre eles o Saci, o Mambembe e o Machado de Assis - Academia Brasileira de Letras. Até hoje, Maria Clara Machado é reconhecida como a autora mais importante do teatro infantil brasileiro. Como dito desde o início, para efeito de análise, serão consideradas apenas três obras:

a) *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953)

É a primeira obra de Maria Clara Machado e a que possui mais montagens até os dias atuais. Foi apresentada pela primeira vez no palco do Tablado em dezembro de 1953, com direção da autora. É uma célebre obra com embasamento bíblico, classificada em farsa-mistério de Natal, porque “farsa” é uma peça teatral cômica breve (essa em um ato) que se desenvolve no meio de um “mistério”, uma ação em volta da vida de Cristo (e essa sobre o seu nascimento). Uma farsa-mistério que recria a história natalina contada por dois animais/amigos/jocosos (o boi e o burro), musicalizada por oito cânticos (CARDOSO FILHO, 2007).

A história dá-se no cenário de um estábulo e se inicia com a conversa dos protagonistas que percebem que o dia está totalmente diferente: “Tudo cheira diferente por estas bandas.” / “E nunca o céu esteve tão estrelado, tão perto!” (MACHADO, 2012, p. 207) e a movimentação das visitas (pastoras, pastor, reis magos, rainhas magas e anjos). Vê-se a “luta” do boi e do burro pela arrumação do estábulo, quando, de repente, aparece uma milícia de anjos, que varrem, arrumam e incensam todo o local para o grande acontecimento, porque “Isto é trabalho de anjo, não é para burro sujo...”

/ “E para boi babento...” / “Cala a boca, burro, não vamos mais brigar hoje. Tudo está pronto.” / “Só falta acontecer...” (MACHADO, 2012, p. 230).

O Menino tão esperado aparece nos braços de sua mãe, Maria, acompanhada de esposo, José. Logo o boi e o burro (apoiados pelo material folclórico) entoam “Boi da cara preta” para distrair o Menino Jesus. Inicia-se a visitação a Ele pelos reis, rainhas, pastor, pastoras e anjos. A apresentação encerra-se com o aconchego do boi e do burro no estábulo e a entoação do magnífico canto natalino “Noite feliz”.

Os personagens são cômicos, a priori a história é contada por animais; as pastoras (personagens inusitadas) que vivem uma amizade entrelaçada, seja pela alegria, seja pela tristeza; o pastor, um homem cantante e poeta, com estímulo poético no nascimento do Menino Deus; as rainhas magas (personagens também inusitadas) que tricotam uma enorme faixa, possível presente para o Menino; os reis magos, homens estudiosos da astronomia; os anjos, seres alegres, dançantes e organizadores; Maria que vem “lentamente, carregando o Mistério.” / “Parece leve como a brisa...” / “Parece como uma gota do céu no capim da manhã...” (MACHADO, 2012, p. 232), Ela é análoga a fatos e acontecimentos da vivência do boi e do burro; e José, fidelíssimo esposo, pai honroso e homem do silêncio.

b) *Pluft, o fantasminha* (1955)

“Mamãe, gente existe?” (MACHADO, 2012, p. 142). *Pluft, o fantasminha*, fez essa pergunta pela primeira vez em 1955 no palco do Tablado, com direção da autora, e foi reconhecido como o clássico do teatro infantil brasileiro e uma das obras mais importantes da literatura infantil.

Seu Pluft, Machado por excelência, é uma das pessoas mais vivas e aprazíveis que tenho conhecido, e me deu, como raramente sinto, o gosto de uma realidade latente sob o real, e ele abre também uma ponte, mais larga do que a da Rua, entre o homem e o menino [...]. (ANDRADE, *apud* MACHADO, 2012, S/N).

A peça constitui-se de um prólogo e um ato, de nove personagens e um jogo com marionetes, acontece num cenário de sótão abandonado. Desenvolve-se a história em torno de Pluft, um fantasminha com medo de gente, que conhece a menina Maribel, neta do Capitão Bonança, que busca o tesouro deixado pelo seu avô marinheiro. Nota-se a presença amiga de Sebastião, Julião e João, marinheiros amigos e atrapalhados, com seus objetos, respectivamente, vela, garrafa de bebida e mapa, juntos com Maribel, Pluft e sua mãe lutam contra o vilão Perna de pau (marinheiro pirata). A luta foi vencida com o auxílio do fantasma tio Gerúndio (que trabalhou junto com seu amigo, o Capitão Bonança). No decorrer da história, a mãe Fantasma, muito nervosa, comunica-se muito com sua prima Bolha por telefone e faz pastéis de vento, especialmente com o vento do sudoeste.

Na história, pode-se notar a intertextualidade com o clássico “Os três mosqueteiros” pela cumplicidade da amizade e da fala dos três marinheiros amigos: “Um por todos e todos por um, vamos!” (MACHADO, 2012, p. 175); à referência ao mar morto (MACHADO, 2012, p. 186); o apoio do folclore na narrativa, por exemplo,

pelo clichê “Tal pai, tal Pluft” (MACHADO, 2012, p. 163), modificando o original “Tal pai, tal filho”; a criação de neologismos, como “fantasmês” (MACHADO, 2012, p. 169); a marca excepcional do nome do protagonista, “Pluft”, sugere algo que aparece e desaparece, como ele é, um fantasma. Esses e outros fatores marcam a comicidade do texto, sendo também uma característica irrefutável das obras de Maria Clara Machado.

A peça trabalhando com questões pertinentes ao universo infantil, não constitui, porém, manual de psicologia ou de tratamento de deficiência individuais. Preocupa-se em primeiro plano com o andamento e a eficácia da ação, traduzida por meio de um conflito, e os modos de superação, marcados sobretudo pela convocação ao humor e ao riso (ZILBERMAN, 2014, p. 151).

O texto encerra-se com o encontro do tesouro: “O retrato da neta Maribel! Uma receita de peixe assado! Um rosário!” (MACHADO, 2012, p. 192), revelando valores humanos, tais como a importância da família, da tradição e da fé, culminando num sentimento maior, o de solidariedade, velando da ideia do não-castigo para os vilões e de prêmios não-concretos para os mocinhos.

c) *O cavalinho azul* (1959)

Encenado pela primeira vez em 1960 n’O Tablado, com direção da autora, que costumava dizer ser essa sua peça predileta. Uma dramatização de um ato em nove cenas e uma riqueza de personagens, especificamente, 27. Em 1969, foi lançada a primeira edição em prosa.

O talento da filha de Aníbal, já demonstrado em algumas peças anteriores – *Pluft, o fantasminha, Chapeuzinho Vermelho, A bruxa que era boa* – superou-se nesta última, primor de concepção e realização. Sonho e realidade, sonho de menino, realidade dos adultos sem resquício mais de infância, o circo e a cidade (que fina sátira da Cidade Maria Clara nos dá naquela pressa e agitação dos homens que só têm um pensamento – “não temos tempo a perder”!). Chocam-se, combatem-se musicalmente nessa história fantástica, e naturalmente a vitória cabe à infância, à imaginação, ao sonho, quando o cavalinho de Vicente aparece como ele o sonhara e o via, azul, azul, azul! Fica-se comovido, eu fiquei comovido (BANDEIRA, *apud* MACHADO, 1993, S/N).

A história se dá em torno do cavalinho azul, que “às vezes ele fica como o céu, depois, quando vem a tarde, ele fica um pouco como os olhos do palhaço, mas à noite é sempre como o mar, à noite.” / “É lindo! Sen-sa-ci-o-nal...” (MACHADO, 1993, p. 41).

Um dia perdi a tesoura de cortar barba e tive que deixar crescer esta barba. No princípio não gostava; sujava muito quando eu comia, mas agora gosto; quando faz frio, cubro-me assim, e minha barba serve de cobertor. Também aprendi a comer com minha barba: faço assim. Gosto dela por causa do Vicente, que me acha parecido com o Padre Eterno. Isto quer dizer que minha barba se parece com a barba de Deus. Por isso cuido dela. Barba de Deus é coisa séria. (MACHADO, 1993, p. 14).

Inicia com a autoapresentação do velho João de Deus. Em seguida, o menino Vicente aparece com seu pangaré que será vendido por seu pai, para angariar fundos financeiros para a pobre família. Com a venda, Vicente sai à procura de seu animalzinho pelo mundo, passa por um grande circo (uma de suas paixões e alegrias), liderado por três músicos – bandidos que usufruem de um palhaço e de animais cansados, e encontra uma menina, que o ajuda na procura. Os músicos descobrem o fascínio do cavalo azul e o querem para o seu circo e, por isso, seguem secretamente os meninos.

Percorrem dias e noites, cidades e cidades, chegam então à cidade “do outro lado daquele morro mais longe” (MACHADO, 1993, p. 17), recomeçam a saga, perguntam a várias pessoas, entre elas uma responde: “Você está doido? Isto é uma cidade. Não existe destas coisas por aqui.” (MACHADO, 1993, p. 48). Mesmo diante dessa situação, tanto Vicente quanto a menina não esmoreceram, quando iriam receber a ajuda da Velha-que-viu, ela foi raptada pelos músicos, foram também a um curral, o curral do Cowboy, que prendeu os bandidos (mostrando que o bem prevalece). A história encerra-se com o encontro feliz do cavaleiro azul; é a realização de um sonho.

#### *4 Breves considerações*

Maria Clara Machado estabeleceu importantes paradigmas para o fortalecimento de uma dramaturgia nacional dirigida à infância brasileira, com protagonistas que são privilegiados por personagens-crianças, uma temática diversificada que se funda em ações que contribuem efetivamente para a sociedade em que está localizada.

O teatro concebido por ela leva a criança a desenvolver suas áreas motora e cognitiva, ora pela prática ora pela leitura, bem como o favorecimento intelectual e cultural, tornando sua obra não pedagogizante, e sim elemento para o deleite e satisfação. Na vertente literária, inaugura uma proposta de leitura infantil, com textos para encenações, quer sejam teatralizados, quer sejam em prosa, fascinam o público desde sua escrita, simplicidade, comicidade, neologismos, irreverência textual etc. Enfim, como mãe do teatro infantil e contribuinte da literatura infantil brasileira, ela marca efetivamente o panorama histórico dessa literatura, tornando-se um divisor de águas para a arte cênica e para a literatura.

A necessidade da literatura infantil está alicerçada no fomento e preparo de leitores a partir da tenra idade, bem como a apropriação da leitura como elemento de diversão e prazer. Por isso, é necessário o acompanhamento e o preparo com obras produzidas e/ou adaptadas à faixa etária e estímulo à prática leitora, porque ela é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa, lúdica e significativa.

#### *Referências*

BIOGRAFIA DE MARIA CLARA MACHADO. Disponível em: <<http://otablado.com.br/maria-clara-machado/vida/>> e <<http://www.infoescola.com/biografias/maria-clara-machado/>>. Acessos em: 02 jan. 2016.

CARDOSO FILHO, Antonio. *Teoria da Literatura I*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2007.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil– dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus , 2014.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil / juvenil– as origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo*. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FERNANDES, Dirce Lorimier. *A literatura infantil*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção 50 palavras).

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o fantasminha e outras peças*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

\_\_\_\_\_. *A aventura do teatro & Como fazer teatrinho de bonecos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular Editora e Gráfica LTDA, 2009.

\_\_\_\_\_. *A volta do camaleão Alface, O embarque de Noé, O cavaleiro azul e Camaleão na lua*. Rio de Janeiro: Agir, 1993. (Teatro II)

OBRAS DE MARIA CLARA MACHADO. Disponível em: <<http://otablado.com.br/maria-clara-machado/obra/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

## A representação do feminino no conto *Carolina*, de Casimiro de Abreu

*La representación femenina en el cuento Carolina, de Casimiro de Abreu*

---

### **Deivide Almeida Ávila**

Aluno do 6º período de Letras do IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei, Minas Gerais. Professor orientador: Ailton Magela de Assis Augusto.  
E-mail: [almeidavila06@yahoo.com.br](mailto:almeidavila06@yahoo.com.br)

**Resumo:** Proponho, neste trabalho, a investigação de uma das representações literárias do gênero feminino no romantismo brasileiro. Em um período marcado por grande idealização, a figura feminina serviu de fio condutor para muitos autores, desempenhando papéis os mais diversos, aparecendo ora como personagens heroicas, ora como frágeis, ora como libertinas, entre outras imagens. A investigação aqui proposta será feita por meio da análise de traços físicos e psicológicos da personagem Carolina, que nomeia um conto de Casimiro de Abreu. Parece-me que esse escritor, em contraposição ao machismo, apresenta a mulher não como um estereótipo convencionado, mas como um ser que vive além de uma condição figurativa literária, que expressa significado. Assim, ele agrega valores e legitimidade ao gênero feminino. Para a investigação proposta, recorro aos postulados da crítica literária feminista, vertente teórica que tem entre suas práticas o exame da representação do feminino em textos literários produzidos por homens. Acompanhando as transformações das instâncias afetivas e morais de Carolina, buscarei apresentar a representação que Casimiro de Abreu faz de um estereótipo discriminado na sociedade – a prostituta, cuja condição, em alguns casos, se estabelece após a rejeição por um homem que antes havia demonstrado afetividade.

**Palavras-chave:** Literatura. Identidade feminina. Crítica feminista.

**Resumen:** Propongo la investigación de una de las representaciones literarias del género femenino en el romanticismo brasileño. En un período marcado por una gran idealización, la figura femenina sirvió como un hilo conductor para muchos autores, desempeñando funciones diversas, apareciendo ahora como personajes heroicas, ahora tan frágil, a veces tan libertinas, entre otras imágenes. La investigación aquí propuesta se hará mediante el análisis de los rasgos físicos y psicológicos de carácter de Carolina, título de un cuento de Casimiro de Abreu. Me parece que este escritor, en oposición al machismo, presenta a la mujer no como un estereotipo, sino como un ser que vive en una obra literaria, que expresa el significado figurativo. Por lo tanto, añade valor y legitimidad para el género femenino. Para la investigación propuesta, utilizaré los postulados de la crítica literaria feminista, vertiente teórica que tiene entre sus prácticas, el examen de la representación de la mujer en los textos literarios producidos por los hombres. Acompañando las transformaciones de la base moral y afectivo instancias de Carolina, procuraré presentar la representación que Casimiro de Abreu hace a un estereotipo discriminado en la sociedad - la prostituta, cuya condición, en algunos casos, si establece después del rechazo por parte de un hombre que previamente había demostrado afecto.

**Palabras-claves:** Literatura. Identidad femenina. Crítica femenista.

---



## 1 Introdução

Neste trabalho, buscarei analisar a representação da mulher no conto *Carolina*, escrito por Casimiro de Abreu. Para tanto, farei uma apresentação breve do autor, um apanhado sobre a crítica feminista, vertente teórica que interessa particularmente na aproximação ao possível entendimento de uma escrita sobre mulher e, por fim, me deterei sobre a personagem feminina presente no conto e as relações que ela estabelece com os homens.

## 2 A prosa de Casimiro de Abreu

Casimiro José Marques de Abreu (1839-1860) nasceu em Barra de São João, estado do Rio de Janeiro, mas escreveu a maior parte de sua obra em Portugal, para onde se mudou com o pai, entre os anos de 1853 e 1857. Poeta mais popular da chamada segunda geração romântica, Casimiro teve apenas um livro editado em vida – *Primaveras*, de 1859. Essa obra foi reeditada incontáveis vezes, contribuindo para a inserção do autor no cânone brasileiro, fato demonstrado pela quase onipresença de seu poema *Meus oito anos* nas antologias de versos nacionais.

Apesar dessa imagem de poeta, a obra completa do autor não se restringe às composições em verso. Ele produziu também uma cena dramática, um esquete e dois contos, além de um diário e de várias correspondências. Neste artigo, me deterei sobre o conto *Carolina*, o qual marcou a estreia do autor na imprensa lusitana, tendo sido estampado no jornal *O Progresso*, de Lisboa, nos dias 12 e 13 de março de 1856.

## 3 Apontamentos sobre a crítica feminista

Os estudos literários dedicados à aproximação entre a mulher e a literatura são relativamente recentes. No Brasil, tais estudos datam dos anos 70 e 80. Em seu primeiro momento, a preocupação da crítica feminista foi estudar as representações da mulher na literatura, procedendo, conforme assevera Lúcia Osana Zolin (2004, p. 170), a um “exame cuidadoso das relações de gênero na representação das personagens femininas [em textos de autoria masculina]”. Isso porque os escritores, amparados pela ampla predominância masculina nos círculos literários, retratavam as mulheres de maneira idealizada – para o bem e para o mal – criando personagens distantes da subalterna “mulher real”. A esse respeito, a crítica de literatura Ruth Silviano Brandão (1993, p. 27) comenta:

figura romântica, com as roupagens típicas da época ou imagen [sic] realista ou naturalista, inscrita num discurso médico literário, será sempre possível fazer emergir a face feminina, com valor positivo, se colada ao ideal masculino, ou negativo, se marcada pelo estatuto da diferença.

Posteriormente, os estudos de crítica feminista avançaram para a pesquisa do discurso feminino, tomando por objeto de estudo a escrita produzida por mulheres, encontrando em seus textos um novo campo de reflexões acerca da condição social da

mulher. Apesar disso, proponho uma leitura sobre a representação da mulher em um texto escrito por um homem por entender que a produção em prosa de Casimiro de Abreu não é muito comentada, sendo, portanto, pertinente supor que este trabalho se justifica por, quando menos, ajudar na divulgação de uma faceta pouco conhecida da produção desse autor do romantismo brasileiro.

Isso, claro, sem ignorar que, na literatura romântica brasileira, vários outros autores escolheram personagens femininas como tema principal de seus contos, poemas e romances, retratando-as grande idealização ao apresentar desditas amorosas ocorridas no seio da sociedade da época. Mulher anjo ou mulher demônio, a figura feminina ilustra cenas de amor idealizado, renúncias, sacrifícios, lutas e, até mesmo, a morte, sendo a principal condutora de tais emoções nas obras.

#### ***4 A representação da mulher em Carolina***

Tendo feito esses breves comentários, passarei à análise da representação que Casimiro de Abreu faz da mulher em seu conto. O texto se subdivide em sete seções cujos títulos remetem a acontecimentos da narrativa, dando indícios ao leitor sobre a sua progressão. A primeira, intitulada “Adeus!”, mostra uma conversa entre os personagens Augusto e Carolina, os quais são apresentados pelo narrador como sendo um lindo par:

ele, belo com essa beleza que distingue o homem; ela, bela com essa beleza que Deus dá só às mulheres! Ai! Um sorriso que se desprendesse dos lábios formosos daquela virgem, mataria de amores um homem! Um olhar meigo e terno que brilhasse por entre aquelas pestanas aveludadas venceria o mundo! (ABREU, 2010, p. 316)

A interjeição e as exclamações usadas ao final de cada frase exaltam a beleza feminina e reforçam a representação idealizada da mulher como entidade capaz de mover a narrativa e de determinar o destino dos homens.

O encontro acontece em um ambiente propício ao idílio amoroso, o casal está cercado de belezas. Há apenas uma dissonância: Augusto está de partida e aquele era o último encontro antes da viagem, era a despedida. Carolina fica triste por não acreditar nas palavras de seu amado que promete enviar suspiros pelas brisas do mar e retornar em breve, cantando uns versos para que ela saiba que ele regressou.

A seguir, sob o título “Caiu!”, o leitor é conduzido de volta ao cenário do encontro anterior. Fazia seis meses que Augusto havia partido e Carolina, saudosa e vulnerável por conta da ausência de Augusto, aparece enamorada de outro, Fernando, em quem vê a solução para sua saudade e um caminho para a realização de seus devaneios amorosos.

O narrador não se exime de comentar a cena, reforçando o impacto da ação feminina sobre o homem e, ainda, prenunciando a queda que fará de um anjo uma libertina, julgando-a em consonância com as convenções da época:

Ah! mulher! mulher! que tão cedo esqueceste o homem que te votou o amor mais ardente de sua alma! Esse homem a quem juraste vir aqui todas as tardes escutar o suspiro saudoso, que ele te havia de enviar nas asas da viração!...

Ah! mulher! mulher! que tão depressa esqueceste um homem que te ama, para ouvires os galanteios doutro que te cobiça!... Deixas adormecida em teu peito a imagem daquele por quem teu coração novel bateu as primeiras pulsações, ao mesmo tempo tímidas e suaves, e não te lembras que esse homem virá um dia, implacável como o destino, terrível como o raio, pedir-te o cumprimento das juras que lhe fizeste; exigir-te contas do seu amor, que tu escarneceste; das suas crenças, em que tu cuspieste; da sua alma, que tu assassinaste!... (ABREU, 2010, p. 317-318)

Ignorando as reais intenções de Fernando, esquecida do amor que Augusto lhe votava e sem ser participada da censura do narrador, Carolina decide entregar-se ao novo amante. Este, então, arrancou “a coroa de virgem que lhe circundava a fronte como uma auréola brilhante” e “calcou-a aos pés” (ABREU, 2010, p. 319).

O terceiro momento da narrativa recebe o título de “A volta”. Aí é relatado o regresso de Augusto, quem vai à casa de Carolina à sua procura. O cenário mudou, a exemplo da jovem que perdeu sua pureza. Antes era “[...] uma casa de bonita aparência, com sua vinha verdejante, seu pomar odorífero, seu jardim pequeno, mas bonito, suas alamedas, curtas mas frondosas” (ABREU, 2010, p. 315), e quando Augusto regressou em seu encalço, “ai! Já não era a mesma quinta bela e verdejante, que ele tinha deixado na primavera! O inverno havia-a transformado horrivelmente” (ABREU, 2010, p. 320).

A mudança devia-se a que a casa fora abandonada. Uma vizinha passa e conta a Augusto que Carolina havia fugido e que, desgostosos, seus pais abandonaram a propriedade. A natureza, espelho das emoções humanas, refletia a triste história. A horrível transformação que a paisagem sofrera era comparável à da jovem que entregou a Fernando sua virgindade.

“O mundo!”, quarta parte do conto, mostra Lisboa, onde Carolina passou a residir. Três anos se passaram. A cidade, com repetição do recurso de fazer do ambiente um espelho das personagens, é descrita em cores fortes. É, porém, o local adequado para aquela moça:

Lisboa—a ufana—curvada graciosa para o Tejo, que lhe beija as plantas, oferecia alegre as suas torres, seus palácios, suas praças, suas ruas, aos raios ardentes desse astro vivificador.

Entranhemo-nos por essa Lisboa, labirinto como tantos outros que se chamam Paris, Londres, etc. Vereis por toda a parte desonra, infâmia, crime! Vereis a virtude esmagada pelo vício! Vereis a par da mais deslumbrante opulência, a mais horrível miséria! Vereis o pobre ajuntar as migalhas dos festins e das orgias do rico! Vereis desacatada a religião, profanado o templo, insultado o Cristo!

— E vive-se nesse inferno?! perguntareis vós.

— Vive-se sim, porque esse abismo alcatifado de flores, tem uma atração a que ninguém resiste. Vive-se sim, porque aí pode o malvado esconder a fronte criminosa no meio da multidão, que se agita e ruga como o oceano em um dia de cólera. *Vive-se sim, porque a mulher, que o mundo perdeu, pode aí facilmente furtar-se à vista daqueles, que a conheceram no seu tempo de candura e d'inocência.* (ABREU, 2010, p. 322-323, grifo meu)

Carolina, que antes teve a beleza que só Deus dá às mulheres, tornou-se uma mulher pálida, de olhar perdido, que parece repassar mentalmente toda sua vida. Por ter cedido aos apelos de um amante que só tinha em vista satisfazer aos desejos da carne, ela é agora uma prostituta, alvo de escárnios e insultos. O fato de ter sido enganada não diminui o peso do julgamento da sociedade, e seu destino é o retrato de uma época cheia de conservadorismo e tabus sexuais.

Nessa seção do texto, o autor retrata o tema da prostituição, dando a conhecer as consequências que o modelo patriarcal e machista reservava para a mulher que desviasse da conduta esperada – ela seria jogada ao mundo, indo viver em ruas estreitas, sujas e sinuosas, com prédios escuros que exalam odores insuportáveis, lugares onde tudo exala a bacanal e depravação:

não vedes essas mulheres, que nos atraem com seus olhares voluptuosos, seus sorrisos de amor, seus requebros lascivos? São mulheres perdidas. Coitadas! Arrojaram-nas nesse abismo de devassidão, e não há mão, que as salve! Hão de morrer revolvendo-se nesse lodaçal imundo! (ABREU, 2010, p. 323)

Estando nesse abismo de devassidão, Carolina representa as mulheres que passavam pela mesma situação. O narrador atribui a responsabilidade por essa situação ao mundo, uma estratégia que, preservando a idealização histórico-cultural que pairava sobre a mulher, lhe permite, de algum modo, criticar a postura de uma sociedade preconceituosa em relação aos papéis que cabiam ao gênero feminino.

A quinta seção, intitulada “Deus”, mostra o reencontro de Carolina e Augusto. Este havia sido levado por Fernando ao sobrado onde ela estava vivendo, sem saber que seu amigo é quem havia contribuído para a desdita da moça. Carolina se joga aos pés do amado e pede perdão, acusando Fernando por tê-la levado à perdição. Na sequência, a moça desmaia e o seu algoz, vítima de uma apoplexia fulminante, morre aos pés dela, demonstrando a atuação da justiça divina, outra representação romântica.

O título seguinte, “Perdão!”, nos faz pensar que o amor venceria, porque Augusto, mesmo depois de traído por Carolina e pelo amigo Fernando, retorna ao local de tão dramáticos acontecimentos. Este é um personagem masculino cujo comportamento destoa do esperado. Apaixonado, ele reforça a postura de culpar ao mundo pelos desvios da jovem, mostrando-se disposto a perdoá-la:

Compreendo-te, Carolina; tu ainda me amas e receiavas [sic] que eu te repelisse agora que estás manchada, quando te havia deixado pura. Não, não! não te repilo, porque o meu coração bate da mesma maneira que batia há quatro anos; porque para mim sempre serás a mesma Carolina virgem, inocente, que eu

respeitei como irmã; porque terias de mim o perdão voluntário dessas faltas que o mundo te fez cometer. (ABREU, 2010, p. 327)

A decisão de Augusto, outra possível reprovação aos ditames da sociedade, não basta, porém, para diminuir a culpa que Carolina sente. Tampouco é suficiente para mudar o desfecho de sua relação com a jovem, visto que ela, sem saber de suas intenções, abandona a casa onde estava e lhe deixa apenas uma carta com um pedido de perdão. É interessante notar que, por meio dessa carta, reproduzida na narrativa, é dada uma mínima voz à figura feminina. Na carta, a moça volta a repetir os motivos de sua conduta e o medo do que as pessoas pensariam dela:

Tremia diante da minha família, tremia diante de Deus, tremia diante de tudo!  
Era culpada!  
[...]

Para onde havia de ir? Para casa de meus pais? Eles fechariam a porta à filha indigna que lhes manchara o nome. Não tinha coragem bastante para suicidar-me... arrojé-me no abismo!...

Mas todas as noites pedia a Deus nas minhas orações, que te pudesse ver ainda uma vez antes de morrer, a ti, o único que tenho amado. Deus ouviu-me, Deus puniu Fernando.

"Adeus! parto para longe de ti; nunca mais me verás. Não, nunca mais, porque é impossível que o coração de um homem possa amar a mulher que o traiu. (ABREU, 2010, p. 328)

O texto se encerra com uma seção intitulada "A última hora", que mostra a agonia de Carolina no leito de morte. Usando a voz do padre que foi tomar a última confissão à moribunda, o autor sentencia: "– Morreu! disse ele enxugando uma lágrima, ainda tão jovem! *Foi o mundo que a matou*" (ABREU, 2010, p. 330, grifo meu).

O desfecho da história, com a morte inevitável da heroína, revela a impossibilidade do amor de Augusto e Carolina após a falta cometida por ela. Isso mostra o quanto o julgamento da sociedade contribuiu para tal estado de coisas, visto que nenhuma pessoa, nem mesmo o apaixonado Augusto, poderia salvá-la, pois era escrava da opinião alheia, que ditava regras e costumes.

Valendo-se de um narrador onisciente, Casimiro de Abreu evoca na obra o respeito ao ser humano, expressando-se como um entendido nas leis do coração e criticando o meio social com a articulação de alguns comentários ao longo de seu relato. Poder-se-ia dizer que o autor levou para dentro do conto seus próprios pensamentos acerca do tema retratado, mostrando-se convicto de que a sociedade não estaria apta ao julgamento de tal situação. É interessante notar a forma de pensar de Augusto, um homem que pensa diferente de seu meio e cuja conduta ensinaria aos leitores que o verdadeiro homem ama com convicção e, por isso, poderia perdoar sem julgar a mulher.

Apesar desses elementos que permitem inferir uma crítica do autor à sociedade, ele não interviu na forma de pensar da personagem Carolina, a protagonista, replicando uma imagem de mulher como alguém à mercê dos pensamentos de uma sociedade machista.

### 5 Considerações finais

Eis a leitura que empreendi do conto *Carolina*, do escritor Casimiro de Abreu. O fato de ter sido escrito por um homem, em meados do século XIX, e de apresentar temas relacionados à condição feminina permitiu uma abordagem desse texto à luz da crítica feminista, campo de estudos que se volta à investigação das representações do feminino em obras literárias.

No intuito de apresentá-la, me detive sobre alguns fragmentos do conto que mostram como a mulher era tratada, o tipo de expectativas que a sociedade nutria em relação a ela e como isso impactava em sua conduta. Casimiro de Abreu confronta uma mulher cujas ações atendem a tais expectativas a um homem apaixonado que, pensando diferente, dá indícios de que tal estado de coisas seria passível de contestação.

Para encerrar, deixo um convite para que mais pessoas tomem contato com as obras menos comentadas de Casimiro de Abreu, a fim de conhecer outros temas abordados pelo autor das *Primaveras*.

### Referências

ABREU, Casimiro de. *Obra Completa*. Organizada e comentada por Mário Alves de Oliveira. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial/Academia Brasileira de Letras, 2010.

BRANDÃO, Ruth Silviano. *Mulher ao pé da letra: a personagem feminina na literatura*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Cultura/Editora da UFMG, 1993.

ZOLIN, Lucia Osana. Crítica Feminista. In: BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2004. p. 161-183.

# Nós que aqui estamos por vós esperamos

## *Nosotros que aquí estamos por vosotros esperamos*

---

### **Jéssica Loirane Natividade**

Aluna do 6º período de Letras (Português e Espanhol) do IF SUDESTE MG. Professora orientadora: Ozana Aparecida do Sacramento.

E-mail: [jessicaloirane2011@hotmail.com](mailto:jessicaloirane2011@hotmail.com)

**Resumo:** O presente artigo fará uma breve reflexão sobre a visão da sociedade a respeito da velhice. Para tanto, será analisada a personagem Margarida, retratada no conto “O Grande Passeio”, integrante do livro *Felicidade Clandestina* (1981), de Clarice Lispector. O objetivo é entender como essa senhora idosa era vista pela sociedade, uma vez que ela estava sozinha no mundo, pois já tinha perdido seu marido e seus filhos e, agora, morava de favor com algumas pessoas. Em “O Grande Passeio”, percebe-se a solidão da personagem e seu sofrimento enquanto uma mulher velha, pois é nessa fase da vida que os preconceitos são mais intensos e maiores.

**Palavras-chave:** Velhice. Preconceito. Solidão.

**Resumen:** El presente artículo hará una breve reflexión sobre la visión de la sociedad respecto de la vejez. Para ello se analizará la personaje Margarida, retratada en el cuento, “O Grande Passeio”, integrante del libro *Felicidade Clandestina* (1981), de Clarice Lispector. El objetivo es entender como esa vieja mujer era vista por la sociedad, una vez que ella estaba sola en el mundo, pues ya había perdido su marido y sus hijos y, ahora, fue a vivir de favor con algunas personas. En “O Grande Passeio”, se percibe la soledad de la personaje y su sufrimiento en tanto una mujer vieja, pues es en esa etapa de la vida que los prejuicios son más intensos y mayores.

**Palabras-clave:** Vejez. Prejuicios. Soledad.

---

### **1 Considerações iniciais**

Clarice Lispector escreveu contos, romances, matérias jornalísticas e é considerada uma das mais importantes autoras da modernidade, além de ser um dos principais nomes da Literatura Brasileira (SILVA; SILVA, 2012). A escritora tem uma escrita complexa, filosófica, de cunho psicológico e cheia de mistérios, a qual exige um esforço de leitura, a fim de ler não só o que está exposto na superfície, mas também o que está nas entrelinhas, para podermos chegar às compreensões plausíveis, factíveis, ou seja, aquelas que podem ser comprovadas com o próprio texto.

Desse modo, segundo Silva e Silva (2012, p. 134), Clarice tem “[...] um estilo narrativo próprio, emprega uma linguagem que se caracteriza, principalmente, pela introspecção intimista e pelo uso relativamente constante de metáforas, aliterações e monólogos interiores”. Cabe ressaltar ainda que “há em suas narrativas, reflexão filosófica do existir, pois seus personagens questionam sua condição de sujeito e o estar no mundo” (SILVA; SILVA, 2012, p. 134).

Assim, no conto *O Grande Passeio*, pretende-se refletir sobre a solidão da personagem principal bem como a questão da velhice vivida por ela na narrativa e observar como essas questões são configuradas na escrita de Clarice Lispector.

## 2 A representação de Margarida no conto

O conto *O Grande Passeio* engloba, juntamente com mais 24 contos, o livro *Felicidade Clandestina* (1981), de Clarice Lispector. É uma narrativa que, inicialmente, descreve como era a personagem principal, Margarida, que preferia ser chamada de Mocinha. Ela era uma idosa que nascera no Maranhão e chegara ao Rio de Janeiro trazida por uma senhora que tinha o intuito de interná-la em um asilo. Porém, não foi bem isso o que ocorreu. A senhora viajara para Minas Gerais e deixara Mocinha “abandonada” no Rio, com apenas algum dinheiro para que pudesse se manter.

A partir desse momento, a idosa não tinha um lugar definido, dormia em uma casa grande no quarto dos fundos, em Botafogo, e dependia da solidariedade das pessoas que cruzavam seu caminho. Vivia de esmolas, e a família que a tinha acolhido quase não a notava, por ser uma idosa misteriosa que, na maior parte do tempo, não permanecia em casa e que “levantava-se de madrugada, arrumava sua cama de anão e disparava lépida como se a casa tivesse pegando fogo. Ninguém sabia por onde andava” (LISPECTOR, 1981, p. 29).

Certo dia, essas pessoas se espantaram de vê-la em casa, depois de tanto tempo, e sentiram um enorme incômodo. Em razão disso, decidiram mandá-la para a casa de uns parentes gringos, uma cunhada alemã, em Petrópolis. Essas pessoas de Botafogo queriam ver-se livre da idosa e, segundo elas, ela poderia cuidar do filho do casal. Mocinha não continha em si de tanta emoção. Nem dormiu direito à noite. Lembrou-se de seus filhos e do marido dos quais antes havia se esquecido. Pensava que, com esse “grande passeio”, sua vida iria mudar completamente e para melhor.

No dia seguinte, pela primeira vez, foi preciso acordá-la de tão emocionada que estava. Eles, o filho da dona da casa, a namorada dele e duas irmãs, seguiram viagem rumo a Petrópolis e deixaram Mocinha próximo a casa para evitar comentários. Mocinha foi recebida na casa e, logo ao entrar, deparou-se com a alemã e seu filho. Sentou-se e ali mesmo permaneceu, apenas observando o que acontecia ao seu redor.

A cunhada alemã tomava seu café da manhã e nem ao menos ofereceu algo para a idosa comer. Depois de um tempo, o marido da alemã, Arnaldo, que era irmão do rapaz que dirigia o carro, chegou em casa e deparou-se com a presença de Mocinha. O casal conversou e disseram para a idosa que ali não era asilo, repetindo duas vezes com uma tonalidade na voz que denotava ignorância e grosseria para que Mocinha compreendesse bem. Arnaldo deu-lhe um dinheiro, ela o agradeceu e saiu. Distanciou-se da estação de trem, que era seu caminho, e, ao avistar um chafariz, bebeu água, pois estava com muita sede. Encostou-se a uma árvore e ali mesmo morreu.

Clarice descreve ainda bem detalhadamente não só o ambiente frequentado por Mocinha, mas também os mínimos detalhes em relação à personagem, principalmente seus traços físicos que são visíveis nessa fase da vida. De acordo com Rocha (s.d), percebe-se, em uma linha intimista, características da terceira geração de autores modernistas, presentes na revelação de que a idosa fala pouco, “por conta da fraqueza,



mas o falar pouco além da saúde frágil e da idade mais avançada, também constitui uma das características das pessoas mais vividas, com mais sabedoria” (ROCHA, s.d., p. 8). Em algumas passagens do conto, pode-se “ver” o que se passa no interior da personagem, como a sua emoção ao sair de sua vidinha normal; quando ela chega à casa da cunhada alemã, percebe-se que não foi acolhida como pensava, sem falar que quase não conversou com as pessoas daquele local.

Clarice Lispector aponta a violência contra o idoso no ambiente familiar ou semelhante. Nessa narrativa, percebe-se que a escritora pretendeu destacar a questão de Margarida ser uma idosa e, principalmente, trabalhar a questão do sujeito. Essa questão é apresentada através da duplicidade do nome (Margarida x Mocinha), pois cada nome simbolizava uma pessoa para a personagem.

Em relação ao nome da personagem, observa-se, de acordo com Silva e Silva (2012, p. 141), que ocorre uma “ideia de duplicidade manifestando-se de forma bastante forte, permeando toda a constituição da personagem – a começar pela identificação dúplici da personagem” em relação aos dois nomes Margarida x Mocinha. Isso nos leva a pensar o porquê desse nome. Fazendo essa pequena reflexão, pode-se dizer que como era uma idosa e para se sentir um pouco mais jovem, a personagem se sentia melhor sendo chamada de Mocinha. Desse modo, conforme Silva e Silva (2012, p. 142), o nome Mocinha

[...] nos remete a uma pessoa cheia de vida, bela, forte, jovem, atenta a tudo e a todos. Já Margarida vem do grego *Margaretês, Margarita*, cujo significado original era ‘pérola’, só mais tarde sendo aplicado a flor. Assim, vemos o apelido Mocinha como uma maneira da busca de amplitude de Margarida, pois a sua ambivalência, ou seja, Mocinha é dualidade no sentido de acabamento de Margarida.

Para exemplificar o que foi dito no trecho, percebe-se essa questão da duplicidade do nome no seguinte fragmento: “quando lhe perguntavam o nome, dizia com a voz purificada pela fraqueza e por longuíssimos anos de boa educação: - Mocinha. As pessoas sorriam. Contento pelo interesse despertado, explicava: - Nome, nome mesmo, é Margarida” (LISPECTOR, 1981, p. 28). A personagem, ao optar em ser chamada de Mocinha, nos remete também a questão para se “escapar da crueldade das pessoas com os mais velhos, pois se fosse realmente ‘mocinha’, Margarida não sofreria tanto” (SILVA; SILVA, 2012, p. 143).

Pensando um pouco sobre o nome Margarida, foram feitas algumas observações: o nome nos remete a uma flor. E as flores, em geral, têm vida efêmera e são frágeis. A margarida, diferentemente da rosa, segundo o senso comum, não é uma flor nobre com simbolismos como a paixão ou o mistério. Ela é tida, pelo mesmo senso comum, como uma flor simplória cujo simbolismo é a juventude e a pureza. Assim também é a personagem clariceana, simplória, sem maiores encantos ou qualidades aos olhos daqueles de quem está próxima. De aparência frágil, fenece como uma flor junto à fonte.

A personagem, ao querer ser tratada pelo nome Mocinha, nos faz refletir que especificamente esse nome nos remeta à juventude, a uma fase de maior ingenuidade e

descompromisso da vida. Destaca-se, ademais, o nome escrito no diminutivo, o que nos indica ainda mais o caráter infantil. Será que um dia ela foi Margarida, uma mulher com família, um lar, uma identidade social considerada padrão? Quando morava no Maranhão juntamente com sua família, talvez sim, mas em nenhum momento do conto observa-se a questão da personagem ter sido feliz, de ter tido um lar e, principalmente, de ter uma identidade social considerada padrão.

Com o passar do tempo, ela foi perdendo sua identidade por causa do envelhecimento, do isolamento, porque velho é um peso morto, uma inutilidade. Desse modo, ela deixa de ser Margarida e passa a ser Mocinha. Será que não é um tanto irônico, uma idosa, abandonada, ser chamada de Mocinha? Focando principalmente nos traços físicos da protagonista, parece que ocorre uma contradição, pois sendo uma idosa, teoricamente, já não é mais uma “mocinha”, não está mais na fase da juventude. E se for considerado que o substantivo mocinha também tem a acepção de heroína de narrativas romanescas, fílmicas, observa-se, mais uma vez, a contradição, já que a personagem não se constitui como heroína. Assim, verifica-se que Mocinha/Margarida é uma mulher que tem sua identidade esgarçada pelo isolamento e descaso.

Outra forma característica da escrita da autora está ligada à “reflexão filosófica do existir, pois seus personagens questionam sua condição de sujeito e o estar no mundo” (SILVA; SILVA, 2012, p. 134). No conto, percebe-se isso quando é relatado o questionamento da condição do sujeito idoso. Margarida, à medida que vai envelhecendo, vai sendo desterritorializada, pois foi trazida do Maranhão, deixada no Rio de Janeiro sem conhecer ninguém, vivia no quarto dos fundos de uma casa, um lugar completamente escondido, e depois a personagem é levada para Petrópolis. As pessoas da casa quase não notavam sua presença, ou seja, para eles, ela era uma pessoa invisível.

Mocinha, quase já não mais Margarida, é alguém sem referências, quase sem lembranças. A personagem é um sujeito “desterritorializado, no sentido deleuziano/guattarriano, isto é, marcado pelo movimento de abandono do território, ‘operação de linha de fuga’ (o rompimento de laços, fronteiras, identidades) [...]” (NEVES, 2016, p. 1). Assim era Mocinha, em contínuo deslocamento, carregando parcas lembranças, uma trouxinha suja e um sorriso inútil.

No decorrer da história e nos dias de hoje, observa-se que o idoso é tratado com descaso, com falta de respeito, sendo ignorado por boa parte da sociedade. Muitas pessoas têm em mente e generalizam que os idosos, por já estarem nessa fase da vida, tornam-se pessoas que não produzem, que não geram lucro. Segundo Scortegagna e Oliveira (2012), em uma sociedade que pode ser qualificada pelo poder, que busca primeiramente o lucro a qualquer custo, o idoso, na maioria das vezes, representa “uma trava no desenvolvimento, desconsiderando toda a contribuição social que estes deram e ainda dão à produção de bens, serviços e conhecimentos” (p. 2).

Desse modo e conforme os autores citados, a sociedade atribui imperativos de produção, agilidade e modernidade ao idoso. Por questões biológicas, estes podem manifestar alguns limites ou, até mesmo, pequenas dificuldades, “mas isso não significa a incapacidade de realizar tarefas. Porém, na perspectiva social atual, o idoso é considerado muitas vezes como um incômodo, por não atuar na velocidade e na

maneira que os jovens julgam mais corretas ou mais adequadas” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2012, p. 2).

De acordo com Vicente (2014-2015), esse fato está se tornando algo cada vez mais comum, gritante em nossa atualidade. O autor ressalta, ainda, que “há alguns anos a velhice representava sabedoria, e o velho era visto, muitas vezes, como alguém que deveria ser respeitado, em máxima instância, por ter vivido mais experiências e ser o grande precursor da família” (p. 32). Agora, os idosos dependem de pessoas para que possam auxiliá-los em suas tarefas diárias, mas muitas dessas pessoas estão ocupadas demais e outras ignoram tal presença. É muito sintomática, em nossa sociedade, a presença de asilos e casas de repouso para idosos. As pessoas preferem levar os idosos para esses lugares ao invés de os manterem em suas casas, e isso indica a falta de espaço, no sentido físico e no emocional, nos lares das pessoas para os idosos.

Outro ponto evidente na sociedade contemporânea é o culto à juventude, em que só o jovem é belo, é capaz de fazer algo, é o único que possui forma física ideal. Porém, a sociedade esquece que o padrão de beleza é um dado cultural, muitas vezes imposto por interesses econômicos. Chauí diz que há, ainda, na atualidade, uma negação ao idoso em relação a sua

[...] função social, uma vez que habilidades como aconselhar e lembrar são mecanismos não valorizados, sendo decorrente a opressão à velhice. Esta se dá a partir de mecanismos institucionais visíveis como, por exemplo, as casas de ‘repouso’, asilos, bem como por questões psicológicas (a tutela, a inexistência do diálogo, discriminação) e mecanismos científicos com pesquisas que demonstrem deterioração física, deficiência nas relações interpessoais (CHAUÍ, 1994, *apud* ARAÚJO; CARVALHO, 2005, p. 230).

No conto de Clarice, nota-se que Margarida era considerada um estorvo, uma pessoa que não era bem aceita pela família que a havia acolhido. A presença dela e o fato da personagem ser uma idosa não os deixavam à vontade. Desse modo, parece que essas pessoas não percebem que um dia também serão idosos. Margarida, por já estar nessa fase da vida e pela maneira como estava envelhecendo, não aproveitava totalmente esse momento, pois o envelhecer

[...] deveria ser um momento de descanso, de aproveitar os detalhes que foram impossibilitados de serem contemplados devido à correria do cotidiano de um “adulto ativo” e recapitular todas as experiências que já tivera. E não, como é para muitos, um período de perda de identidade pessoal e social (VICENTE, 2014-2015, p. 33).

Logo no início da narrativa de Clarice Lispector, há uma descrição de Margarida, bem como do abandono, da despreocupação por parte dessas pessoas que a “acolheram” em sua casa.

Era uma velha sequinha que, doce e obstinada, não parecia compreender que estava só no mundo. Os olhos lacrimejavam sempre, as mãos repousavam sobre o vestido preto e opaco, velho documento de sua vida. No tecido já endurecido

encontravam-se pequenas crostas de pão coladas pela baba que lhe ressurgia agora em lembrança do berço. Lá estava uma nódoa amarelada, de um ovo que comera há duas semanas. E as marcas dos lugares onde dormia. Achava sempre onde dormir, casa de um, casa de outro (LISPECTOR, 1981, p. 28).

Nesse trecho, verifica-se o menosprezo e o tratamento dado à idosa no conto, pois as pessoas que “acolheram” Mocinha queriam ficar livre dela a qualquer custo, como se fosse algo que estivesse incomodando ou, até mesmo, atrapalhando. Percebe-se, ainda, que a idosa sempre permanecia do mesmo jeito, com a mesma vestimenta, além de não ter outra roupa, e, por ser praticamente uma mendiga, ela não tinha uma vida ativa, talvez esse seja o motivo de não trocar de roupa.

Além disso, existem outros pontos interessantes: o adjetivo “sequinha” nos remete a uma aparência de uma idosa magrinha, mas também seca no sentido de que não teria mais substância; o verbo lacrimejar tanto pode nos referir a uma doença, como pode também simbolizar a própria tristeza que foi e é sua vida; o vestido preto e opaco, a cor seria o sinal de luto, de viuvez, mas é opaco, no sentido de que a cor já não é mais a mesma, ou seja, a memória do que significa e com o passar do tempo já não era mais a mesma coisa. O mesmo ocorre com a personagem, opaca, sem “vida”, que está aos poucos perdendo a memória. A “[...] baba que lhe ressurgia agora em lembrança do berço” (LISPECTOR, 1981, p. 28); esse trecho faz referência à baba que aparece no bebê e no idoso, no primeiro indicando que ele ainda não “aprendeu” a coordenar bem seus movimentos e no segundo que ele já perdeu essa capacidade, ou seja, que já está no fim da vida.

Há, ainda, um ponto importante que aparece nesse mesmo trecho, mais especificamente nessa parte: “No tecido já endurecido encontravam-se pequenas crostas de pão coladas pela baba que lhe ressurgia agora em lembrança do berço” (LISPECTOR, 1981, p. 28); aqui, vê-se a falta de preocupação. Parece que as pessoas da casa que conviviam com Mocinha não se preocupavam se ela precisava de algo, vestimenta e/ou alimentação. Vale ressaltar, ainda, que a idosa não se lembrava muito bem da família, mas o vestido estava com alimentos, ou seja, cheio de marcas de seus dias. O mais importante aqui é que, com as marcas desses alimentos presentes no vestido, não se falava muito das lembranças da personagem, é como se o vestido metaforizasse essas lembranças em suas marcas.

Nessa mesma parte da narrativa, constata-se que Mocinha não havia percebido que estava sozinha no mundo, uma vez que ela não tinha família e que seu marido e seus filhos já estavam mortos. Estava agora rodeada por pessoas que não conhecia e que nem tinha nenhum grau de parentesco. Seu sentimento “era expresso nos olhos, que lacrimejavam sempre, denotando as perdas e o sofrimento por elas” (ROCHA, s.d., p. 6), ou seja, pelo marido e por seus filhos que já não estavam mais presentes com a personagem.

Outro ponto forte que aparece nesse trecho da narrativa é referente ao fato de que Mocinha sempre encontrava onde dormir, pois a personagem era uma idosa sequinha, tinha o corpo pequeno e “quando lhe davam cama para dormir davam-lhe estreita e dura porque Margarida fora aos poucos perdendo volume” (LISPECTOR, 1981, p. 29). O mesmo ocorria com a idosa quando as pessoas a davam esmolas “[...]”

davam-lhe pouca, pois ela era pequena e realmente não precisava comer muito” (LISPECTOR, 1981, p. 28-29). Identifica-se, nessas partes do conto, que, pelo fato de Mocinha ser uma idosa pequena e magra, as pessoas arrumavam uma cama ou a davam esmolas proporcionalmente ao seu tamanho, sendo que essa esmola recebida pela idosa talvez não fosse o suficiente para alimentá-la direito, uma vez que em nenhum momento do conto cita-se que a personagem era aposentada. De acordo com Rocha, podemos dizer, então, que,

sem aposentadoria, pensão ou benefício de prestação continuada, a idosa da narrativa de Clarice não tinha qualquer recurso prestado nem pela família, nem pelo estado, mas era socorrida pela sociedade, de casa em casa, quando lhe davam o que comer e onde dormir, numa cama dura e estreita no quarto dos fundos de uma casa grande. Sintetizando a qualidade da caridade que a sociedade brasileira tem com os idosos, tratados como pessoas secundárias, com dignidade comprometida e no lugar das pessoas com pouca ou nenhuma serventia, porque tradicionalmente o quarto “dos fundos” sempre foi destinado às coisas velhas ou aos empregados que viviam sem condições dignas de vida (ROCHA, s.d., p. 08).

Em relação à viagem que é proposta pelas pessoas que acolheram Mocinha, essas mesmas se sentiram aliviadas e ocorreu até mesmo “uma adesão mais animada do que uma velha poderia provocar” (LISPECTOR, 1981, p. 30). Mas a personagem não compreendia ao certo o que estava acontecendo, pois já estava acostumada a sua vidinha limitada naquela casa e lugar.

Em outro trecho da narrativa, constata-se a comparação da personagem com um animal, relatando que Mocinha “[...] desamarrou a pequena trouxa, tirou um pedaço de pão com manteiga ressecada que guardava secretamente há dois dias. Comeu o pão como um rato, arranhando até o sangue os lugares da boca onde só havia gengiva” (LISPECTOR, 1981, p. 31). Especificamente nessa parte da narrativa, verifica-se que a personagem vai se animalizando, perdendo seu status humano ao comer como um rato. Ela carregava suas coisas, até mesmo o alimento, numa trouxa, comprovando realmente que ela é mesmo abandonada, sem família ou alguém que pudesse contar.

No decorrer do conto, observa-se que a personagem vai sendo espoliada de sua condição humana e, ao ser comparada a um rato, isso é comprovado, pois ele é um animal nojento, que vive a se esconder e vive nos lugares imundos. Desse modo, o rato tem para a sociedade uma carga grande de negatividade, ele não é considerado um animal “nobre” como um cachorro. O rato é um incômodo que ninguém quer por perto e a margarida é uma flor “bobinha”. Ou seja, esses dois elementos são sem importância, assim como a personagem. Ninguém a vê, parece ser invisível, e ela também não se vê, a não ser no momento derradeiro.

No final do conto, identifica-se a questão do reflexo, quando a personagem principal está andando pela rua e, sentindo sede, repentinamente se sentiu iluminada, “[...] mas viu a si própria com blusas claras e cabelos compridos” (LISPECTOR, 1981, p. 36). Segundo Silva e Silva (2012, p. 145), nota-se, nesse trecho, “o narcisismo” que é observado como “um campo simbólico e metafórico, Mocinha neste momento era

Mocinha, a sua outra metade”, ou seja, por um momento deixou de ser Margarida para se sentir como jovem, uma mocinha.

Ao ver a si própria, pode-se dizer que a personagem se vê como ela foi um dia, talvez vendo a sua “alma”, ou seja, a sua essência. A personagem, ao ver seu reflexo, está sozinha no chafariz e foi a primeira vez que apareceu sua imagem relatada no conto. Em momento algum se falou que a personagem tinha um espelho ou que se viu refletida em uma vidraça ou algo parecido. Desse modo, a imagem de uma mulher bonita que estava ali sendo refletida não é a da idosa de hoje, mas sim a da jovem que ela já foi um dia. A mulher de carne e osso é uma idosa, já a imagem refletida no chafariz está na mente de Mocinha. O mesmo ocorre com Narciso ao ver sua imagem refletida, ele também estava só e também foi a primeira vez que viu a si mesmo refletido em um lago e

o que vê não conhece. Mas o extasia! Pode-se afirmar que Narciso se apaixonou à primeira vista por aquele que viu no lago: por si mesmo? Por outro alguém? Só o sabe um observador externo, para quem Narciso e a imagem refletida são uma só figura. Narciso não o sabe (GUILHARDI, 2010, p. 2).

O chafariz que a personagem se vê refletida é descrito deste modo no conto: “no chafariz de pedra negra e molhada, [...] Mocinha adiantou-se com se saísse de um esconderijo e aproximou-se sorradeira do chafariz. Os fios de água escorreram geladíssimos [...]” (LISPECTOR, 1981, p. 37). Já a fonte em que Narciso se vê refletido é um tanto diferente do Chafariz descrito no conto. A fonte era “destra cristalina fonte murmureja, numa clareia margeada de gramíneas [...]” (CARVALHO, 2010, p. 94). A fonte que Narciso se mira é linda e límpida, já a de Mocinha é descrita como um chafariz de pedra negra, acontecendo um diferencial em relação ao mito. Aqui, provavelmente, o chafariz está condizente com a personagem. Ao descrever o chafariz como uma pedra negra, infere-se que um dia ele não tenha sido dessa pedra “negra”. Pode ter ficado dessa cor em decorrência do tempo, exposto tanto ao sol como na chuva. O tempo vai envelhecendo não só as pessoas como também os objetos.

Parece que tanto a personagem Mocinha quanto Narciso estavam iludidos com as imagens projetadas na água. Mocinha, por outro lado, já estava idosa e, na sua senilidade e inconsciência, já não sabia mais o que era real, imaginário e/ou fantasia. Suas lembranças agora se misturavam com o presente que ainda estava vivendo.

Fazendo uma pequena reflexão sobre o título do conto, ele nos remete a um momento que seria emocionante que guardaríamos na memória por ser um grande passeio. Porém, lendo o conto, não é isso o que ocorre. De acordo com Silva e Silva (2012, p. 144), observa-se, no título *O Grande Passeio*, “[...] a antecipação do adjetivo ao substantivo, para dar supostamente a ideia de um passeio sem fim, ou melhor, duvidoso, estranho, diferente”. Tanto é que no final Mocinha morre e descansa da vida sofrida e do desrespeito de que é vítima.

O título induz o leitor a pensar que se trata de um grande passeio, bonito, alegre. A personagem, ao saber da viagem, pensa que será um belo passeio, que irá transformar sua vida em algo agradável e que irá encontrar um lar acolhedor. O grande passeio na verdade é a morte, ou seja, uma espécie de libertação dos

sofrimentos de Mocinha, de tudo o que ela passou e vivenciou. Afinal, ela encontra o seu “lugar no mundo”. Ela agora não dependerá mais da caridade alheia, não andará “de déu em déu”. Quando ela vê o reflexo na fonte como uma jovem, com roupas claras, percebe-se que nesse exato momento ela está feliz e que encontrou, enfim, o seu lugar.

### 3 Considerações finais

Na leitura do conto *O Grande Passeio*, pode-se ter uma visão de como a personagem protagonista da narrativa vivia e, principalmente, de como a sociedade a tratava e enxergava. Mocinha, por ser uma idosa e pequena, era ajudada proporcionalmente ao seu tamanho físico e social, o que não deveria ser assim. Em relação à família que a acolheu, essas pessoas a ignoravam totalmente e nem se importavam com a presença da idosa. Mocinha ainda não tinha percebido que estava sozinha no mundo nem se dava conta da situação que estava vivendo, talvez em virtude de sua senilidade.

Atualmente, a situação é praticamente a relatada no conto. Os idosos na sociedade atual estão, sendo cada vez mais, menosprezados e deixados de lado. A maioria das pessoas não compreende que um dia também chegará nessa fase da vida. A frase “nós que aqui estamos por vós esperamos”, além de título de documentário de Marcelo Marsagão (MORALES, 2009), é a inscrição do pórtico de um cemitério da cidade paulista de Paraíbuna. Nós a tomamos emprestada, porque parece querer nos dizer justamente isso: que boa parte das pessoas chegará à condição de Mocinha: a velhice. E tanto a velhice, como a morte nos aguarda. A atitude de descaso com o idoso, verificável na ficção clariceana e no nosso cotidiano, demonstra o quanto os mais jovens são insensíveis e incapazes de projetar o futuro.

Assim, é preciso ter mais cuidado com os idosos e respeitá-los. Segundo Araújo e Carvalho (2005), não se deve ignorar que a velhice faz parte da vida e que constitui uma etapa do desenvolvimento humano tão essencial quanto as outras fases. E “que, portanto, merece toda atenção e dedicação tanto [...] da família, da sociedade civil e, principalmente, do Estado, através do planejamento e operacionalização das políticas públicas” (ARAÚJO; CARVALHO, 2005, p. 232). O conto pode ser lido nessa vertente como uma forma de nos mostrar e denunciar a violência que ocorre no ambiente familiar que está cada vez mais frequente nos dias de hoje.

### Referências

- ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; CARVALHO, Virgínia Ângela M. de Lucena e. Aspectos Socio-Históricos e Psicológicos da Velhice. In: *Mneme - Revista de humanidades*, Campus de Caicó. Vol. 06, nº. 13, p. 228-236, dez. 2004/jan. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/278/254>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- CARVALHO, Raimundo Nonato Barbosa de. *Metamorfoses em Tradução*. 2010, p. 1-158. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<[http://www.usp.br/verve/coordenadores/raimundocarvalho/rascunhos/metamorfose\\_ovidio-raimundocarvalho.pdf](http://www.usp.br/verve/coordenadores/raimundocarvalho/rascunhos/metamorfose_ovidio-raimundocarvalho.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2016.

GUILHARDI, Hélio José. A metamorfose de Narciso e o autoconhecimento- um ensaio. In: *Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento*. p.1-12, dez/2010. Disponível em: <<http://www.itcrcampinas.com.br/txt/ametamorfose.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

LISPECTOR, Clarice. O Grande Passeio. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 28-37.

MORALES, Lúcia Arrais. Nós que aqui estamos fizemos por vós. In: *Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura*, Vol. 1, nº 6, p. 191-203, dez/2009. Disponível em: <[www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/Edicao06/7\\_NOS\\_QU E\\_AQUI\\_ESTAMOS\\_fizemos\\_por\\_vos.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/Edicao06/7_NOS_QU E_AQUI_ESTAMOS_fizemos_por_vos.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

NEVES, Ana Lúcia Maria de Souza. A desterritorialização vivida pela personagem nas cartas de e contos de Clarice Lispector. In: *XII Conages*. s/d. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO\\_EV053\\_MD1\\_SA6\\_ID862\\_25052016172037.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA6_ID862_25052016172037.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2016.

ROCHA, Sheila Marta Carregora. Diálogo interdisciplinar com Clarice Lispector sobre 'O Grande Passeio'. In: *Publica Direito*. s/d. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=3a97a9a154f2f626>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Idoso: um novo ator social. In: *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul*. p. 1-17, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1886/73>>. Acesso em: 6 jul. 2016.

SILVA, Maria da Luz Duarte Leite; SILVA Ananias Agostinho. A problemática da individualização numa perspectiva narcisista no conto 'O Grande Passeio', de Clarice Lispector. In: *Revista Memento*, Vol. 3, nº. 1, p. 134-148, jan-jul/2012. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br/index.php/memento/article/view/329>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

VICENTE, Carolina. Um Grande Passeio?. In: *Revista Portal de Divulgação*, n. 43, p. 30-37, 2014-2015. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.com/revista-nova/index.php/revistaportal/article/viewFile/487/524>>. Acesso em: 07 jun. 2016.



## As fábulas no ensino de Língua Inglesa: contribuições para a formação de leitores

*Fables in the teaching of English Language: contributions to the Training of readers*

---

### **Ana Paula de Souza**

Graduada em Letras pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL).

E-mail: [anapsouz92@gmail.com](mailto:anapsouz92@gmail.com)

### **Eliana Santiago Gonçalves Edmundo**

Professora orientadora (FACEL); doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

E-mail: [eliana\\_edmundo@yahoo.com.br](mailto:eliana_edmundo@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este artigo descreve e analisa uma unidade didática do Livro Didático Público de Língua Estrangeira do Estado do Paraná para o Ensino Médio (LDP-LI), desenvolvida a partir do gênero discursivo fábula, e apresenta uma proposta complementar em conformidade com a proposta do material didático citado. Ainda que o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos e de textos literários seja uma recomendação contida nos documentos de orientações curriculares oficiais, alguns autores argumentam que não estão presentes nas práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro (Lajolo, 2000; Coracini, 1995; Gasparini, 2003). O estudo realizado ressalta a relevância da leitura e do contato com gêneros literários nas aulas de língua inglesa na formação de leitores, realçando algumas possibilidades de atividades, de exploração temática e de articulação com outros textos e gêneros discursivos a partir do gênero literário fábula.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo. Gênero literário. Fábula. Ensino de língua inglesa. Formação de leitores.

**Abstract:** This article describes and analyzes one teaching unit of the textbook - Livro Didático Público de Língua Estrangeira do Estado do Paraná - for High School (LDP-LI), developed from the discursive genre fable, and it presents a complementary proposal in accordance with the proposal of the LDP-LI material. Even though the recommendation in the official curriculum guidelines is the work with the diversity of discourse genres and literary texts, some authors argue that they are not present in teaching practices of foreign language teaching in Brazilian schools (Lajolo, 2000; Coracini, 1995; Gasparini, 2003). The study highlights the importance of reading and the contact with literary genres in English language classes in the training of readers, highlighting some possibilities of activities, thematic exploration and links with other texts and genres from the literary genre fable.

**Keywords:** Discursive genre. Literary genre. Fable. English language teaching. Training of readers.

---

## 1 Introdução

Iniciamos este texto reportando-nos aos trabalhos de Lajolo (2000) e Coracini (1995) para falar sobre a ausência dos gêneros literários no ensino de língua inglesa (doravante LI). Segundo as autoras (op. Cit.), a leitura de textos literários não é uma realidade presente nas aulas de LI nos diferentes contextos educacionais do país. Em seus estudos, elas defendem que a literatura ainda é vista pelos professores como algo inatingível e complexo a ser abordado nas aulas de LI e argumentam que tal fato é um contributo para as dificuldades de interpretação de textos de LI enfrentadas pelos alunos no Ensino Médio. Para Lajolo (2000) e Coracini (1995), isso resulta em frequentes egressos do Ensino Médio sem contato com essa diversidade de gêneros literários durante a sua vida escolar. Além disso, as atividades de leitura nas aulas de LI voltadas, muitas vezes, para estudos de vocabulário tornam a sala de aula um espaço de exclusão, podendo, inclusive, originar problemas de indisciplina e falta de interesse na aprendizagem, como explica Gasparini (2003, p. 248).

Refletindo sobre o exposto e tomando como pressuposto a importância da leitura e o contato com gêneros literários na formação de leitores, o presente trabalho parte do seguinte questionamento: que tipo de abordagem de gêneros literários nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio pode contribuir para a formação de leitores?

Para abordar o tema, propomos discorrer neste artigo sobre um estudo que se ateve à indagação apresentada, tomada como pergunta norteadora de pesquisa. A fim de respondê-la, desenvolvemos uma investigação buscando identificar uma proposta de encaminhamento metodológico que se desenvolvesse a partir de gêneros literários em livros didáticos de LI presentes no contexto das escolas públicas do estado do Paraná no ano de 2016.

Após a etapa de seleção dos materiais disponíveis, cuja análise detalhada não cabe aqui fazer, encontramos, no Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio: Espanhol - Inglês (doravante LDP-LI), produzido pela Secretária de Educação do Estado do Paraná no ano de 2006, uma unidade didática com sugestões de encaminhamento metodológico a partir do gênero fábula (PARANÁ, 2007). Consideramos pertinente a abordagem da unidade deste livro, tendo em vista as características discursivas presentes no gênero fábula, tais como a moral ao final da história como elemento articulador para debates e discussões temáticas, o formato, pois trata-se de texto curto e, também, pelo fato de ser um gênero literário comumente conhecido dos alunos em língua materna.

A escolha da unidade didática do LDP-LI como proposta para responder à pergunta de pesquisa também foi considerada viável pelo fato de estar alinhada com os fundamentos que sustentam as orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira (doravante LE) na educação básica vigente, tanto em nível nacional quanto local, no caso deste trabalho, válida no estado do Paraná. Tais documentos consideram a importância da diversidade de gêneros discursivos presente no ensino de língua inglesa na formação de leitores.

O documento de Orientações Curriculares do Ensino Médio (doravante OCEM) explica o significado de os alunos terem contato com a literatura, defendendo essa necessidade da seguinte forma:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL, 2006, p. 55)

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Paraná (doravante DCE) orientam as práticas docentes com os textos literários da seguinte maneira: “ao apresentar textos literários aos alunos, devem-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural” (2008, p. 67). Com relação ao trabalho com gêneros discursivos nas aulas de línguas estrangeiras, as DCE consideram que “[...] busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor” (DCE/PR, 2008, p. 58).

No que diz respeito ao LDP-LI selecionado, vale ressaltar que se trata de um livro didático diferenciado das produções tradicionais de livros comerciais, composto, normalmente, de textos e exercícios. O LDP-LI é uma produção dirigida aos alunos, inclusive, não comportando manual do professor, com sugestões de textos e atividades a serem explorados nas aulas de modo que outros textos e propostas possam ser selecionados e articuladas a partir da realidade local e das necessidades dos alunos.

Sendo assim, este artigo pretende apresentar a unidade do LDP-LI que aborda o gênero fábula, articulando-a com uma proposta de atividade complementar construída pelas autoras deste texto, a partir dos encaminhamentos propostos na referida unidade. Para a elaboração da atividade complementar, tomamos como referência os trabalhos de Jordão e Fogaça (2007) e de Edmundo (2013), visando abordar a leitura dos textos numa perspectiva discursiva e de letramento crítico.

Em termos de metodologia, a pesquisa realizada caracteriza-se como exploratória, em razão de se ter buscado em diferentes fontes – livros didáticos para o Ensino Médio recomendados pelo PNLD e pelo LDP-LI – a abordagem de gêneros literários no ensino de LI para o Ensino Médio. Quanto às técnicas de pesquisa, valeu-se dos princípios da pesquisa documental para a investigação, pois a unidade didática do LDP descrita e analisada faz parte de um material autêntico, tendo em mente o que explica Gil (2000, p. 45): “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Para discorrer sobre o trabalho realizado, este artigo está organizado em quatro seções: primeiramente, tecemos algumas considerações sobre os estudos que fundamentam teoricamente a análise realizada na pesquisa; em seguida, apresentamos o LDP-LI; na sequência, fazemos a descrição e a análise da unidade didática selecionada e, depois, de uma atividade complementar à proposta da unidade; por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 *Literatura e fábulas*

Sabendo-se que o termo literatura é amplo e não tendo a intenção de defini-lo neste trabalho, preocupamo-nos em caracterizar algumas contribuições da literatura em contextos educacionais a fim de observar como os gêneros literários podem ser concebidos como objeto de estudo no ensino de LI. Conforme explica Eagleton (2003, p. 11), a literatura não é algo que possa ser definido objetivamente, pois “fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”.

Na perspectiva de Lajolo (2000, p. 106), “a literatura foi e ainda é sinônimo de status cultural e distinção social e não nos causa estranhamento que em uma sociedade tão desigual como a nossa, ter acesso à cultura e ao conhecimento também seja desta maneira”. Isso é observado pela autora na sala de aula pela forma com que os textos literários são tratados no contexto escolar; as atividades propostas pelos materiais didáticos são muito superficiais em relação à leitura. Como relata Lajolo (2000, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentindo nenhum”.

Nesse sentido, a presença da literatura em sala de aula cumpre uma função social que vai além da apresentação de textos nas aulas de LI para o ensino de vocabulário ou de itens gramaticais. Lajolo (2000) afirma que ler textos literários é fundamental numa perspectiva de educação democrática, não só para aqueles que buscam produções culturais mais sofisticadas, mas para todos que desejam exercer sua cidadania.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2000, p. 106).

Outra contribuição da literatura é o fato de, por meio dela, os alunos entrarem em contato com uma realidade diferente da sua e serem oportunizados a entender melhor que se encontram inseridos em uma sociedade com diversos valores culturais ao seu redor. Além disso, o contato com a literatura auxilia no desenvolvimento do potencial intuitivo-criativo, assim como a consciência crítica, conforme explica Coelho (2000). A autora ressalta que “no ato da leitura através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente” (COELHO, 2000, p. 51).

As fábulas pertencem ao gênero literário narrativo. O conceito de fábula, segundo o Minidicionário Ruth Rocha (2000, p. 271), refere-se a uma “pequena narrativa de ficção alegórica com intenção moral, na qual os personagens são, em geral, animais”. Coelho (2000) explica que as fábulas são originárias do oriente e que se acredita ser esse um dos primeiros registros narrativos orais da história. Os principais nomes da literatura de fábula são Esopo, o romano Fedro, e, no século XVII, La Fontaine, que recria as fábulas a partir do modelo latino e ocidental. Para Coelho (2000, p. 166), “suas personagens são sempre símbolos, isto é, representam algo num contexto universal (por exemplo: o leão, símbolo da força, da majestade e do poder; a raposa, símbolo da astúcia; o lobo, do poder despótico; etc.)”.

Sendo as fábulas concebidas como um gênero discursivo (BAKHTIN, 1997), entendemos que o contato com gêneros discursivos é a maneira pela qual o aluno pode se aproximar do uso real de uma língua. Nessa mesma direção, Marcuschi (2010) aponta que provavelmente não exista um gênero mais indicado para o ensino de línguas, ressaltando que os gêneros podem ser selecionados de acordo com a dificuldade, com o nível de linguagem e com o público. Portanto, a prática escolar por meio de gêneros se dá pela razão de ser de fundamental importância conhecer como se constroem diferentes discursos em diversos contextos sociais, auxiliando os alunos nos processos comunicativos. Nessa perspectiva, as fábulas questionam valores com uma linguagem simples, de entretenimento característico do texto literário. Como afirmam Galiciani e Basso (2016, p. 8), a leitura de fábulas “abre novos horizontes tanto para a leitura como para o conhecimento”.

Acerca do conceito de leitura, há vários entendimentos, e Coracini (1995) apresenta algumas dessas visões teóricas. A autora explica que há quem a entenda como um processo de decodificação, através de dois tipos de processamento de informação: a hipótese *top down* ou descendente, que vê o leitor como a única fonte de sentido, e a hipótese *bottom-up* ou ascendente, que depende única e exclusivamente do texto e do autor para fazer sentido. Existe, ainda, segundo Coracini (1995), a visão de leitura como interação. Nessa concepção, a leitura é vista como a “interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto” (p. 14).

Coracini (1995) defende outra visão: a leitura como processo discursivo, e esse é o entendimento que pauta o presente estudo. Nesse conceito, estão inseridos autor e leitor “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (p. 15) e, ao contrário das outras teorias, quem determina a leitura não é o texto, e sim o sujeito “enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (p. 18).

Nessa mesma perspectiva, Gasparini (2003) contribui para embasar a leitura como processo discursivo. O autor afirma que “é o lugar de irrupção do novo e do imprevisível, lugar onde o sujeito desponta em sua singularidade, para além da configuração histórica da significação” (p. 233). Com o mesmo entendimento, Jordão e Fogaça (2007, p. 90) esclarecem que leitura é “um processo de interação, embora não apenas entre leitor, autor e texto, mas envolvendo também a sociedade em seus diferentes contextos, textos, discursos, significados possíveis, relações de poder”.

Apresentamos, também, a contribuição de Freire para sustentar a análise realizada, ao defender a leitura crítica (1988, p. 21) pela qual compreendemos a realidade em nossa volta e conseguimos nos posicionar diante das situações a fim de mudá-la. Para o autor (1988, p. 21), ler é um movimento dinâmico em que

a palavra dita flui no mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transforma-lo através de nossa prática consciente.

Quanto às recomendações das OCEM e do DCE no que diz respeito à leitura, as OCEM sugerem o uso de textos autênticos em sala de aula, independente do nível de conhecimento do aluno. O documento explica que, ao invés da leitura apenas de textos facilitados, os materiais autênticos aproximam o aluno da estrutura real da língua e proporcionam conclusões significativas sobre determinado assunto (2006, p. 114): “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo [...]”. Na concepção das DCE, deixa-se de encarar o ensino de LE apenas com objetivos linguísticos, a ideia é formar um aluno crítico, capaz de refletir sobre as funções das línguas na sociedade e a leitura em outros idiomas tem esse papel importante de aproximar o aluno da cultura da língua alvo, como o inglês.

É com base no exposto que entendemos que a abordagem de gêneros literários nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio pode contribuir para que professores e alunos se tornem leitores produtores de sentido em sala de aula.

### ***3 Sobre o livro didático público de LI***

Na pesquisa a que se refere este texto, o trabalho foi realizado a partir de uma unidade do LDP-LI, por isso cabe aqui fazer alguns esclarecimentos sobre o material. O LDP para a disciplina de LI foi elaborado entre os anos de 2003 e 2006 por um grupo de professores de LI da rede estadual de ensino do Paraná da disciplina, cujo projeto tinha o objetivo de valorizar as experiências e estimular a produção por parte dos docentes que atuam na rede de educação básica do estado. Segundo Tortato (2010, p. 65),

esperava-se que os professores pudessem criar seu próprio material de apoio, não apenas baseados nas propostas teórico-metodológicas e no conteúdo estruturante das Diretrizes, mas também pautados na realidade do cotidiano escolar que lhes é tão familiar.

No texto introdutório dirigido aos alunos, os autores do LDP-LI comentam que houve uma preocupação em desenvolver conteúdos que fizessem parte da vida dos alunos e que, junto aos professores, pudessem expandir o conhecimento. Sendo assim, o LDP-LI não foi idealizado para ser o único material de apoio em sala de aula, considerando que “os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares” (PARANÁ, 2007, p. 7). Como complementa Tortato (2010, p. 66),

diferentemente dos livros didáticos produzidos pelo mercado editorial, o LDP não busca uma forma fechada e acabada de ensinar os conteúdos. Pelo contrário, busca deixar muitas “lacunas” no sentido de oportunizar aos docentes construir uma prática de trabalho baseada na legitimação do conhecimento trazido por estes e não apenas pela reprodução de um discurso do livro didático.

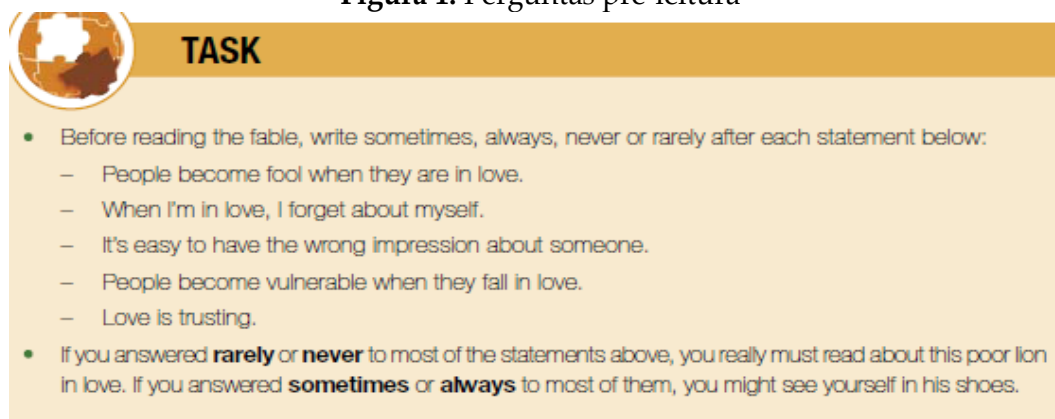
Embora a visão que embasou a concepção e a elaboração do LDP-LI tenha sido a de um livro que auxiliasse os alunos na construção de suas visões de mundo por meio de temas atuais e presentes em suas realidades, o livro tem sido bastante criticado pelos professores. Com base em seu estudo, Tortato (2010) afirma que os professores alegam que o material não contempla todos os conteúdos necessários do Ensino Médio.

#### 4 A unidade didática “Tales” do LDP-LI

O LDP é composto por 256 páginas e organizado em dezoito unidades didáticas divididas entre a língua espanhola e a LI. A parte correspondente à LI possui 97 páginas que comportam vários textos de diferentes gêneros discursivos e sugestões de atividades relacionadas a eles. Tomamos como análise os textos e as propostas de atividades da unidade sete, inseridos às páginas 224 a 233 do LDP-LI (PARANÁ, 2007).

Quatro fábulas compõem a unidade denominada *Tales*, quais sejam: *The Lion in Love*, *The Eagle and the Arrow*, *The Ant and the grasshopper* e *The Fox and the Grapes*. A primeira proposta apresentada aos alunos consiste em uma atividade de pré-leitura da fábula *The Lion in Love*, elaborada a partir de enunciados que expressam a opinião dos alunos a respeito de si próprios, cujo foco central parece ser o item gramatical “advérbio de frequência”, sem mencionar a nomenclatura, como exposto na figura 1:

Figura 1: Perguntas pré-leitura



**TASK**

- Before reading the fable, write **sometimes**, **always**, **never** or **rarely** after each statement below:
  - People become fool when they are in love.
  - When I'm in love, I forget about myself.
  - It's easy to have the wrong impression about someone.
  - People become vulnerable when they fall in love.
  - Love is trusting.
- If you answered **rarely** or **never** to most of the statements above, you really must read about this poor lion in love. If you answered **sometimes** or **always** to most of them, you might see yourself in his shoes.

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 226.

A atividade exposta ilustra a proposta do LDP-LI que é fornecer subsídios a serem explorados em sala de aula, cabendo aos professores a expansão do conteúdo abordado e a elaboração de outras atividades que possam contribuir para o aprendizado dos alunos, oferecendo, inclusive, explicação detalhada sobre itens linguísticos-discursivos do idioma. Outra observação refere-se aos enunciados das atividades que, sendo apresentados em inglês, consideram o papel protagonista dos alunos na interpretação e dos professores como facilitadores no processo.

Nessas condições, podemos observar que, em sala de aula, cabe ao professor conduzir os alunos a questionamentos e à construção de significados com a leitura em LI. Conforme Gasparini (2003, p. 247), “o ensino de leitura numa outra língua deve se


configurar como lugar onde o leitor assuma sua condição desejante, ou seja, assumo-se como sujeito possuidor de uma singularidade”.

Na sequência da atividade apresentada na figura 1, está a fábula, conforme a figura 2.

**Figura 2:** Fábula *The Lion in Love*

**First Fable : "THE LION IN LOVE"**

A lion once fell in love with a beautiful maiden\* and proposed marriage to her parents. The old people did not know what to say. They did not like to give their daughter to the Lion. Yet they did not wish to enrage\* the King of Beasts. At last the father said:



"We feel highly honoured by your Majesty's proposal, but you see our daughter is a tender young thing, and we fear that in the vehemence of your affection you might possibly do her some injury proposal again.

Might I venture to suggest that you Majesty should have your claws removed, and your teeth extracted, then we would gladly consider your proposal again". The Lion was so much in love that he had his claws trimmed\* and his big teeth taken out. But when he came again to the parents of the young girl they simply laughed in his face, and bade\* him to do his worst.


Love can tame\* the wildest.

[www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops\\_Fables/The\\_Lion\\_in\\_Love\\_p1.htm](http://www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops_Fables/The_Lion_in_Love_p1.htm)

**Fonte:** PARANÁ, 2007, p. 226.

A fábula *The Lion in Love* é seguida de uma atividade em que os alunos são convocados a responder perguntas sobre a fábula e sobre eles próprios, como pode ser visualizado na figura 3.

**Figura 3:** Atividade.



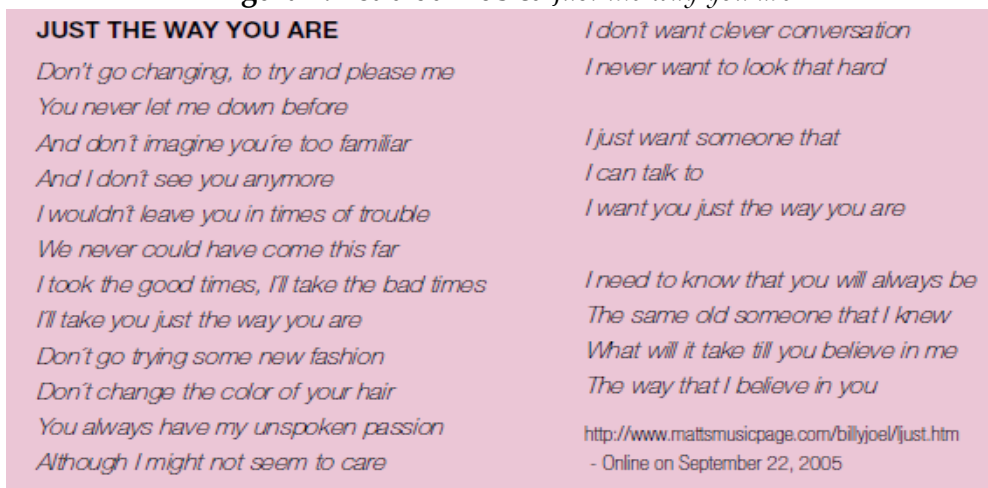
**TASK**

- Answer the following questions about the fable and about yourself.
  - Why didn't the parents know what to say when the Lion proposed to their daughter? Is their reaction a kind of prejudice? Explain it.
  - Why did they suggest that he remove his claws?
  - Why, in your opinion, did they laugh in his face?
  - Explain the sentence "bade him to do his worst". What could be this "worst", coming from a Lion?
  - Would you change the way you look for love, like the Lion did?
  - What's your opinion about the maiden's parents' attitude?
  - The moral of the story is "Love can tame the wildest". Do you agree with that? Why? Why not? Love can really change strict people?
  - Is it necessary to change some aspects of our personality when we are in love? Which aspects of your personality would you try to change for love? Why?

**Fonte:** PARANÁ, 2007, p. 227.

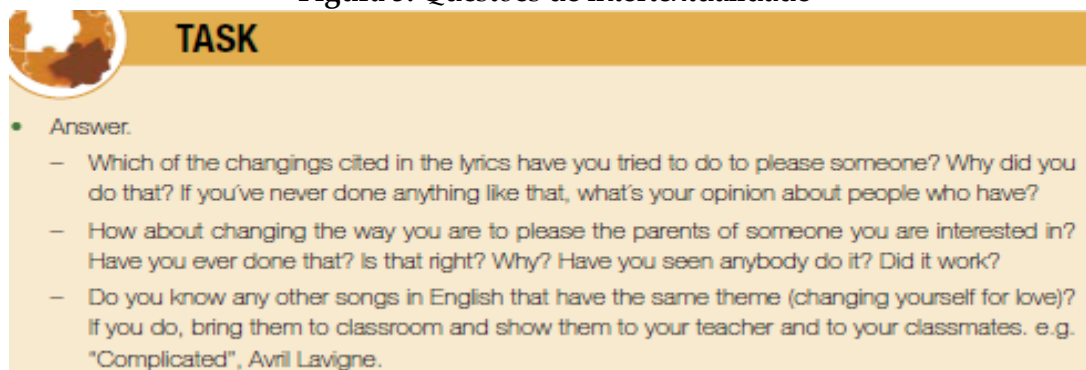
Na sequência dessa atividade, está a letra da música *Just the way you are*, de Billy Joel, conforme mostra a figura 4.



**Figura 4:** Letra da música *Just the way you are*

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 227.


Na figura 5, encontra-se uma atividade sugerindo aos alunos que estabeleçam relações entre a fábula *The Lion in Love* e a música *Just the way you are*. São perguntas abertas, as quais oportunizam a emissão de opiniões pessoais a respeito do tema.

**Figura 5:** Questões de intertextualidade

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 228.

Essa é uma atividade que proporciona a prática de leitura de mundo, como defende Freire (1988). No dizer de Mulik (2011, p. 4), "é ajudá-lo a construir e ao mesmo tempo reconstruir novas visões de mundo, de perceber e compreender o outro, pois é na língua estrangeira que o "diferente" sempre está presente".

A segunda fábula apresentada é *The Eagle and the Arrow*, exposta na figura 6.

**Figura 6:** Fábula *The Eagle and the Arrow*


**Second Fable: "THE EAGLE AND THE ARROW"**

An Eagle was soaring\* through the air when suddenly it heard the whizz\* of an Arrow\*, and felt itself wounded to death. Slowly it fluttered\* down upon the arrow with which it had been pierced, it found that the shaft of the Arrow had been feathered\* with one of its own plumes. "Alas\*!" it cried, as it died.

"We often give our enemies the means for our own destruction."

[www.greece.com/library/aesop/aesops\\_04.html](http://www.greece.com/library/aesop/aesops_04.html)

**Glossary:**

Soaring: voando alto	Whiz: zunir	Arrow: flecha
Fluttered: moveu as asas	Feathered: emplumada	Alas: ai!

**Fonte:** PARANÁ, 2007, p. 228.

A atividade relativa à fábula mostrada anteriormente envolve a escrita de um texto relatando uma situação pessoal do estudante similar à vivida pela águia – personagem da fábula ferida por uma flecha feita por suas próprias penas. Os alunos são convidados a redigir o texto em LI, contando uma experiência própria em que deram motivos para que seus eventuais inimigos os atingissem. Para o intento, é oferecido um pequeno glossário com palavras em inglês sugestivas, seguindo as orientações das DCE (2008). Como explica o documento, é “essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor, para oferecer ao aluno elementos discursivos, linguísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore sua produção” (PARANÁ, 2008, p. 67).

Com relação à proposta da produção de texto envolvendo a opinião pessoal dos alunos, vale sublinhar o que dizem Galiciani e Basso (2016) a respeito da abordagem das fábulas em sala de aula. Elas proporcionam reflexões por meio da interação do texto e do leitor “quando as Fábulas são lidas e discutidas, algumas verdades são aceitas e outras são contestadas. A leitura é crítica e todas as verdades das fábulas passam pelo crivo da reflexão e do debate realizando a transformação” (p. 8).

A terceira fábula, *The Ant and the grasshopper*, é apresentada em duas versões, versão de Esopo e versão moderna, as quais podem ser visualizadas nas figuras 7 e 8.

**Figura 7:** Fábula *The Ant and the grasshopper*

**Third Fable: "THE ANT AND THE GRASSHOPPER"**

In a field one summer's day a Grasshopper was hopping about, chirping and singing to its content. An ant passed by, bearing along with great toil an ear of corn he was taking to the nest.


"Why not come and chat with me", said the grasshopper, "instead of toiling and moiling in that way?"

"I'm helping to lay up food for the winter", said the Ant, "and recommend you to do the same."

"Why bother about the winter?" said the Grasshopper, "we have got plenty of food at the present." But the Ant went on its way and continued its toil. When the winter came the Grasshopper had no food and found itself dying of hunger, while it saw the ants distributing every corn and grain from the stores they had collected in the summer. Then the Grasshopper knew:

It is best to prepare for the days of necessity.

[www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops\\_fables/The\\_Ant\\_and\\_the\\_Grasshopper\\_p1.html](http://www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops_fables/The_Ant_and_the_Grasshopper_p1.html)



Fonte: PARANÁ, 2007, p. 229.

**Figura 8:** Fábula *The Ant and the grasshopper* (versão moderna)

Read the following version of **"The Ant and the grasshopper"**.

The ant works hard in the withering heat all summer long, building his house and laying up supplies for the winter. The grasshopper thinks he's a fool and laughs and dances and plays the summer away. Come winter, the warm and shivering grasshopper calls a press conference and demands to know why the ant should be allowed to be well fed while others are cold and starving. CBS, NBC, and ABC show up to provide pictures of the shivering grasshopper next to video of the ant in his comfortable home with a table filled of food. America is stunned by the sharp contrast. How can it be that, in a country of such wealth, this poor grasshopper is allowed to suffer so?

<http://mcraedlan.com/Graeme/Language/UpdatedAntAndGrasshopper.htm>  
Online on Sept 22, 2005)

Fonte: PARANÁ, 2007, p. 230.

Após a leitura dessa fábula, é proposta aos alunos a elaboração de um novo final para a fábula *The Ant and the grasshopper*, a ser redigido em LI. A quarta e última fábula, *The Fox and the Grapes*, pode ser observada na figura 9.


**Figura 9:** Fábula *The Fox and the Grapes*

**Fourth Fable : "The Fox And the Grapes"**

One summer's day a Fox was strolling\* through an orchard till he came to a bunch of Grapes just ripening\* on a vine\* which had been trained over a lofty branch. "Just the thing to quench\* my thirst", quoted\* he. Drawing back a few paces, he took a run and a jump, and just missed the bunch. Turning round again with a One, Two, Three, he jumped up, but at last had to give it up, and walked away with his nose in the air, saying: "I am sure they are sour\*."

It is easy to despise what you cannot get.

[www.greece.com/library/aesop/aesop\\_02.html](http://www.greece.com/library/aesop/aesop_02.html)



Fonte: PARANÁ, 2007, p. 231.

A última atividade proposta na unidade em análise orienta o aluno para a escrita de uma fábula moderna, sugerindo que seja baseada em uma das morais apresentadas nos textos lidos. Salienta, ainda, que pode estar relacionada a assuntos atuais, como política ou situações vivenciadas no cotidiano escolar. Essa é uma possibilidade para que o aluno “seja capaz de perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos assim como o sujeito se constitui de uma infinidade de outros sujeitos” (CORACINI, 1995, p. 32).

Com base na descrição das atividades e nas considerações até então tecidas, notamos que a unidade didática *Tales* articula os textos e as atividades como um processo discursivo coerente com a perspectiva defendida por Coracini (1995), Jordão e Fogaça (2007). Dessa forma, a proposta favorece o desenvolvimento de “uma metodologia menos diretiva e dominadora, que [contemplasse] (contempla) o aluno como ser pensante e crítico” (CORACINI, 1995, p. 32) nas aulas de LI, contribuindo para a formação de leitores, como procuramos demonstrar.

### 5 A atividade complementar

As fábulas permitem, por conta da moral, estabelecer relações com os fatos da vida cotidiana, com o mundo contemporâneo, e se questionar, questionar paradigmas, verdades etc. Elas são textos literários, os quais apresentam uma pluralidade de sentidos, dando origem a várias leituras, únicas para cada leitor, pensando como Zappone e Wielewiski (2009, p. 29), quando eles consideram que

a linguagem literária é traduzida em outras linguagens, aguçando o senso crítico e a criatividade de leitores, espectadores e ouvintes. Em contato com essas diversas leituras, o público encontra sugestões para suas próprias produções de sentido.

Sendo assim, para subsidiar a escrita da fábula moderna pelos alunos relacionada a assuntos contemporâneos, sugerida na última atividade do LDP-LI, conforme descrevemos e comentamos anteriormente, foi desenvolvida uma atividade complementar. Pensando no papel da fábula para refletir questões presentes na sociedade atual por meio da moral apresentada ao final da história e, também, na contribuição da literatura na formação de leitores, propomos uma atividade complementar que problematiza o feminismo e a imagem da mulher na sociedade. A escolha considerou o entendimento de Jordão e Fogaça a respeito da leitura de textos. Para os autores, “professor e alunos precisam perceber-se, nestas discussões reflexivas, como agentes sociais capazes de transformar suas comunidades e sociedades, assim como a si mesmos” (2007, p. 101).

A fábula escolhida para ser abordada e melhor explorada foi *The Fox and The Crow* e a sugestão de atividade foi organizada em etapas, como sugerem Jordão e Fogaça (2007) e Edmundo (2013), que são: *preparação, exploração, problematização e expansão*. Como explica Edmundo (2013, p. 104), “as quatro seções permitem a abordagem dos diferentes aspectos dos textos e favorecem um trabalho com os conteúdos de forma integrada às práticas discursivas: leitura, escrita e oralidade”.

Na *preparação*, sugerimos a exibição de um vídeo da fábula antes da leitura do texto escrito. Acreditamos que pode ser interessante porque permite a contextualização do enredo, a identificação dos personagens e para que os alunos que já conhecem a história possam acionar os seus conhecimentos prévios. A versão sugerida é chamada *Timeless Tales: The Fox and The Crow*, disponível no *Youtube*. O vídeo apresenta um breve diálogo entre as personagens da fábula – a raposa e o corvo.

Na etapa *exploração*, indicamos a elaboração de questões de interpretação de texto em português e/ou em LI, bem como atividades para explorar o texto como exercícios para relacionar as falas com os respectivos personagens e com as ações da raposa e do corvo. A intenção aqui é que o vocabulário e os elementos linguístico-discursivos dos textos oral e escrito sejam abordados de maneira contextualizada.

A etapa *problematização* envolve a leitura crítica do texto com o objetivo de relacionar esse texto com outros textos. Sobre a problematização, Edmundo (2013, p. 144) afirma:

Entendemos que além de questões voltadas à materialidade textual, é preciso considerar questões relativas à maneira como o leitor se relaciona com o texto, à forma como o leitor posiciona o que está lendo, ao modo como ele se posiciona diante do texto e fatores ideológicos, culturais, familiares, enfim, toda uma gama de procedimentos de construção de sentido e fatores que influenciam no processo de significação.

Portanto, na *problematização*, a sugestão é que se relacione a postura do raposo com a senhora corvo com fatos da vida cotidiana, como a opressão da sociedade que tenta ditar regras para as mulheres de um comportamento ideal. Optamos por essa questão indo além da questão de igualdade entre homens e mulheres e focando no direito da mulher de expressar livremente sem ser julgada pelo seu comportamento. Temas como o direito da mulher e o feminismo têm sido amplamente debatidos no país atualmente e, por isso, acreditamos que a fábula *The Fox and The Crow* permite abordar os constantes assédios físicos e verbais sofridos por mulheres que, muitas vezes, não denunciam os seus agressores, resultando em opressores impunes em diversas situações.

Para provocar as relações possíveis, indicamos a leitura de outros textos de outros gêneros discursivos para que possam ser explorados em conjunto. O primeiro refere-se ao artigo produzido por Clara Averbuck, no site Carta Capital, chamado *Feminismo pra quê?*. A autora apresenta algumas perguntas que podem ser discutidas em sala de aula para que os alunos comentem sobre a sua identificação ou não com o feminismo. A matéria também contribui para contextualizar o assunto já que, muitas vezes, o conceito de feminismo não está claro, podendo dar origem a alguns preconceitos ou construir estereótipos. Outros textos sugeridos são as imagens feitas pela ilustradora Carol Rossetti, com frases inspiradoras que lutam contra o machismo. A campanha de ilustrações da artista Carol Rossetti foi amplamente divulgada em 2014, na internet e nas redes sociais, e reforça a ideia de que a mulher é dona do próprio corpo, conforme mostram as figuras 10, 11 e 12.

Figura 10: Imagem por Carol Rosseti

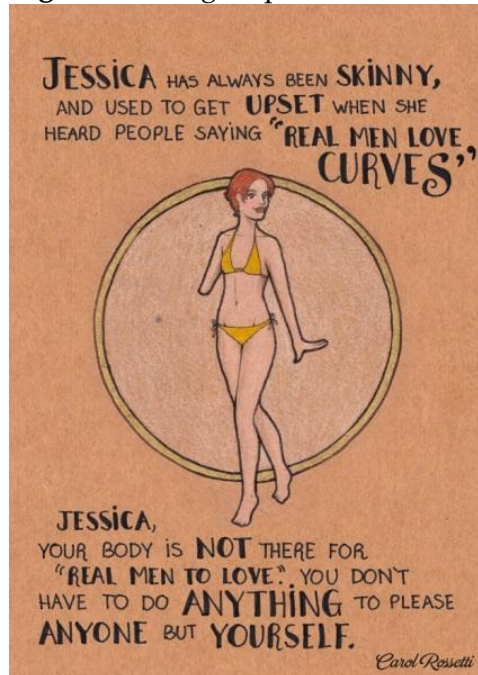


Fonte: Hypheness.

Figura 11: Imagem por Carol Rosseti



Fonte: Hypheness.

**Figura 12:** Imagem por Carol Rossetti

Fonte: Hypheness.

Os textos permitem a elaboração de diversas atividades, explorando os aspectos linguísticos e temáticos e a construção de um repertório discursivo para subsidiar a produção do texto, no caso a fábula moderna. Esta corresponde à etapa *expansão*, quando os alunos estabelecem relações entre textos e expressam os seus pontos de vista em outros textos, sejam verbais ou não verbais. Como explica Mulik (2011, p. 8), “identificar as relações intertextuais é tarefa essencial para que a leitura e também a produção textual atinjam níveis mais elaborados”.

Portanto, consideramos que a produção de textos em LI sugerida na unidade didática *Tales* pode contribuir para que os alunos se tornem pensadores e críticos com a realidade ao seu redor, como defendem os documentos orientadores OCEM e DCE e os autores em que apoiamos a pesquisa realizada, quando desenvolvida após a leitura de diferentes textos e debates sobre a temática.

## 6 Considerações finais

Este artigo procurou apontar as contribuições da literatura nas aulas de LI para a formação de leitores. Inicialmente, foram discutidos alguns conceitos que fundamentaram a análise da unidade *Tales* do LDP-LI e a produção da atividade complementar.

Por meio da descrição da unidade didática, procuramos demonstrar que, para além do ensino de conteúdos gramaticais, o gênero literário fábula favorece a relação com outros textos. Com o suporte do professor, os alunos podem ser provocados a construir sentidos dos textos e refletir sobre diferentes aspectos da vida e de sua realidade.

Buscamos demonstrar, também, que, a partir do gênero literário fábula, é possível produzir questionamentos em sala de aula, expandindo a temática para temáticas atuais e presentes nos diversos contextos do país, como a opressão da mulher pela sociedade. Os ganhos pelas reflexões sobre as fábulas e a moral e a leitura crítica trazendo a história para os seus próprios contextos são imensos, pois

entender o mundo como um conjunto de discursos faz muita diferença na maneira como nos comportamos diante do conhecimento, ou do poder/saber. Tal entendimento nos leva a perceber que as culturas, em suas perspectivas institucionalizadas e hegemônicas, conferem capital diferenciado a determinados valores, ações, produtos; que esse capital cultural é atribuído e não intrínseco a eles (JORDÃO, 2007, p. 20).

Entendemos que é papel da escola abordar assuntos polêmicos e contemporâneos, tendo em vista que língua e literatura são construtos da prática social e, por isso, a reflexão sobre e com esses tipos de textos são práticas de letramento crítico. Concluimos, portanto, que a literatura no ensino de LI aborda questões que contribuem para o aprendizado da LI e para a formação de leitores, quando concebida como processo discursivo e abordada numa perspectiva de letramento crítico.

### *Referências*

AVERBUCK, Clara. *Feminismo pra quê*. Disponível em:

<<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/feminismo-para-leigos-3523.html>. Acesso em 04 jun. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. A aula de leitura: Um jogo de ilusões. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.



EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltemir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1988.

GALICIANI, Magda Etel; BASSO, Rosângela. *Literatura que ensina que ensina e encanta nas aulas de língua de língua inglesa: estudo de gênero textual fábula*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2294-8.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

GASPARINI, Edmundo. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: BERTOLDO, Sérgio; CORACINI, Maria José (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, p. 79-105, jan./jun. 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria; DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MULIK, Kátia. O uso de textos publicitários nas aulas de língua inglesa: explorando a intertextualidade. In: *III Jornada da Red Cobinco - Rede do Corredor Oceânico Norte de Comunicação*, Curitiba: 2011. Red Cobinco PUCPR, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

\_\_\_\_\_. Livro didático público de língua estrangeira moderna do estado do Paraná: espanhol - inglês. Curitiba: SEED/PR, 2007. 2 ed. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/lem.pdf)>. Acesso em: 10 Ago 2016.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário enciclopédico escolar Ruth Rocha*. São Paulo: Scipione, 2000.

*The Fox and the Crow*. Disponível em: <<http://www.bedtime.com/the-fox-and-the-crow/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

TORTATO, Caroline. *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ZAPPONE, Mirian; WIELEWICKI, Vera. Afinal, o que é literatura?. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

WOODALL FILMS. *Timeless Tales: The Fox and The Crow*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=hACpLj0\\_EiA](https://www.youtube.com/watch?v=hACpLj0_EiA)>. Acesso em: 04 jun. 2016.

## Compra-se uma ideia, vende-se um produto: a partir de representações da homossexualidade, o discurso, a linguagem e a persuasão no gênero propaganda

*For an idea, sell a product: from homosexuality representations, the discourse, the language and persuasion in advertising*

---

### **Joane Marieli Pereira Caetano**

Mestranda em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).  
E-mail: joaneiff@gmail.com

### **Eliana Crispim França Luquetti**

Doutora em Linguística, Universidade Federal Fluminense.  
E-mail: elinafff@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo, analisam-se materiais da publicidade/propaganda brasileira, em especial, quanto a sua intenção comunicativa de convencimento do interlocutor a se vincular ao produto ou à ideologia difundida. Assim, diante da representação da homossexualidade nesses textos, objetiva-se identificar as imagens da enunciação projetadas por esse discurso. Parte-se, ainda, de problematizações quanto ao propósito de comunicação desses enunciados, uma vez que, contraditoriamente, se evidencia uma proposta de visibilidade do grupo socialmente minoritário em contraposição com uma lógica heteronormativa, calcada em estereótipos. Entre as hipóteses, acredita-se que, com vistas a uma política de inclusão social, dá-se voz ao movimento homossexual – calado através da história, pela repressão de (supostamente) hegemônicos discursos heterossexuais – o qual vem promovendo alterações nas instâncias sociais, inclusive, na mídia. Verificou-se, a partir de tal estratégia, que, paradoxalmente, o mesmo discurso publicitário que incluía a temática pairava em enunciações estereotipadas e discriminatórias, regidas pela norma heterossexista. Porém, na atualidade, para fins de adesão à marca/ideia, notou-se essencial a construção de *ethos* consciente e aberto à diversidade sexual.

**Palavras-chave:** Homossexualidade. Publicidade. Propaganda. Gênero. Discurso.

**Abstract:** In this article, Brazilian advertising materials were analyzed, in particular, as to its communicative intention of convincing the interlocutor to link to the product or the widespread ideology. Thus, in view of the representation of homosexuality in these texts, the purpose of this paper is to identify the enunciation images projected by this discourse. It is part of the questioning the purpose of communication of these statements, since, contradictorily, a proposal of visibility of the socially minority group is presented, as opposed to a heteronormative logic, based on stereotypes. Among the hypotheses, it is believed that, with a view to a social inclusion policy, it gives voice to the homosexual movement - silent throughout the history, the repression of (supposedly) hegemonic heterosexual discourses - which has been promoting changes in social institutions even in the media. From this strategy, it was found that, paradoxically, the same advertising discourse that included the theme was based on stereotyped and discriminatory utterances, governed by the heterosexist norm.

However, at present, for purposes of adherence to the brand / idea, it was essential to construct a conscious ethos and open to sexual diversity.

**Keywords:** Homosexuality. Publicity. Advertising. Gender. Discourse.

---

## 1 Introdução

Este trabalho tem como temática a representação da homossexualidade na publicidade brasileira a partir das imagens projetadas por esse discurso. Assim, objetiva-se identificar tais projeções, buscando compreender os efeitos persuasivos para adesão ideológica e/ou aquisição de um produto. Para tais reflexões, recorre-se à noção de *ethos*, pois, partindo de ponderações de Maingueneau (*apud* AMOSSY, 2013, p. 69), “além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva”. Ainda conforme o autor, no discurso publicitário, esse processo torna-se mais evidente devido ao propósito comunicativo do gênero propaganda em buscar uma adesão imediata, embora o público possa ignorá-lo ou recusá-lo.

Diante da sociedade multicultural (HALL, 2006), capitalista e líquida (BAUMAN, 2005), o discurso publicitário reinventa-se para se adequar às exigências da pós-modernidade, apropriando-se, sabiamente, de um discurso considerado sensível e essencial na atualidade: a inclusão social das minorias. Constatou-se, gradativamente, ao longo da última década, a visibilidade das homossexualidades no texto publicitário. Entre as hipóteses, acredita-se que, com vistas a uma política de inclusão social, dá-se voz ao movimento homossexual – calado através da história, pela repressão de (supostamente) hegemônicos discursos heterossexuais – o qual vem promovendo alterações nas instâncias sociais, inclusive, na mídia. Tal recurso possibilita, assim, uma boa impressão do *ethos* do enunciador. Nesse contexto, parte-se do seguinte questionamento: de que modo se constrói a cena de enunciação para legitimar o discurso inclusivo de minorias que agrega *ethos* confiável ao anunciante?

Com o intuito de nortear a abordagem da temática, a pesquisa estrutura-se organizacionalmente em três eixos teóricos indispensáveis: de Comunicação e Linguagem, para compreensão dos aspectos funcionais dos conceitos publicidade e propaganda, da Noção Retórica de Ethos e da Análise do Discurso para embasamento quanto à construção da cena enunciativa.

A partir do campo teórico da Comunicação e Linguagem, busca-se o esclarecimento quanto à conceituação do que vem a se definir como publicidade e da definição de propaganda. Com base nos pressupostos de Pinho (1990) e Sant’Anna (2002), ainda na atualidade, essas definições apresentam-se confusas. Vale ressaltar que não é propósito desta pesquisa chegar a uma definição objetiva e completa desses dois termos, mas se pretende entender suas distinções no que se refere ao fator textual intencionalidade, sobretudo, com relação ao quesito efeitos persuasivos.

Neste estudo, as contribuições da Análise do Discurso amparam-se na abordagem “integradora” de Maingueneau (1997), que considera a heterogeneidade e a interdependência das formações discursivas, reforçando a ideia relação entre o discurso e o interdiscurso. Possenti (2009) reforça essa ideia ao afirmar que o sujeito

fala a partir de algo já dito, bem como Gregolin (2005) acrescenta que tais aspectos tornam a tarefa do analista do discurso mais complexa. Conforme Maingueneau (1997), essas relações e trocas entre campos contribuirão, por exemplo, para a eficácia dos discursos, principalmente no que tange a intenção de despertar a adesão de um conjunto de sujeitos, já que as

redes de remissões de um campo para o outro (citações explícitas, esquemas tácitos ou captações...) contribui bastante para essa eficácia: confrontado com um discurso de certo campo, um sujeito encontra elementos elaborados em outro lugar, os quais, intervindo sub-repticiamente, criam um efeito de evidência (p. 117).

Acerca da Noção Retórica de *ethos*, é necessário recorrer às contribuições de Adam (*apud* AMOSSY, 2003) e de Fiorin (2015), a fim de compreender a necessidade do orador em construir, à medida que reconhece a (nova) audiência, uma imagem deste público para, assim, (re)formular, estrategicamente, uma imagem de si próprio, tomada como digna de confiança devido a adaptações específicas quanto a valores e crenças do (novo) ouvinte.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa, em primeira instância, bibliográfica. Utiliza-se, também, como método a análise documental de cunho qualitativo, cujo *corpus* foi coletado no site oficial do Ministério da Saúde, com exceção de uma peça de análise – a propaganda em formato de vídeo – visto que ela foi vetada, posteriormente, pelo próprio Ministério da Saúde que justificou, conforme divulgado pela Agência de Notícias da AIDS, a retirada do vídeo para ajustes técnicos. Atualmente, pode-se encontrá-lo nos canais de vídeo *online* *YouTube*<sup>1</sup> e *Vimeo*<sup>2</sup>. Coletou-se a série de quatro propagandas nas Campanhas Governamentais de Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) – Campanha “Isso rola muito” – lançada no período anteposto ao Carnaval de 2012.

## 2 *Publicidade ou propaganda, há diferença?*

Tanto a publicidade quanto a propaganda têm sido, na atualidade, canais de formação de opinião, contudo, também de manipulação. Ainda que muito presentes no cotidiano das pessoas, esses conceitos ainda geram dúvida quanto à definição completa, devido à recorrente referência a um termo como sinônimo do outro. Suas semelhanças recaem sobre o aspecto da intencionalidade em persuadir o seu alvo. “A propaganda confunde-se com a publicidade nisto: procura criar, transformar ou confirmar certas opiniões, empregando, em parte, meios que lhe pede emprestados” (SANT’ANNA, 2002, p. 47).

Diante da divergência entre os especialistas em traçar um conceito fechado sobre cada um desses termos, basta, nesta pesquisa, delimitar as funções de cada um,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=dhIUv9\\_80V8](http://www.youtube.com/watch?v=dhIUv9_80V8)>

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.vimeo.com/36881253>>

nas quais se podem notar diferenças. Adotam-se as conceituações realizadas por Pinho (1990) e Sant'anna (2002).

A partir do fator textual intencionalidade, pode-se verificar que o termo publicidade denotava, a priori, segundo Pinho (1990, p. 17), a ação de divulgar, publicar algo, tornando-o público. No entanto, no século XIX, a palavra adquire uma nova acepção, referindo-se à comercialização, constituindo-se como forma de divulgação de serviços ou produtos via anúncios.

Assim, para Sant'anna (2002, p. 47), a grosso modo, assim são as diferenciações consistem em que

[a propaganda] distingue-se [...] por não visar objetivos comerciais e sim políticos: a publicidade suscita necessidades ou preferências visando a determinado produto particular, enquanto a propaganda sugere ou impõe crenças e reflexos que amiúde modificam o comportamento, o psiquismo e mesmo as convicções religiosas ou filosóficas. Por conseguinte, a propaganda influencia a atitude fundamental do ser humano.

No que se refere ao trato com a divulgação de marcas de produtos, o mais importante a ser ressaltado é a potencialidade de persuasão ideológica persistente, conforme afirma Pinho (1990, p. 43): “uma marca passa a significar não apenas um produto ou serviço, mas incorpora um conjunto de valores e atributos tangíveis e intangíveis relevantes para o consumidor e que contribuem para diferenciá-lo daquelas que lhe são similares”.

Tendo em vista que a relação da marca com seus possíveis consumidores é alicerçada em estratégias persuasivas de sedução desse interlocutor, nota-se que, conforme Iasbeck (2002, p. 29), “o consumidor não compra o produto, mas leva para sua casa o discurso do produto”.

### **3 O ethos da governabilidade consciente nas propagandas do MS**

Para discussão neste artigo, selecionou-se a série de campanhas do MS de prevenção à AIDS veiculadas midiaticamente a partir de fevereiro de 2012. Nesse período, foram produzidas três peças eletrônicas – para divulgação na televisão aberta e na internet – e quatro peças gráficas, sob formato de cartaz. Coletou-se, mais restritamente, um vídeo de 30 segundos no qual se retrata um casal homoafetivo na balada, bem como três cartazes da campanha “Isso rola muito./Esperar por isso não rola.”. A maioria das propagandas encontram-se ainda disponibilizadas no site oficial do MS, com exceção do vídeo supracitado, o qual foi vetado pelo próprio ministério menos de uma semana após a veiculação na internet.

Dispõem-se a seguir os cartazes selecionados, sendo que o marketing dividiu a campanha dedicando-se a abordar, em um cartaz, um casal heterossexual, em outro, um casal homoafetivo e, pela primeira vez no histórico publicitário do MS, representou-se um casal em que um dos integrantes era travesti.

Figura 1: Campanha MS01



Fonte: Site oficial Ministério da Saúde (2015)

Figura 2: Campanha MS02



Fonte: Site oficial Ministério da Saúde (2015)

Figura 3: Campanha MS03



Fonte: Site oficial Ministério da Saúde (2015)

A seleção de tal *corpus* justifica-se pela tentativa de identificação das estratégias governamentais para construção de um *ethos* confiável. Retomando a noção aristotélica de *ethos* relacionado à Retórica, sabe-se que

é o *éthos* (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança. Confiamos sem dificuldade e mais prontamente nos homens de bem, em todas as questões, mas confiamos neles, de maneira absoluta, nas questões confusas ou que se prestam a equívocos. No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador (ARISTÓTELES *apud* FIORIN, 2015, p. 70).

Pretende-se, deste modo, argumentar a confiabilidade do produto. Essa confiabilidade no produto, nas palavras de Delauchaux e Niestlé (2005), se desdobra no registro do “mostrado” e, eventualmente, no do “dito”. Sua eficácia decorre do fato de que envolve, de alguma forma, a enunciação sem ser explicitado no enunciado. De acordo com Maingueneau (2008, p. 53), o “*ethos* emana do ‘mostrado’: o enunciador é percebido através de um “tom” que implica certa determinação de seu próprio corpo, à medida do mundo que ele instaura em seu discurso”.

Ainda segundo as definições de *ethos* do autor, aplicando-as ao gênero propaganda, dizem respeito à projeção de imagens representativas do produto para o consumidor. Verifica-se, aqui, a articulação da noção de *ethos* com elementos de retórica aristotélica, isto é, de convencimento bem elaborado por meio da linguagem.

A partir dos itens apresentados para análises, podem-se notar estratégias argumentativas em que o orador (MS) busca construir uma imagem confiável e consciente de si próprio. Como apontado por Koch (2000), o discurso é recoberto por intencionalidades a serem desveladas.



Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar** constitui o ato lingüístico fundamental, pois **a todo e qualquer momento subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2000, p. 19, grifos nossos).

Nessa concepção, entre as trocas dialogais entre enunciador e co-enunciador ou, conforme Koch (2000), locutor e alocutário, produz vários níveis de significação, pois, segundo Ducrot (1978), não basta estratificar o dito, mas verificar o nível do discurso, isto é, faz-se necessário compreender os jogos discursivos entre explícitos e implícitos. A atividade interpretativa passa a ancorar-se, então, na premissa de que

[...] quem fala tem determinadas intenções, consistindo a inteligência justamente na captação dessas intenções, o que leva a prever, por conseguinte, uma pluralidade de interpretações. Compreende-se o querer dizer como um querer fazer; desse modo, introduzem-se no sentido todas as intenções de ação [...] e admite-se que o locutor deseja, de algum modo, fazer conhecer essa intenção (KOCH, 2000, p. 24).

Ao retratar, às vésperas de uma festa de grande porte como o Carnaval brasileiro, a necessidade do uso de preservativo, o governo mostra-se preocupado com a evolução das DSTs. Valoriza-se o potencial consciente do governo, na medida em que se estende essa preocupação a várias parcelas da população, uma vez que as campanhas se articulam à noção de diversidade sexual. O próprio slogan “Isso rola muito” já tende a demonstrar uma perspectiva consciente das múltiplas possibilidades das relações sexuais, bem como registra essa diversidade como algo recorrente, pois o advérbio de intensidade “muito” confere, semanticamente, uma noção de naturalidade e regularidade das relações homoafetivas.

Acerca do movimento argumentativo, Perelman (*apud* AMOSSY, 2003, p. 93-94) elenca três elementos que compõem a persuasão, a saber que,

se se trata não de fatos, mas de opiniões, e sobretudo de apreciações, não somente a pessoa do orador, mas também a função que ele exerce, o papel que ele assume, influenciam de modo incontestável a maneira pela qual o auditório acolherá suas palavras [...]. De maneira recíproca, as palavras do orador propiciam uma imagem dele cuja importância não pode ser subestimada: Aristóteles a estudava sob o nome de *ethos* oratório, como um dos três componentes de eficácia na persuasão, sendo os outros dois o *logos* e o *pathos*, o apelo à razão mediante argumentos e os procedimentos retóricos que visam a suscitar as paixões do auditório.

Ora, será que, nesse sentido, pode-se identificar, veladamente, por trás desse discurso publicitário, um discurso político, talvez eleitoral? Pode-se dizer que sim, já

que, em ratificação ao intuito de persuasão ideológica típico de propaganda, o governo almeja legitimar-se socialmente por intermédio da construção de sua credibilidade a partir de uma representação de competência, de habilidade em perceber problemáticas da dinâmica social e sexual vigente e traçar táticas para resolvê-las. Age racionalmente com artifícios articulados à preocupação com a saúde pública, a fim de despertar nos cidadãos um vínculo positivo e afetivo com a imagem governamental.

#### **4 Conclusão**

Observou-se, com o *corpus* trabalhado, que existia uma intencionalidade política por trás das propagandas veiculadas pelo MS. A retratação de diferentes formas de casais mostra claramente a preocupação do governo da época em dizer que todos são aceitos, que todos são respeitados, conforme prevê a Constituição Federal Brasileira (1988) no seu artigo 5º - “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Com essa sutileza do discurso politicamente correto, buscava-se a legitimação social por parte de vários segmentos da sociedade, cuja intencionalidade do governo era ter associado à sua imagem a preocupação, o cuidado e o respeito para com todos os cidadãos.

#### **Referências**

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

DUCROT, O. *Pressuposição e Alusão*. Cultrix: São Paulo, 1978.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

GREGOLIN, M. Michel Pêcheux e a História Epistemológica da Linguística., *Revista de Estudos da Linguagem*, Vitória da Conquista, n. 1, jun. 2005, p. 99-111.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IASBECK, L. C. *A arte dos slogans: as técnicas de construção das fases de efeito no texto publicitário*. São Paulo: Annablume: Brasília: Upis, 2002.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

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

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portal da Saúde*. Disponível em:  
<<http://portalsaude.saude.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2015.

PINHO, J. B. *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus, 1990.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito*. São Paulo : Parábola, 2009.

SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

## Emojis: elementos de persuasão e de interação na propaganda “Mães” do Banco Itaú<sup>1</sup>

*Emojis: elements of persuasion and interaction in the advertising "Mães" of  
Banco Itaú*

---

### **Alessandra de Deus Mendonça**

Graduanda do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [alessandramendonca@hotmail.com.br](mailto:alessandramendonca@hotmail.com.br)

### **Bruno Vieira Batista**

Graduando do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [bruno.batista.10@hotmail.com](mailto:bruno.batista.10@hotmail.com)

### **Carlos Magno Castro Freitas Junior**

Graduando do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [carlosjuniorteacher@gmail.com](mailto:carlosjuniorteacher@gmail.com)

### **Claudiene Luiz dos Santos**

Graduanda do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [claudieneluz@hotmail.com](mailto:claudieneluz@hotmail.com)

### **Mayron Augusto Araujo Dalariva**

Graduando do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [mayrondalariva@hotmail.com](mailto:mayrondalariva@hotmail.com)

### **Samantha Larêssa Gonçalves Pereira**

Graduanda do 6º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [samantalaressa@hotmail.com](mailto:samantalaressa@hotmail.com)

**Resumo:** O presente estudo objetiva analisar uma nova “ferramenta de expressividade”<sup>2</sup> dentro do gênero propaganda, que surgiu para enriquecer o poder persuasivo deste e aumentar a proximidade com seu público alvo. Tal ferramenta, denominada emoji – símbolo que se forma a partir da combinação de uma imagem com uma letra – no presente artigo, foi

---

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido no Projeto Integrador, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Brito Rocha. E-mail: [patriciabr@unipam.edu.br](mailto:patriciabr@unipam.edu.br)

<sup>2</sup> O termo ferramenta é usado aqui representando a forma, o modo. Portanto, a leitura seria de uma nova forma, um novo modo de expressividade.

estudada e analisada a partir de uma propaganda, veiculada em ambiente virtual, pela empresa Banco Itaú, em comemoração ao Dia das Mães. Pela análise, foi possível observar como tal ferramenta é empregada no âmbito comunicacional do gênero propaganda por meio da utilização de tal recurso, que substitui as palavras – linguagem verbal – por imagens significativas, de forma a construir ideias e aumentar a proximidade entre os públicos pertencentes a tal gênero.

**Palavras-chave:** Gênero propaganda. Expressividade na Linguagem. Linguagem Tecnológica. Emojis.

**Abstract:** The present study had the purpose to analyze a new tool of expressivity that has been used in the advertisement genre, which emerged to enrich the persuasive power of this genre and get closer to its target audience. Such a tool, called emoji, is a symbol made throughout putting together a letter and an image. In the present article, emojis were studied and analyzed from an advertisement, transmitted in a virtual environment, by the company Banco Itaú, to celebrate Mother's Day. By the analysis, it was possible to observe how such a tool is used in the communicational scope of the advertisement genre. The use of such a resource, which substitutes the words verbal language - for meaningful images, helps to construct ideas and increases the proximity among the public belonging to such genre.

**Keywords:** Advertisement genre. Expressivity in Language. Technological Language. Emojis.

---

### *1 Considerações iniciais*

É por meio da linguagem que somos capazes de influenciar as emoções do nosso próximo, causando neste (por meio da articulação das palavras que usamos, bem como o sentido ao qual a elas tentamos atribuir) diversas reações, que são obtidas como resposta à mensagem recebida. Dentre as reações de nossos receptores, podemos considerar a expressão de um sorriso ao ouvir algo que soa engraçado aos nossos ouvidos ou a expressividade de um rosto triste, quando assistimos, por exemplo, a um clipe de uma canção melancólica, cuja melodia nos transmite tal tristeza. As imagens expostas em tal clipe serão usadas para que o telespectador sinta tal sentimento. Por tais caminhos (de reações adversas, expressividades distintas e usos particulares das palavras), a linguagem chega até mesmo a ter o poder de convencer ou persuadir seus receptores, como podemos notar claramente nas propagandas, cuja linguagem pode ser verbal e/ou visual. Muitas conseguem persuadir o seu receptor sem nem mesmo ser necessário muito esforço; muitas vezes, o suficiente é a apresentação do produto ou do serviço oferecido demonstrar uma linguagem clara em toda sua exposição e os benefícios que oferece a seu público.

Partindo do princípio da força persuasiva da linguagem, queremos, neste estudo, destacar a área da publicidade e da propaganda. Os usos da linguagem em suas mais variadas formas têm crescido muito dentro do meio publicitário, principalmente se considerarmos nossa realidade mercadológica atual, na qual a palavra competição ganhou destaque devido ao fluxo de empresas competindo por seu espaço dentro do mercado, muitas vezes dentro da mesma área, o que nos permitiu perceber que, se realmente existe essa vontade de se destacar, é preciso dar voz àquilo

que está se expondo. Essa voz é “maquiada”<sup>3</sup> e preparada totalmente pela linguagem, seja qual for seu formato.

A partir dos aspectos mencionados (a questão mercadológica e a produção de uma linguagem mais sedutora), podemos colocar que o foco, no presente trabalho, é a análise de uma propaganda que se enquadra a essa nova roupagem.

Tivemos, assim, como objetivo analisar a linguagem utilizada dentro de uma propaganda (a qual falaremos mais detalhadamente nas próximas sessões do presente trabalho), a adequação ao meio em que é transmitida, sua montagem, os aspectos relevantes que levam o consumidor a se sentir atraído por tal serviço e/ou produto oferecido e, em especial, o impacto que tem a linguagem, especificamente, sobre a decisão do cliente por adquirir tal produto ou serviço.

A partir de tais objetivos, o trabalho em questão foi realizado, inicialmente, a partir de uma pesquisa bibliográfica, na qual tratamos sobre questões relacionadas ao gênero propaganda, ao campo publicitário e às características notadas dentro dos mesmos. Posteriormente, buscamos analisar a propaganda: “Mães”, feita pela empresa Banco Itaú (esta que vem se adaptando à linguagem da era digital para atrair cada vez mais pessoas para o uso de seus serviços). As novas propagandas do banco se beneficiam de ferramentas digitais acessíveis ao consumidor, como o Whatsapp, para criar um vínculo de proximidade com seu cliente, estabelecendo o velho parâmetro de “nós falamos a mesma língua”, conseguindo, assim, êxito no aumento da criação de contas bancárias, por exemplo, e clientes para o banco, bem como atrair a atenção de “novos públicos”<sup>4</sup>.

## 2 A linguagem e suas abrangências

### 2.1 A expansão da linguagem tecnológica e sua adaptação aos gêneros digitais

Não podemos começar nossa discussão sem antes explorar a abrangência da linguagem, pois é através dela que expressamos e nos comunicamos no meio social, isso, claro, sem esquecermo-nos da tecnologia, que é um fenômeno provindo da globalização e que surgiu para inovar os meios de se transmitir ideias, mensagens, conceitos em todas as áreas, chegando até mesmo à linguagem. Tal inovação tem levado à realização efetiva de uma nova ação da linguagem dentro do meio social, que procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. E, em outras palavras, tais formas comunicativas requerem adaptação dos gêneros textuais, apontados aqui como os digitais. Destacando-se pela intertextualidade, esses gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. Estão estes organizados com fronteiras vagas, e, conseqüentemente, não podem ser objetos de uma classificação rigorosa (BRONCKART, 1999, *apud* PAVIANÍ; DANIMIANI, 2012).

---

<sup>3</sup> Colocada aqui com o sentido de produzida, enfeitada.

<sup>4</sup> Aqui apontamos para o fato dos públicos infantil e juvenil que podem se sentir atraídos por essa forma de comunicação usada nas novas propagandas da empresa Banco Itaú.

Podemos dizer que a tecnologia é um termo amplamente discutido e que envolve conhecimento técnico e, por vezes, até científico para ser definido, pois é ela a aplicação de tais conhecimentos para a transformação no uso de ferramentas, de processos e, até mesmo, de materiais desenvolvidos e utilizados a partir de tal. Por meio das palavras anteriormente ditas, poderíamos ter uma breve “definição” de tecnologia, apesar da dificuldade até hoje existente em se definir esse termo. Com a era da informação advinda da rede mundial de computadores, surgiram novas formas de comunicação, tais como as redes sociais, os aplicativos de conversas, os sites de vídeos como o YouTube, entre outros, fazendo com que o gênero propaganda não ficasse intacto (permanecesse inalterável, com suas características tradicionais) em meio a tantas mudanças.

Inegavelmente, linguagem e tecnologia se associaram trazendo mudanças importantes no que diz respeito à comunicação. A tecnologia possibilitou, por exemplo, a criação de neologismos que já se incorporaram ao vocabulário das pessoas como: *print*, *scrap*, *teclar*, *googlar* etc. Acompanhando essa realidade, estão surgindo novas ferramentas tecnológicas para propagandas, como aquelas construídas pelo Banco Itaú, nas quais tal banco recorre com ênfase à linguagem tecnológica ao trocar o “a” encontrado no @ e substituir pelo “i” de Itaú em seu lugar, tornando a propaganda mais atrativa e a empresa mais competitiva no mercado.

## 2.2 A linguagem tecnológica e sua influencia considerando-se aspectos de ordem social e linguísticos

Os aspectos tecnológicos associados à linguagem estão ligados ao fato de as pessoas darem à tecnologia uma popularidade assustadora, colocando-a como indispensável no dia a dia. A linguagem dita por tecnológica se tornou popular devido a seu sucesso em meio às redes sociais (já que tais redes apresentam chats – conversas – que permitem diálogos em tempo real, entre duas pessoas ou grupos). A importância social da linguagem tecnológica tem relação, também, com as redes sociais e com os aplicativos de chat que dinamizaram e tornaram acessível tal linguagem à maior parcela da população.

Essa linguagem traz, ainda, algumas peculiaridades como predomínio da informalidade, abreviaturas, frases agramaticais e, também, uso de emojis. Desse modo, a linguagem tecnológica se tornou um mecanismo facilitador não só para aproximação entre pessoas, mas também para o aprimoramento e melhoria em empresas. Contudo, também por meio de tal linguagem, as produções textuais das pessoas em diferentes situações de comunicação (como apontam pesquisas feitas sobre tais redes e aplicativos) estão sendo influenciadas de maneira significativa pela tecnologia, pois os indivíduos, segundo os resultados apontados em tais pesquisas, têm deixado muitas vezes a norma culta de lado.

Muitas vezes, preocupamo-nos tanto em alcançar o máximo da tecnologia que não levamos em conta as complicações que ela pode nos trazer. Devemos considerar que ela é sim facilitadora em muitos aspectos, no entanto não se pode esquecer que o contato direto não deve ser desprezado e/ou substituído totalmente pelo contato tecnológico (por meio de *apps* digitais, por exemplo).

Outra polêmica que acontece com frequência sobre tal forma de comunicação volta-se para o aspecto social, pois existem muitas páginas na rede que desvalorizam as pessoas que têm dificuldades de escrever corretamente. Essas pessoas sofrem insultos e humilhações dos mais diversos e são motivos de chacota; ao ponto de serem inspirações de páginas de “humor”<sup>5</sup> nas redes. Tais páginas estereotipam essas pessoas, geralmente, como sendo de classe social desfavorecida, ignorando aí o fato das características da linguagem tecnológica.

Podemos, ainda, dizer que tal linguagem é importante também por ser alvo de debates do ponto de vista linguístico. O debate acerca da problemática linguística é bastante dividido, pois alguns especialistas no assunto acreditam que essa nova forma de se comunicar prejudica, sim, a escrita, de tal forma que os erros gramaticais se perpetuam mesmo em ocasiões nas quais o padrão formal é exigido. Em contrapartida, outros intelectuais da área acreditam que a linguagem usada nas redes sociais não prejudica o uso do padrão formal escrito e justificam sua posição pontuando que as pessoas sabem se adequar à norma quando é solicitado.

Quando se reflete sobre essa questão, faz-se necessário retomar as contribuições da Sociolinguística que foram incorporadas ao âmbito escolar a partir de, aproximadamente, 1995-1996, quando novas formas de se ensinar a língua portuguesa foram instituídas. A partir de tais formas, velhos preconceitos linguísticos estão sendo explicados e perdendo força na sociedade.

### 2.3 A propaganda: conceito e caracterização

Diferente de publicidade, propaganda é definida como “a técnica de criar uma opinião pública favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia, visando orientar o comportamento humano das massas num determinado sentido” (cf. SILVA, 1976, p. 7). Ela ainda é definida como a “aplicação comercial da arte da persuasão humana” (GELTZEL *apud* SILVA, 1976, p. 51). A propaganda é a comunicação impessoal de uma mensagem destinada ao público-alvo do produto, que integra o composto de comunicação de marketing e objetiva obter, no público-alvo, a imagem para a marca com base no seu posicionamento.

O gênero propaganda pode ser classificado de acordo com as suas características, sendo elas ideológicas, políticas, sociais, de produtos, de promoções e outras. Elas podem ser vinculadas por meios de comunicação de massa ou, dirigidos, sendo em forma de mídia televisiva, de áudio, de panfletos, de etiquetas, via internet entre outras.

A propaganda está presente praticamente em todos os meios de comunicação. Ela impõe valores, mitos e ideais. Obedece aos desejos do público e deve primar pela informação e por apelos, a fim de persuadir o destinatário. Tem por missão integrar o

---

<sup>5</sup> Neste caso em especial, falamos de humor negro, pejorativo, ofensivo, que causa danos morais.



esforço promocional, operando no sentido de atingir o subconsciente do consumidor com a utilização do recurso apelativo<sup>6</sup>, influenciando na sua decisão de compra.

A propaganda é considerada como uma das mais eficientes formas de comunicação de massa, que atua sobre as defesas psíquicas do homem para, mesmo contra sua vontade, despertar nele o desejo de possuir cada vez mais bens de conforto material, fazendo com que novas ideias sejam aceitas e costumes diferentes se popularizem. A propaganda funciona como uma forma de comunicação que, ao transmitir informações, induz a outros comportamentos, cumprindo, ainda, um papel de ativadora da economia a partir do aumento do consumo.

Segundo Carvalho (1998, p. 11), a propaganda é “organizada de forma diversa, salientando também que a linguagem publicitária tem a função de tornar familiar o produto que está vendendo e, ao mesmo tempo, valorizá-lo, a fim de destacá-lo dos demais”. Além disso, a propaganda manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas.

De acordo com a Linguística Textual, o homem pensa e se comunica por meio de textos completos, e não de palavras isoladas, com isso, todos os dias, novas mensagens passam a fazer parte da vida do homem, destacamos então as mensagens publicitárias. A publicidade apropria-se de seu espaço para a formulação de sua linguagem, dos níveis gráfico, visual e sonoro dos signos, conforme o canal que medeia a informação: outdoor, revista, televisão, rádio e outros (cf. CHALHUB, 2002, p. 25).

Em todo texto, há um enunciador que busca convencer seu receptor de alguma coisa, quando se faz uso da linguagem publicitária, há sempre um objetivo a ser alcançado. Para Carvalho (1998, p. 9), “falar é argumentar, é tentar impor”, e isso é encontrado na propaganda, visto que ela utiliza recursos estilísticos e argumentativos, desejando informar e manipular o receptor.

Uma das características da propaganda, como finalidade discursiva, é que sua linguagem, além de ser clara e objetiva, seja atrativa. Para isso, o domínio do uso da linguagem não verbal torna-se fundamental por se tratar de uma técnica com tendências mais atrativas. O uso de recursos estilísticos voltados para a conotação, como comparações, hipérboles, metáforas, entre outras também são indispensáveis, pois possibilitam que o destinatário da propaganda tenha múltiplas interpretações e, assim, possam concretizar os objetivos propostos pelo gênero em destaque.

O caráter argumentativo da linguagem enquanto interação social pode ser percebido pela existência de elementos linguísticos que estabelecem a relação de comunicação entre os interlocutores. Esses elementos representam estratégias (conscientes ou não) do autor em estabelecer uma relação com o leitor para a construção de um sentido comum em um texto. Tais elementos ainda podem ser usados para argumentar e podem ser considerados marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação.

As figuras de linguagem exercem um importante papel nas mensagens publicitárias. “As figuras ou translações, como definem certos autores, cumprem a função de redefinir um determinado campo de informação, criando efeitos novos e que

---

<sup>6</sup> Recurso apelativo visto aqui como a função conativa, aquela que leva à persuasão do leitor.

sejam capazes de atrair a atenção do receptor” (cf. CITELLI, 1994, p. 19-20). O uso de metáforas, frases metonímicas, personificadas e ambíguas está cada vez mais frequente nas propagandas, porque essas figuras são capazes de atrair um foco maior dos consumidores, o que faz com que sejam capazes de assimilar marca, slogan e produto. Assim, ao adquirir um produto, opta-se pela marca já internalizada pelo efeito causado pela propaganda.

Dentre as características dos textos da propaganda, tem-se, muitas vezes, que eles não são constituídos por frases ou períodos completos. Existe o predomínio da fala coloquial, que se manifesta pelo uso de recursos como a utilização do pronome “você” mostrando a proximidade entre locutor e interlocutor e um nível de intimidade e informalidade.

O emprego das funções de linguagem é outra característica muito comum nesse gênero. Por meio da utilização das mesmas, o emissor pode lançar mão de diversos fins, como influenciar, persuadir, dar uma ordem ou simplesmente manter vivo o processo comunicativo. Jakobson (1987, p. 12) apresentou seis funções de linguagem, tendo por base os seis fatores que influenciam o processo de comunicação: o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o contato e o código.

Em propagandas, geralmente, o fator em destaque é o destinatário presente no uso da função conativa ou apelativa que, segundo Sandmann (1993, p. 33), “reflete uma orientação ao destinatário que é bem demonstrada pela presença de imperativos, vocativos, e pela segunda pessoa do verbo. Não necessariamente indica ordens diretas por estar no imperativo, pois há bastante espaço para pedidos ou conselhos”. Essa função está presente na maioria das vezes em que se tenta persuadir alguém de algo, como a propaganda, que pode possuir alguns traços da função poética e da referencial, mas a predominante é a conativa.

### 2.3.1 A construção da linguagem da propaganda: o alcance de seus objetivos por meio de aspectos verbais e não verbais

Para alcançar seu objetivo, as propagandas utilizam todos os meios disponíveis existentes na língua portuguesa, unindo discursos verbais com visuais para causar um maior impacto ao consumidor. A linguagem utilizada pode variar de acordo com o público-alvo e, portanto, precisa ser direta, clara e sucinta. Marcada pelo uso da função apelativa, de trocadilhos, de jogos de palavras, de metáforas e de ambiguidade. Para Jubran (*apud* SANDMANN, 1993, p. 13), “o processo metafórico capta com mais eficácia a atenção do leitor, preenchendo o objeto da propaganda: o de provocar, através da elaboração da mensagem, o estranhamento do leitor e, a partir daí, fazer com que ele se interesse pelo texto e pelo que é propagado”.

Se os objetivos da propaganda são influenciar, alterar opiniões, sentimentos e atitudes, é absolutamente necessário se fazer uma reflexão sobre a linguagem e os demais recursos comunicativos por ela utilizados, para que possamos localizar o produtor dos enunciados e quais significados, ocultos ou transparentes, o seu texto traz para o leitor. De acordo com Fairclough (1993, *apud* FARIAS JÚNIOR, 2005, p. 3), “os textos publicitários recriam a realidade para o leitor, inserindo-o num mundo amigável, simpático, no qual tem dificuldade de identificar o que é a própria realidade.

Isto é, os textos de enfoques publicitários, usando a persuasão e a sedução, reconstróem o mundo segundo seu propósito na produção de uma informação”.

Assim, a persuasão e a sedução envolvem uma temática não apenas discursiva, mas também comercial. Para construir as propagandas, os publicitários utilizam-se de determinados recursos linguísticos próprios da área. Particularmente, Bakhtin (2003) chama isso de estilo e o define como algo que está vinculado estreitamente ao enunciado, às formas características de enunciados, ou seja, os gêneros discursivos.

Na propaganda, a relação entre publicitário e receptor é pautada pelo propósito de obter de preferência, do receptor, uma resposta positiva do que é propagado. Para que ocorra a resposta positiva do receptor, é preciso a elaboração de um discurso que promova adesão. Nisso, o emissor (publicitário) espera dos receptores uma compreensão responsiva.

Para que haja uma resposta positiva, o publicitário deve ter a criatividade infatigável na busca de meios estilísticos que permitam que esse público esteja concentrado no texto, mesmo que seja preciso um impacto visual. Sandmann (1993) enfatiza que, na linguagem da propaganda, um dos objetivos mais importantes é prender a atenção do público.

Os recursos estilísticos são usados com o propósito de tornar a propaganda mais “leve”, engraçada, até mesmo na intenção de mostrar situações e momentos que não têm o peso daquilo que o receptor não gosta ou não gostaria. Por isso, essas expressões usadas nas propagandas são escolhidas com o objetivo de provocar, no receptor, uma identificação com o que está sendo propagado, para que haja uma aceitação daquilo que é visto por ele.

### 2.3.2 O processo argumentativo e o poder persuasivo na construção da propaganda

A linguagem do gênero textual propaganda, utilizado na linguagem midiática como um meio pelo qual o ser humano pode entrar em contato com um universo totalmente abstrato e idealizado, capaz de convencer e nortear os seus desejos mais recônditos e suas artimanhas encantadoras de persuasão, não pode deixar de ser analisada sob o ponto de vista crítico e ideológico (cf. GARCIA, 1988).

Segundo Juliano (2006, p. 53), “os princípios da retórica têm hoje seu principal campo de aplicação e revestimento nos texto de propaganda”. Entende-se aqui a retórica como a arte de persuadir, de convencer e de levar a ação por meio da palavra, e é fácil ver que esse também é o papel da linguagem da propaganda. A linguagem da propaganda se distingue, por outro lado, como a literária, pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o façam parar e ler ou escutar uma mensagem que lhe está sendo dirigida, nem que para isso infrinjam as normas da linguagem padrão ou se passe por cima das convenções da gramática tradicional e, em certo sentido, da competência linguística abstrata geralmente aceita (JULIANO, 2006).

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as

vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala. (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2009, p. 14)

No processo de construção de várias propagandas, a teoria de Bakhtin (2003) se faz valer com o intuito de explorar as qualidades e benefícios de determinados produtos, despertando, assim, o desejo do consumidor de possuí-los. As propagandas são desenvolvidas para prender a atenção do público-alvo e levar o consumidor ao ato de comprar uma ideia e/ou um produto veiculados em determinada propaganda, na qual, muitas vezes, a mensagem fica implícita na mesma.

Pode-se, ainda, ocorrer de outras vezes os argumentos utilizados para construção da propaganda se referir explicitamente e diretamente ao consumidor/público-alvo, quando o processo de comunicação não pressupõe passividade, e sim interatividade entre o anunciante e o consumidor. Com relação à argumentação, a mesma é feita por meio do vocabulário escrito, do uso de recursos de áudio, de recursos visuais, audiovisuais; a linguagem é utilizada das mais variadas formas como a representação e organização dos pensamentos coletivos, uma vez que um dos principais objetivos da propaganda é alcançar o maior público possível.

### **3 Análise da propaganda “Mães” do Banco Itaú, ano 2015**

#### *3.1 As divisões estabelecidas para a análise da propaganda escolhida e os critérios utilizados*

A análise em questão organiza-se a partir de três eixos: a constituição específica do gênero em análise; a construção da linguagem na propaganda e a relação de questões verbais e não verbais com os aspectos sociais e tecnológicos.

Já se sabe que a propaganda é um gênero textual bastante utilizado, que é uma forma de comunicação cuja principal finalidade é criar uma imagem favorável de determinado produto ou serviço a fim de persuadir o destinatário e influenciá-lo na decisão final. Sabe-se, também, que é veiculada nos mais diversos meios de comunicação, como a televisão, o rádio e a internet, sendo esta última considerada uma das mais eficientes formas de comunicação em massa.

A propaganda analisada pertence ao banco nacional Itaú, em comemoração ao dia das mães, e foi veiculada na internet. Ela sustenta uma argumentação icônico-linguística que leva o consumidor a convencer-se em aderir ao serviço, consciente ou inconscientemente, através do uso de emojis criados especificamente para representar a marca da empresa e utilizando-se também de uma composição, fundo musical usado na melodia em outras propagandas do referido banco. Na música utilizada na propaganda em questão, é descrita a rotina de uma mãe, que faz várias coisas ao mesmo tempo e ainda assim consegue ser única, uma referência ao banco que facilita tal rotina.

O uso de marcas linguísticas argumentativas e de marcas específicas do banco pode ser notado com o uso predominante das cores laranja e azul, que são as cores do banco. Argumenta-se, na propaganda, que o banco é digital e que isso facilita o dia a dia de seus clientes. Para isso, foram criados emojis que representam tal facilidade, a criação de um ícone que substitui o “a” de @ pela letra “i”, emojis que remetem à

fachada, outros que representam um computador e um aparelho celular, em que nas suas telas estão o ícone do banco e, por fim, o slogan do mesmo banco: #issomudaseumundo, que faz com que o público para o qual a propaganda é destinada se identifique com a instituição e com as facilidades por ela oferecidas.

### *3.2 Aspectos verbais e não verbais: o som, a linguagem, os emojis como elementos da propaganda*

A propaganda em questão utiliza, ao longo do vídeo, vários emojis (linguagem não verbal), começando com a mãe sendo representada por um coração no qual cabem várias pessoas (filhos, marido etc.). Tais sequências de imagens (emojis) ocorrem nos seis primeiros segundos da propaganda. A mãe é representada como aquela mulher que faz tudo ao mesmo tempo, e para reforçar a ideia de que não existe uma mãe igual à outra, a propaganda faz uso de diferentes emojis que representam mães diferentes. Para que o receptor da propaganda do Banco Itaú se interesse pelo vídeo, adotou-se, como plano de fundo auditivo, uma música em tons mais agudos, para que desperte um maior interesse sonoro e, posteriormente, visual no telespectador.

Sob a perspectiva da propaganda no meio digital, o foco do Banco Itaú é feito para as mães por ser digital. Há, ainda, o uso de emojis que são criados especificamente para simbolizar o banco e dar o sentido de banco virtual. No universo digital, as coisas acontecem rapidamente e isso pode ser comparado a uma mãe que faz várias coisas ao mesmo tempo. Assim, tal característica tecnológica do banco o torna mais interessante para a mãe, pois, em um banco físico, é comum haver filas e mais filas, já no Itaú digital é posto na propaganda que não há filas, fazendo dele ágil como uma mãe geralmente é.

Outra característica da propaganda do Banco Itaú é a música interpretada por crianças, que são seres que homenageiam suas mães como exemplos de vida. A música faz toda a composição sonora para que haja uma boa compreensão da propaganda do dia das mães; quem canta tal composição são várias crianças do sexo masculino e feminino.

A propaganda do banco Itaú é composta de recursos verbais e não verbais que se fundem em uma perfeita harmonia sonora, estética e visual, na qual todos os elementos constitutivos da mesma desempenham um papel com os tais recursos a fim de se propagar bem aquilo que se deseja (por parte do Banco Itaú).

### *3.3 A música usada de forma apelativa para o desenvolvimento das ideias da linguagem dentro da propaganda*

Os aspectos verbais e não verbais são empregados na propaganda como postos, (algo declarado), ou seja, a realidade do dia a dia das mães, sua correria e ocupação, e como pressupostos (aquilo que se supõe antecipadamente) o fato de que o banco, sendo digital, poupará o tempo das mães e fará com que as mesmas tenham mais tempo livre. Esses aspectos têm como objetivo criar empatia do cliente com o banco, bem como mostrar-lhe que o banco é ciente da indispensabilidade da tecnologia para o mundo na atualidade.

A música da propaganda em questão narra os feitos de uma supermãe na atualidade. Isso pode ser percebido quando, na letra da música, os intérpretes cantam o papel da mulher como mãe ideal, enaltecendo seus feitos, de maneira tal que concede ao filho toda a atenção possível, ainda que tenha tantas outras ocupações com que se preocupar. A dedicação dessa mãe pela sua família e a dependência dos outros integrantes por ela tornam-na peça fundamental no equilíbrio familiar, e, nessa propaganda, ficou explícito que o banco compreende a função da mãe nesse contexto.

Outro fator persuasivo contido na música seria a dedicação da mãe também como profissional, que remete novamente a questões sociais, uma vez que, há tempos, a mulher mudou radicalmente seu papel dentro do contexto familiar. Aquela família tradicional, na qual a mulher fazia sua parte sendo, somente, uma dona de casa que cuida dos afazeres domésticos, já não acontece na sociedade brasileira atualmente. A mulher da propaganda deixou esse papel retrógrado, dirigindo-se, juntamente com o marido, para o mercado de trabalho, trazendo, assim, mais qualidade de vida para a sua família.

Com essa atitude, infere-se que a mãe citada na propaganda auxilia no sustento da família, é mãe dedicada, realiza projetos pessoais e profissionais, cuida de si mesma, entre outras coisas. Assim, todos os pontos e os pressupostos usados na música têm como objetivo criar empatia da telespectadora para com o banco, e o convencimento é sugerido numa imagem idealizada dessa mulher atual, que faz uso da tecnologia para facilitar seus afazeres, já que o seu tempo é escasso.

A maioria das mães, na atualidade, tenta ser aquela mãe multifacetada descrita na música, assim a agência de publicidade se utiliza desse modelo ideal, isso estereotipa essa mãe em sua propaganda, sugerindo que o banco pode facilitar a vida desta, oferecendo serviços que não tomem o tempo dessa mãe atarefada.

É nesse sentido que os emojis são elementos chave para o banco, visto que essas imagens do Whatsapp têm dois objetivos fundamentais na propaganda: persuadir e interagir. A persuasão pode acontecer quando os emojis são associados à música no vídeo clipe e pode convencer ao seu público-alvo de que aquele tipo de pessoa precisa de um banco que compreenda suas reais necessidades, mesmo que estas não se efetivem na vida de alguns telespectadores. A interação se faz no sentido de que essas imagens são conhecidas do público, e pelo fato de serem muito divertidas, elas envolvem quem assiste durante todo o desenrolar do vídeo. Mesmo que não convençam, os emojis cumprem seu papel de fazer com que o espectador pense a respeito das qualidades do banco, e, a partir disso, o banco pode ganhar clientes.

Por conseguinte, com a análise proposta, visou-se imaginar os emojis não como elementos de importância secundária na propaganda, mas sim como peças decisivas para os objetivos do banco Itaú em seu comercial: conquistar clientes, criar afinidade e adequar-se às necessidades dos seus usuários.

#### *4 Considerações finais*

No fechamento deste trabalho, vemos a necessidade, primeiramente, de reafirmar a importância que a linguagem tem (desempenhando um papel fundamental na comunicação entre o emissor e o destinatário), uma vez que a comunicação é

realizada por meio do uso da língua, pela qual somos capazes de elaborar infinitos períodos com finito número de palavras, levando à realização de uma externalização da língua, o que faz com que se estabeleça, assim, a comunicação.

Analisando o processo de comunicação (transmissão de ideias), foi possível constatar que a tecnologia tem ganhado cada vez mais espaço. E dentro desse mundo tecnológico pudemos ainda verificar o surgimento de novas ferramentas que têm possibilitado a aproximação entre o emissor, a mensagem a ser transmitida e o destinatário, como no presente estudo, no qual apontamos o uso do emoji, que simboliza ações verbais sem o uso direto de palavras gráficas.

Com relação às discussões suscitadas a respeito da propaganda do banco Itaú, percebemos a importância dos emojis no processo comunicativo, bem como sua forte presença dentro do gênero textual propaganda (considerando-se aqui as adaptações sofridas em tal gênero no contexto digital), tomando por consideração o fato de uma simples imagem (um símbolo) ter o poder de fazer transparecer as ideias do emissor, fazendo com que ele consiga vender seu produto, bem como aproximar seu consumidor do serviço oferecido, e dar a liberdade de interpretação ao destinatário com relação ao que cada emoji transmite; uma vez que este pode ser interpretado de várias formas por diversos destinatários, tomando, por exemplo, o “emoji coração”, que, para alguns, pode simbolizar a palavra amor, para outros, paixão, a outros um tipo de amor específico (platônico, passionai etc.). O fato é que, por meio do uso do emoji, o falante e o destinatário ficam livres para bem estabelecer uma interpretação sobre o que está sendo visto.

Assim, entendeu-se que a relevância do discurso de vários modos na argumentação publicitária transcende esse uso específico e expressa a “natureza” da própria linguagem em si, considerando-se que entre a articulação de significante e significado sempre existe uma dinâmica entre uma imagem e um conceito, confirmado pelo uso dos emojis.

Também foi possível notar, a partir da análise da referida propaganda, o uso de uma linguagem com bastantes neologismos, o uso de ícones que fazem referência à tecnologia utilizada pela empresa, marcas linguísticas argumentativas e específicas. Percebemos, ainda, que foram usados vários recursos verbais e não verbais; recursos sonoros, estéticos e visuais, nos quais todos os elementos se fundiram para a construção da propaganda, tornando-a bastante atraente para o consumidor, buscando uma maior proximidade com o mesmo.

Finalmente, a partir da análise dos aspectos da propaganda do Banco Itaú em homenagem ao dia das mães, concluímos que a linguagem tecnológica (presente também em outras diversas propagandas atuais) vem revolucionando o mercado comercial, por fazer parte do cotidiano da população contemporânea e ser tão popularizada, além, claro, do fato de a mesma estar presente nos diversos aparelhos eletrônicos em aplicativos comunicacionais (Whatsapp, Messenger, Telegram etc.) como peça facilitadora do processo dialógico nesses aplicativos.

### *Referências*

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1998.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- FARIAS JÚNIOR, Jorge França de. Discurso, referenciação e identidade: a (co)construção de gênero na produção de texto multimodal publicitário da Web. In: SEAD – SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2005, Porto Alegre, RS. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- GARCIA, Francisco Luiz. *Introdução crítica ao conhecimento*. Campinas: Papirus, 1988.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Poética*. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1987.
- JULIANO, Ana Cláudia Moraes. *Figuras de linguagem no discurso publicitário: análise de anúncios em revistas*. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo, Universidade de Marília, Marília/SP.
- PAVIANÍ, Neires Maria Sodatelli; DANIMIANI, Suzana. *Educação, linguagem e tecnologia: o professor de português e a leitura de gêneros discursivos escritos na web*. [local desconhecido] IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1993.
- SILVA, Zander Campos da. *Dicionário de marketing e propaganda*. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.



# Estratégias argumentativas em anúncios publicitários

## *Argumentative strategies in advertisements*

**Jeniffer Aparecida Pereira da Silva**

Universidade Federal de Lavras.

E-mail: [jeniffermaps@gmail.com](mailto:jeniffermaps@gmail.com)

**Helena Maria Ferreira**

Universidade Federal de Lavras.

E-mail: [helenafferreira@dch.ufla.br](mailto:helenafferreira@dch.ufla.br)

---

**Resumo:** Os avanços tecnológicos ocorridos na contemporaneidade dinamizaram os processos de interação e trouxeram mudanças substanciais no que concerne à estruturação e ao funcionamento dos textos. Essas alterações acarretaram novas demandas de leitura que foram se constituindo na medida em que os textos foram se modificando e novos conceitos como letramentos e multimodalidade foram surgindo. Assim, a organização dos textos se configura por meio de diferentes recursos multimodais, entre eles, a linguagem verbal. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é apresentar os resultados de uma análise de estratégias argumentativas presentes em anúncios publicitários na dimensão verbal. O quadro teórico abrange autores como Almeida (2001), Marcuschi (2002), Elias (2006), Dionísio (2005), Koch (2008; 2011), Lara (2010), Machado (2006), Carvalho (1996), entre outros. Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa teórica com os seguintes temas: anúncios publicitários, gênero textual e estratégias argumentativas. Em seguida, foram selecionados quatro anúncios publicitários para análise. As análises revelaram muitas estratégias argumentativas, como repetição, seleção lexical, utilização de operadores argumentativos, entre outros.

**Palavras-chave:** Gênero Textual. Argumentação. Anúncio Publicitário.

**Abstract:** Technological advances that occurred in the contemporaneity have stimulated the processes of interaction and brought substantial changes regarding the structure and operation of the texts. These changes led to new demands of reading which have been constituted as the texts have been modified and new concepts such as literacies and multimodality emerged. The organization of texts is configured through different multi-modal features, including, verbal language. In this sense, the objective of this research is to present the results of an analysis of argumentative strategies present in advertisements on verbal dimension. The theoretical framework includes authors such as Almeida (2001), Marcuschi (2002), Elias (2006), Dionísio (2005), Koch (2008; 2011), Lara (2010), Machado (2006), Carvalho (1996), among other. At first, a theoretical research was conducted with the following topics: advertising, genre and argumentative strategies. Then, four advertisings were selected for analysis. The analysis revealed many argumentative strategies such as repetition, lexical selection, and use of argumentative operators, among others.

**Keywords:** Textual Genre. Argumentation. Advertisement.

---

## 1 *Considerações iniciais*

A contemporaneidade propiciou a ampliação dos usos da linguagem e, conseqüentemente, a diversificação dos gêneros textuais, não só no âmbito escolar, mas também em vários outros contextos sociais. Entre os fatores que contribuíram para essa diversidade, merecem destaque as tecnologias de informação e comunicação, que, por sua vez, desencadearam mudanças significativas nos modos de organização dos meios de comunicação, que têm investido em formas de persuasão e dissuasão dos interlocutores. Dessa forma, a análise de textos que englobam essas estratégias passou a ser essencial para a compreensão dos efeitos dos recursos linguístico-discursivos que os compõem.

Diante da importância de se compreender algumas estratégias presentes em textos argumentativos, este artigo elege como objeto de estudo a linguagem verbal presente em anúncio publicitário. Nesse sentido, objetiva-se analisar as estratégias argumentativas presentes nesses textos. A discussão aqui proposta pretende estabelecer relações entre a necessidade de pensamento crítico quando o leitor se vê diante de uma tentativa de persuasão. Vale salientar que a multimodalidade é constitutiva do anúncio publicitário, mas que o presente trabalho se ocupará do estudo das estratégias argumentativas de cunho verbal, uma vez que a formação do leitor demanda uma compreensão da recursividade argumentativa que qualifica esse gênero como tal.

## 2 *Referencial teórico*

### 2.1 *A leitura de gêneros textuais e a multimodalidade*

A leitura e a escrita, como formas de interação entre os interlocutores, dialogam com as formas de ensino na atualidade. Como afirmam Koch e Elias (2006, p. 10-11),

na concepção interacionista (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Essa interação possibilita um diálogo fundamental entre o aluno e o texto. Nesse contexto, a compreensão do gênero textual está conectada à capacidade de analisar criticamente e compreender o texto apresentado.

O uso do gênero textual/discursivo no ensino da leitura em sala de aula pode ser considerado uma das ferramentas que proporciona ao aluno a possibilidade de compreensão das especificidades dos mais variados textos que circulam socialmente, o que permite a ampliação dos (multi)letramentos. Para tal, é necessário que o leitor/escritor saiba codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal

(estruturas internas), depreender as características do contexto de produção e recepção dos textos e, também, interpretar os diferentes recursos constituintes dos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade da informação.

Como afirma Marcuschi (2002, p. 21),

não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Com o surgimento das novas propostas curriculares que associaram o ensino ao texto e com a revolução tecnológica que afeta diretamente o ensino, ao propor uma nova perspectiva de leitura, é preciso interligar a leitura à proposta multimodal. A multimodalidade refere-se à maneira como as diversas formas de linguagem se associam entre si, formando novas possibilidades de comunicação que se aliam às necessidades do usuário. Como postula Dionísio (2005, p. 119),

cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para a divulgação de informações, ou representações naturais, não são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

A autora ainda afirma que, assim como as ações são fenômenos multimodais, os gêneros textuais também são, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2005 p. 121). Dessa forma, é possível, cada vez mais, encontrar uma quantidade de gêneros que relacionam imagem e texto. Um exemplo dessa multimodalidade em sala de aula é o gênero textual anúncio publicitário que alia a linguagem verbal e não verbal com propostas predefinidas, cabendo ao leitor a tarefa de desvendar as estratégias argumentativas presentes no texto.

## 2.2 Anúncios publicitários e os recursos argumentativos

O anúncio publicitário é um gênero textual que, notadamente, integra pouco o cotidiano escolar dos alunos, embora se faça presente em todas as outras esferas sociais. O meio publicitário possui como objetivo, particularmente, a venda ou o reconhecimento de um produto, de uma marca ou de um serviço (MACHADO, 2006). A globalização contribuiu para o desenvolvimento dos meios publicitários que, atualmente, produzem os mais variados tipos de propagandas. É importante ressaltar que o meio publicitário evoluiu, acompanhando todo processo da evolução tecnológica, ou seja, passou de uma linguagem verbal simples para técnicas elaboradas que englobam análise e pesquisa por parte de seus idealizadores.

No que concerne à área do ensino e análise, passou-se a ter mais elementos para se pesquisar e decifrar inúmeras mensagens subliminares relacionadas com a capacidade de argumentação. Koch (2008) aponta para o fato de que à medida que o leitor é influenciado por um determinado discurso, ele exclui outras possibilidades de significados. Complementando o exposto, Lara *et al.* (2010, p.17) afirmam que

Um anúncio bem elaborado deve levar em consideração alguns aspectos, tais como: a atenção, o interesse, o desejo, a memorização e a ação. Esses aspectos formam o que os publicitários nomeiam com a sigla AIDMA. É suma importância despertar a atenção, suscitar o interesse, provocar o desejo, permitir a memorização e desencadear a ação.

Partindo do pressuposto de que os anúncios publicitários têm um objetivo principal, que é o de convencer o cliente, é possível estabelecer um objetivo para os anúncios publicitários como gênero textual no âmbito da sala de aula: o de proporcionar aos alunos a aprendizagem de um olhar crítico a partir da leitura de um gênero multimodal que utiliza diversas estratégias de argumentação para convencer e se fazer conhecido. Carvalho (1996, p. 19) aborda que “a função persuasiva [...] consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário, [o produtor] leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada”.

Para convencer, os anúncios publicitários utilizam recursos e técnicas que, conforme Koch (2006), são recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental. Nesse caso, a opção será abordar os operadores argumentativos que constituem um tópico da retórica. Koch (2002, p. 15) afirma que “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ‘ação sobre o mundo dotada de intencionalidade’, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”.

É consensual entre os teóricos que se ocupam do estudo dos textos publicitários (GONÇALVES, 2006) a afirmação de que os discursos não são completamente ausentes de um posicionamento ideológico. No entanto, perceber as ideologias veiculadas pelos textos nem sempre é uma tarefa simples para os alunos, por isso, o trabalho com o gênero anúncio publicitário é fundamental. Koch (2011, p. 17) considera que

é por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Discorrendo sobre a função argumentativa do discurso publicitário e complementando as afirmações de Koch (2011), Gonçalves (2006) considera que o texto publicitário é uma interação de signos verbais ou não verbais para formarem uma mensagem, com uso de imagem, cores, fotos e outros elementos como complementos dos argumentos verbais. Esse texto, de alguma forma, dialoga com os interlocutores por meio de um conjunto de recursos multissemióticos. É divulgado com a função de informar aos interlocutores sobre um produto e de persuadi-los à compra. Ele também leva ao público visado informações básicas (selecionadas propositalmente) a respeito daquele determinado produto.

Diante disso, pode-se afirmar que o uso da linguagem, no campo publicitário, é inerentemente argumentativo, ou seja, todo discurso possui por base principal um objetivo a ser atingido, seja de convencer, seja de contrapor, entre outros. E são os operadores argumentativos e discursos no contexto social que vão ter essa função de sinalizarem a argumentação. Para Koch (2011, p. 102),

É a macrossintaxe do discurso – ou semântica argumentativa – que vai recuperar esses elementos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo – se, pois em marcas linguísticas importantes da enunciação.

Os operadores argumentativos, além de auxiliarem na coesão entre duas orações, favorecem a força argumentativa dos enunciados. Segundo Ducrot (*apud* KOCH, 2006, p. 30), portanto, os operadores argumentativos servem “para designar certos elementos da gramática de uma língua, que tem por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. Os principais tipos de operadores argumentativos são:

- Operadores que introduzem argumentos que se somam a outro, tendo em vista a mesma conclusão: e, nem, também, não só... mas também, além disso etc.
- Operadores que introduzem enunciados que exprimem conclusão ao que foi expresso anteriormente: logo, portanto, então, conseqüentemente etc.
- Operadores que introduzem argumentos que se contrapõem a outros (mudança na direção argumentativa), visando a uma conclusão contrária: mas, porém, todavia, embora, ainda que, apesar de etc.
- Operadores que introduzem argumentos alternativos: ou... ou, quer... quer, seja... seja etc.
- Operadores que estabelecem relações de comparação: mais que, menos que, tão... quanto, tão... como etc.
- Operadores cuja função é introduzir enunciados pressupostos: agora, ainda, já, até etc.

- Operadores cuja função é introduzir enunciados, que visa a esclarecer um enunciado anterior: isto é, ou seja, quer dizer, em outras palavras etc.
- Operadores cuja função é orientar a conclusão para uma afirmação ou negação: quase, apenas só, somente etc.

Além dos operadores argumentativos, muitas outras estratégias argumentativas são utilizadas na produção do gênero textual anúncio publicitário. Koch (2011, p. 33) apresenta as marcas linguísticas da argumentação:

1. As pressuposições;
2. As marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. Os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.);
4. Os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
5. As imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala.

Uma estratégia que está sempre sendo apresentada em anúncios publicitários são as técnicas de repetição lexical. Segundo Freitas (2013, p. 13),

como recurso da seleção lexical para sustentar ou defender uma tese, a repetição lexical ativa e reativa o signo, que acaba por desencadear, uma rede isotópica, ou seja, um recorte temático capaz de conduzir o leitor ao raciocínio interpretativo idealizado pelo produtor do texto.

A repetição é uma ferramenta constante nos anúncios publicitários e possui o intuito de reforçar uma ideia de várias formas com a intenção de que o leitor tenha aquela ideia em mente. Os anúncios publicitários animados, por exemplo, muitas vezes, vêm incorporados com músicas que são simples de memorizar, levando o consumidor/leitor a decorar e, futuramente, a comprar determinado produto em associação com a música.

Outro aspecto é a seleção lexical, a escolha de palavras que sugerem intimidade do anúncio publicitário com o leitor. Como apresenta Gomes (2010, p. 400), “no tocante à seleção lexical, eles se estabelecem a partir de oposições, jogos de palavras, metáforas, campos associativos etc.”. A palavra “você”, por exemplo, tem a intenção de direcionar o anúncio ao leitor, aproximando-o do produto. Carvalho (1996, p. 18) assevera que “a palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada”. Nesse sentido, o poder do texto não se restringe a, simplesmente, vender tal marca ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo.

Desse modo, é necessário estabelecer critérios ao analisar os anúncios publicitários, recorrendo a diversos recursos de argumentação, com a finalidade de mostrar recursos que são utilizados pelos produtores desse gênero textual.

### 3 Análise de estratégias argumentativas presentes em anúncios publicitários

Para uma análise, foram selecionados quatro anúncios publicitários que apresentam recursos argumentativos explícitos. Estes foram retirados de diferentes exemplares da revista VEJA. Segue o primeiro anúncio publicitário.

#### Anúncio Publicitário 1

DE UM LADO, FALTA QUASE TUDO.

DO OUTRO, SOBRA DEDICAÇÃO E LUTA PELA SUA SAÚDE.

“Todos os dias, faltam condições de trabalho e atendimento. Faltam leitos e medicamentos. Faltam verbas para a saúde e competência para gerir esses recursos. Falta respeito aos médicos e aos pacientes do SUS e dos planos de saúde. Mas não tem faltado compromisso, empenho e dedicação aos médicos que trabalham, noite e dia, para que todo brasileiro tenha uma assistência digna e de qualidade. Em 2016, vamos seguir defendendo a valorização do trabalho médico e continuar lutando para que a saúde seja tratada com prioridade e respeito.”

www.portalmédico.org.br

CFM | CRM's

Defendendo princípios, aperfeiçoando práticas.

“DE UM LADO FALTA QUASE TUDO.”... “DO OUTRO, SOBRA DEDICAÇÃO E LUTA PELA SUA SAÚDE.”

Todos os dias faltam condições de trabalho e atendimento. Faltam leitos e medicamentos. Faltam verbas para a saúde e competência para gerir esses recursos. Falta respeito aos médicos e aos pacientes do SUS e dos planos de saúde.

Mas não tem faltado compromisso, empenho e dedicação dos médicos que trabalham, **noite e dia**, para que todo brasileiro tenha uma assistência digna e de qualidade. “Em 2016, vamos seguir defendendo a valorização do trabalho médico e continuar lutando para que a saúde seja tratada com prioridade e respeito.”

(Conselho Federal de Medicina – Revista Veja, 2458)

Nesse anúncio publicitário, é importante destacar a presença do verbo *faltar*, no singular ou no plural, que, repetido inúmeras vezes, causa um efeito não só de repetição e de reiteração, que são recursos coesivos, mas também de intensificação, uma abordagem que, quando direcionada ao interlocutor, reforça uma ideia.

A expressão *Todos os dias* apresenta a ideia desenvolvida por Koch (2011) ao apresentar o hexágono de Blanché. Nesse contexto, a escolha lexical da palavra *todos* que pode passar a ideia ao interlocutor tanto de reiteração de uma ideia frequente e

imposta, quanto de procurar aceitação do leitor, é também uma afirmação plena (Koch 2011). No caso do hexágono de Blanché, *todos* aparece presente como A, que é considerado necessário. Seguem algumas representações do hexágono de Blanché (1969) apresentadas por Koch (2011, p. 73-74):

Por esta razão, Blanché postula como básica uma estrutura ternária A-E-Y, ou seja, a tríade dos contrários, em que A é o necessário, E o impossível, e Y o termo neutro, que se opõe a ambos, por tratar-se de um conceito parcialmente afirmativo e parcialmente negativo, que rejeita igualmente a totalidade e a nulidade, devendo situar-se, portanto, entre a afirmação total e a negação total.

Dessa forma, o hexágono apresenta, também, estrutura do sistema de quantificadores, apresentada por Koch (2011):

A: Todos, tudo.

E: Nenhum, nada.

U: Tudo ou nada.

I: Ao menos alguns, senão todos (muitos).

O: Não todos, eventualmente alguns (poucos).

Y: Alguns (alguns poucos e alguns muitos; alguns sim e alguns não; nem todos, nenhum).

Dessa forma, é possível perceber a estratégia utilizada, o que faz com que a expressão *todos os dias* se torne, naturalmente, uma ideia intensificadora para o interlocutor da mensagem.

Além disso, merece destaque o operador *mas*, que é considerado um operador argumentativo por excelência, conforme Koch (2011). Nesse contexto, o operador argumentativo *mas* possui função crucial na argumentação do anúncio publicitário, pois salienta o compromisso do locutor do anúncio em relação ao contexto apresentado anteriormente e dá sentido claro à mensagem em destaque. Vale ressaltar que, sem o uso desse operador argumentativo de origem, o sentido linguístico da mensagem teria sido prejudicado.

As escolhas lexicais do texto também repercutem na leitura do interlocutor, palavras como: *compromisso*, *respeito*, *dedicação*, *qualidade*, bem como a utilização da expressão *vamos seguir* têm a função de atuar como um plano de fundo, uma estratégia para atenuar e dar sentido ao texto. Ainda no caso da expressão *vamos seguir*, é possível perceber a ideia de uma continuação, ou seja, já se seguia por essa direção e continuará com o caminho.

A campanha 2, a seguir, foi publicada pela revista Veja.



## Anúncio Publicitário 2

Quem tem **Hero**® garante uma vida digital tranquila e sem surpresas: **como ficar sem o WhatsApp**®, por exemplo.

Essa semana todo o Brasil ficou sem WhatsApp®, **menos quem possui Hero**®. Além de garantir segurança total para a sua vida digital, o Hero® não deixa você sem o aplicativo de mensagens mais utilizado do momento.

- SEGURANÇA** - NAVEGAÇÃO SEM VIRUS E LOCALIZAÇÃO DE APARELHOS EM CASO DE PERDA OU ROUBO;
- FAMÍLIA** - CONTROLE DOS PAIS PARA ACOMPANHAMENTO DA VIDA DIGITAL DOS FILHOS;
- HELP DESK** - ASSISTÊNCIA TÉCNICA COM SUPORTE ON-LINE 24 HORAS, 7 DIAS POR SEMANA;
- CLOUD** - ESPANHO SEGURO PARA VOCE MANTER SEUS DADOS ON-LINE;
- WI-FI SEGURO** - PROTEÇÃO WI-FI PARA VOCE NAVEGAR E NÃO FICAR SEM WhatsApp®.

**FAST** ADQUIRA O **HERO**® COM EXCLUSIVIDADE NAS LOJAS **FAST SHOP**®

www.fastero.com.br

DISPONÍVEL em Google Play e App Store

**HERO** by FS

“Quem tem hero garante uma vida digital tranquila e sem surpresas: como ficar sem whatsapp, por exemplo. Essa semana todo o Brasil ficou sem whatsapp, menos quem possui hero. Além de garantir segurança total para a sua vida digital, o hero não deixa **você** sem o aplicativo de mensagens mais utilizado do momento.” (Fast Shop – Hero – Revista Veja 2458)

Nesse anúncio publicitário, é possível encontrar uma afirmação que, além de resumir tudo o que será dito posteriormente, garante o foco do leitor: *quem tem hero garante uma vida digital tranquila e sem surpresas*. Essa estratégia de tópico se configura como uma estratégia argumentativa, uma vez que já anuncia as vantagens do aplicativo.

O operador argumentativo *por exemplo* estabelece uma relação de exemplificação, a fim de mostrar ao interlocutor as possibilidades que ele terá com o produto. O operador argumentativo *além de* assume uma característica importante de acréscimo em anúncios publicitários, como afirma Almeida (2001, p. 74):

nos textos da publicidade, os operadores argumentativos **além de** e **além disso** assumem importância crucial já que os mesmos são responsáveis pelo acréscimo de mais um argumento que passa a ser decisivo no sentido de orientar para uma determinada conclusão; sua função é dar o golpe final, destina-se a acentuar a força argumentativa do enunciado.

A palavra *você* também desempenha papel importante no que se refere ao diálogo com o interlocutor, aproximando-o do anúncio e do produto que será apresentado na campanha. O operador *menos*, nesse caso, *menos quem* estabelece uma

comparação entre quem possui e utiliza o produto e quem não possui o produto, reiterando a importância do produto na vida do interlocutor. As expressões *segurança total* e *mais utilizado do momento* reforçam as qualidades do produto apresentado para um julgamento positivo por parte do interlocutor da mensagem.

A campanha 3, apresentada a seguir, também foi retirada da revista Veja.

### Anúncio Publicitário 3



“Novo leasing operacional man. É mais ou menos assim: um peso a menos nas costas, mais carga no seu caminhão.” (MAN – Revista Veja, 2463)

Essa campanha apresenta o uso de vocábulos caracterizadores como *novo*, *mais carga*, que têm como função caracterizar as vantagens e as qualidades do produto. A expressão *mais ou menos assim*, que é uma expressão popular, tem como função, além de introduzir a explicação do produto, se aproximar do leitor. O emprego da frase nominal *Novo leasing operacional man* imprime objetividade e agilidade ao texto. A oposição provocada pelo *um peso a menos* e *mais carga* enfatiza as vantagens do produto. Por fim, o emprego do pronome *seu* busca uma aproximação com o leitor, o que se evidencia como uma estratégia discursiva para persuadir o público-alvo da campanha.

A campanha 4, apresentada a seguir, também foi retirada da revista Veja.

Anúncio Publicitário 4



“Novo Chevrolet cobalt: O conforto que sua família merece com uma tecnologia que vai surpreender você. #HOJEEHASSIM – Dar o melhor para a sua família não significa abrir mão das coisas que você mais gosta. Por isso, o novo cobalt vem com a exclusiva tecnologia OnStar, um botão no retrovisor conectado a uma central 24 horas que oferece serviços de concierge, navegação e muito mais. E, além do novo design, vem ainda com a nova geração do Mylink, com qual você conecta o seu smartphone ao carro por meio do Apple CarPlay ou do Android Auto. Chevrolet Cobalt. Tudo que você ama. Tudo que sua família merece.”(Chevrolet - Revista Veja, 2462)

O anúncio apresenta o uso do recurso da *hashtag* que abrange os ambientes tecnológicos para ressaltar toda a tecnologia desenvolvida no produto, bem como o uso dos operadores argumentativos como: a) *por isso*, que introduz “um ato de justificativa ou explicação ao enunciado anterior” (ALMEIDA, 2001, p. 53), b) *além de*, que é responsável pelo “acréscimo de mais um argumento que passa a ser decisivo no sentido de orientar para uma determinada conclusão” (ALMEIDA, 2001, p. 74) e c) *ainda*, que “pode servir como marcador de excesso temporal/não temporal ou como introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão” (ALMEIDA, 2001, p. 38).

A escolha lexical de palavras como *novo design, conforto, tecnologia, família*, assim como o diálogo com o interlocutor, possui a função de aproximação e persuasão no anúncio analisado.

Soma-se a esses recursos o uso de *sua, você* intenta uma aproximação com o interlocutor. Os elementos descritores do produto também se inserem como estratégias de persuasão, pois buscam destacar a importância do produto: “exclusiva tecnologia

OnStar, um botão no retrovisor conectado a uma central 24 horas que oferece serviços de concierge, navegação e muito mais, novo design, nova geração do Mylink, com qual você conecta o seu smartphone ao carro por meio do Apple CarPlay ou do Android Auto”.

A repetição também se destaca: *Chevrolet cobalt, sua família merece, sua família, você, novo cobalt*, que possui a função de enfatizar a mensagem e de imprimir a mensagem na memória do leitor, o que torna a mensagem mais atrativa e eficiente.

#### **4 Considerações finais**

A partir do trabalho empreendido, foi possível identificar os inúmeros recursos argumentativos presentes no gênero textual anúncio publicitário e os efeitos que essas estratégias emprestam nos sentidos que o leitor constrói do texto. Em uma concepção interacionista entre texto e leitor, é possível perceber que o anúncio publicitário dialoga intencionalmente com o receptor, provocando e direcionando significados que pretende alcançar.

Nesse contexto, o diálogo que a propaganda provoca propositalmente revela que assim como é requisitado do gênero em sua pré-produção, o anúncio publicitário cumpre sua função de forma a tentar persuadir o leitor. Dessa forma, a análise proporcionou uma visão ampliada dos recursos argumentativos presentes no gênero textual anúncio publicitário. Nesse sentido, as potencialidades apresentadas por esse gênero para o trabalho com a argumentação são, exponencialmente, significativas, pois vários recursos linguísticos se transfiguram em recursos discursivos ao exercerem uma função de valorizar o produto, de buscar a aproximação com o leitor, de articular partes, de acrescentar elementos, de convencer o outro.

Partindo desse pressuposto, é possível perceber que, a partir de inúmeros jogos com a linguagem e de questões semânticas em união com recursos multimodais e multissemióticos, o anúncio publicitário abrange questões importantes na formação de um leitor crítico.

#### **Referências**

- ALMEIDA, Lucimar. *Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários*, 2001. Tese (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. UFU/MG. Uberlândia.
- CARVALHO, Nelly M. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 3ed. Lucerna. , 2005. p. 119 a 132.
- FREITAS, Maria Noêmi F. C. A Repetição lexical como recurso na argumentação. In *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GOMES, Márcia de Oliveira. A seleção lexical como estratégia argumentativa nos textos publicitários. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 2, t. 1. 399 a 407, 2010.

GONÇALVEZ, E. M. *Propaganda linguagem: análise e evolução*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 3, p. 53-74.

LARA, Glaucia M. P. et al. *Transgredindo os gêneros do discurso: entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PosLin/UFMG, 2010.

MACHADO, Ida Lúcia. Análise do discurso & texto paródico: um encontro marcado. In LARA, Glaucia M. P. *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: FALE – UFMG/LUCERNA, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2458, ano 48, n. 52, 30 dezembro 2015.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2462, ano 49, n. 4, 27 janeiro 2016.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2463, ano 49, n. 5, 3 fevereiro 2016.

# O uso de mecanismos de coesão referencial em artigos de opinião

## *The referential cohesion mechanisms used in produced newspaper articles*

### **Francieli Aparecida Dias**

Graduanda em Letras - Universidade Federal de Lavras – bolsista PIBID/CAPES/UFLA.  
E-mail: frandias@letras.ufla.br

### **Helena Maria Ferreira**

Professora coordenadora da área de Língua Portuguesa (PIBID/CAPES/UFLA) -  
Universidade Federal de Lavras – bolsista CAPES.  
E-mail: helenaferreira@dch.ufla.br

---

**Resumo:** O texto em pauta elege como objeto de investigação os mecanismos de coesão referencial, no processo de resgate anafórico ou na projeção catafórica, bem como no processo interativo com o texto. Tais mecanismos serão analisados em um artigo de opinião, numa perspectiva discursiva, em que os textos utilizados para a interação por meio da linguagem não consistem em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de construção de sentidos. São diversos os tipos de mecanismos coesivos considerados na literatura sobre o assunto. Assim, podem ser considerados como mecanismos coesivos formas lexicais, formas pronominais, elipse, procedimentos de recorrência, conectores etc. Todavia, no presente trabalho, serão considerados e analisados apenas os mecanismos de coesão referencial (cf. BRONCKART, 1999; KOCH, 2005; ANTUNES, 2005), com vistas a compilar os usos mais recorrentes e a sua contribuição para a organização textual.

**Palavra-chave:** Coesão referencial. Mecanismos de coesão. Gênero Artigo de opinião.

**Abstract:** The text in question chooses as research object referential cohesion mechanisms in anaphoric retrieval process or cataphoric projection, as well as in the interactive process with the text. Such mechanisms will be analyzed in a newspaper article, in a discourse perspective, in which the texts used for interaction through language do not consist in a simple process of elaborating information, but in a process of construction of meanings. There are several types of cohesive mechanisms considered in the literature on the subject. Thus, lexical forms, pronominal forms, ellipsis, recurrence procedures and words of connection, and others can be considered cohesive mechanisms. However, this work will consider and analyze only the referential cohesion mechanisms (see Bronckart, 1999; Koch, 2005; Antunes, 2005), in order to compile the most frequent uses and their contribution to the textual organization.

**Keywords:** Referential Cohesion. Cohesion mechanisms. Newspaper article genre.

---

## *1 Considerações iniciais*

O texto, visto como produto de situações comunicativas amplas, para ser entendido adequadamente, deve apresentar em sua superfície uma determinada organização. São os fatores de textualidade que fazem com que um texto seja considerado como tal, formando uma unidade de sentido e não um amontoado de

palavras. Diante disso, o presente trabalho elege como objeto de investigação um fator de textualidade: a coesão, procurando se atentar para os mecanismos que têm por finalidade referenciar elementos presentes na materialidade linguística ou na exterioridade contextual.

Os mecanismos de coesão referencial, no processo de resgate anafórico ou na projeção catafórica, bem como no processo interativo com o texto, são analisados, no presente artigo, em uma perspectiva discursiva, pois um texto não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de construção de sentidos. São diversos os tipos de mecanismos coesivos considerados na literatura sobre o assunto, tais como formas lexicais, formas pronominais, elipse, procedimentos de recorrência, conectores etc. Todavia, ressalta-se que serão considerados e analisados apenas os mecanismos de coesão referencial (cf. BRONCKART, 1999; KOCH, 2005; ANTUNES, 2005), com vistas a compilar os usos mais recorrentes e a sua contribuição para a organização textual.

Na primeira parte deste texto, será apresentada uma compilação teórica, fundamentada em Koch (2005), Marcuschi (2007), Koch e Elias (2006), Fávero (2006) e Mondada e Dubois (2003), a fim de analisar os principais mecanismos coesivos e de compreender melhor a organização de um texto. Na segunda parte, serão apresentados os resultados de uma pesquisa analítica, em que se buscou verificar as estratégias de coesão utilizadas em artigos de opinião.

## *2 Coesão: um fator linguístico da textualidade*

Tem sido cada vez mais necessário tomar o texto como um campo para investigação de questões linguísticas e discursivas, pois é por meio dele que o usuário da língua, de alguma forma, manifesta seu pensamento. Após anos de estudo, alguns linguistas apresentaram algumas propriedades básicas de todos os textos, sendo elas: unidade de sentido, dialogismo, delimitação, historicidade, contextualidade e aspectos formais. Além dessas questões, existem os fatores de textualidade, cuja definição já foi mencionada. Os linguistas consideram a existência de sete fatores, sendo que dois deles, a coesão e a coerência, são linguísticos, enquanto que os outros cinco são pragmáticos, por estarem relacionados ao sentido do texto em um determinado contexto. São eles a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Tendo em vista que o presente trabalho se propõe a discutir o uso de mecanismos de coesão referencial, os fatores de textualidade de ordem pragmática, embora sejam extremamente relevantes, não serão abarcados. No entanto, antes de qualquer coisa, é importante que sejam esclarecidas a distinção e a relação que existe entre a coesão e a coerência, uma vez que ainda há muitas dúvidas a esse respeito. Segundo Costa Val (1999, p. 6-7),

a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira, como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói – se através de mecanismos gramaticais e lexicais. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a

coesão a expressão desse nexos no plano linguístico. É importante registrar que o nexos é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto.

Feito esse esclarecimento percebe-se que, enquanto a coerência está relacionada ao sentido global do texto, a coesão se refere à relação microtextual. Nesse sentido, é importante compreender como essa relação acontece e quais elementos garantem sua realização para que o texto tenha uma sequência e transcorra de maneira satisfatória. Para tal, faz-se necessário um estudo mais detido a respeito da coesão e de seus mecanismos.

Segundo Koch (2005), a coesão é o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos estão presentes na superfície do texto, estão entrelaçados por meio de recursos também linguísticos, formando sequências que veiculam sentido de forma coesa e coerente. É, portanto, constituída de fatores que, segundo Marcuschi (2007), dão conta da sequenciação superficial do texto.

No que concerne aos mecanismos de coesão, de acordo com Koch (2005), eles são recursos na língua que têm por função estabelecer relações de sentido entre enunciados ou parte de enunciados. Essas relações podem ser de oposição ou contraste, finalidade, consequência, localização temporal, explicação ou justificativa, adição de argumentos ou ideias etc. Dessa maneira, é por meio dos mecanismos de coesão que a tessitura do texto vai sendo tecida. Com o intuito de classificar esses mecanismos, Koch (2005), assim como Fávero (2006), consideram duas modalidades de coesão com base no aspecto funcional. O quadro a seguir apresenta a classificação proposta pelas autoras:

<b>Coesão referencial</b>	<b>Coesão sequencial</b>
a) Artigos; b) Pronomes; c) Elipse; d) Numerais; e) Advérbios; f) Pró-formas verbais; g) Expressões ou grupos nominais definidos; h) Nominalizações; i) Expressões sinônimas ou quase-sinônimas; j) Nomes genéricos; l) Hiperônimos ou indicadores de classe.	a) recorrência de termos; b) recorrência de estruturas ou paralelismo sintático; c) recorrência de conteúdos semânticos ou paráfrase; d) recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais; e) recorrência de tempo e aspecto verbal; f) procedimento de manutenção temática; g) progressão temática; h) encadeamento; i) conexão.

Como já dito, o artigo em questão tem por objetivo empreender um estudo acerca da coesão referencial em artigos de opinião, por isso, neste trabalho, as questões de coesão sequencial não serão analisadas.

O processo de referenciação, segundo Koch e Elias (2006), é tido como uma atividade discursiva, pois as formas de referenciação são escolhas do sujeito, em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer. Assim, no texto, por meio de processos anafóricos e catafóricos, são introduzidos novos referentes para que os objetos de discurso sejam construídos. Em relação aos termos “anáforas” e “catáforas” pode-se dizer, de maneira extremamente simplista, que o primeiro se trata



de um movimento regressivo no texto, ou seja, resgatam-se vocábulos e ideias que foram explicitados. Já o segundo representa um movimento progressivo, isto é, a referência é feita a algo que ainda será abordado pelo texto.

As autoras ainda propõem três estratégias utilizadas para a (re)construção dos referentes textuais. São elas:

1. Introdução (construção): ocorre quando um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, ocupando lugar de destaque.
2. Retomada (manutenção): ocorre quando um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo-se em foco o objeto de discurso.
3. Desfocalização: ocorre quando um novo “objeto” é lançado ao texto, atraindo para si o foco.

É importante esclarecer que no interior de cada estratégia, assim como no interior de cada processo ou fenômeno até o momento citado, há muito que ser percebido, há muito que ser analisado. Eles não se restringem às nomenclaturas apresentadas pelo presente artigo, mas representam muitas possibilidades, de acordo com perspectivas teóricas e de acordo com as intenções do pesquisador e seu objeto de análise.

Deslocando para a questão – objeto de estudo deste trabalho – os mecanismos de coesão referencial por meio de uma perspectiva discursiva, vale destacar que Mondada e Dubois (2003) contribuem para a discussão teórica ao tratarem da referenciação, privilegiando a relação entre as palavras e as coisas e considerando os sujeitos socialmente constituídos, sendo capazes de adequar seus discursos a cada situação, a cada finalidade comunicativa, criando e recriando suas atividades sociais.

Nessa direção, elegeu-se como gênero o artigo de opinião, uma vez que ele possibilita um espaço de escrita reflexiva e comprometida com a forma e a função do gênero e, principalmente, com o assunto a ser discutido.

### 3 O gênero artigo de opinião

Consta nos PCN (BRASIL, 1998) que o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Além de considerar a importância da formação cidadã, no que se refere às aulas de Língua Portuguesa, os PCN deliberam a relevância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, uma vez que o documento considera como papel da escola possibilitar o acesso do educando às formas textuais que circulam na sociedade, ensinando a produção e a compreensão delas. Nesse sentido, o gênero artigo de opinião pode ser um meio profícuo para a discussão de temáticas diversas de cunho social, bem como para o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas.

Segundo Boff, Köche e Marinello (2009), o artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Em um processo de interação, o autor tenta convencer o seu leitor, por meio de argumentos pertinentes, a respeito de determinado assunto. Para a consecução desse objetivo, Antunes (2005, p. 46) chama a atenção para o fato de que “quem

escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo". Para complementar o exposto, Boff, Köche e Marinello (2009, p. 4) afirmam que

[...] o autor pode optar por uma linguagem comum ou cuidada. A primeira emprega um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais, com uma sintaxe acessível ao leitor comum. A segunda vale-se de um vocabulário mais preciso e raro, com uma sintaxe mais elaborada que a comum. A escolha por um dos níveis depende do público a que se destina o texto.

Em suma, no artigo de opinião, o autor emite um ponto de vista sobre um tema e incorpora ao seu discurso a fala de outras pessoas que já se pronunciaram a respeito, o que significa dizer que nesses artigos estão presentes diferentes vozes. Todo esse movimento é feito tendo em vista o leitor, uma vez que os articulistas escrevem para convencê-lo ou persuadi-lo. O tom, portanto, é de convencimento (FERNANDES, 2012, p. 207).

Sendo assim, pode-se dizer que algumas das características principais do artigo de opinião são: título que desperte a curiosidade do leitor; exposição de uma ideia ou ponto de vista sobre determinado assunto; utilização de verbos predominantemente no presente; e utilização de linguagem objetiva (3ª pessoa) ou subjetiva (1ª pessoa).

Após um estudo sistematizado acerca do processo de coesão referencial e seus mecanismos e acerca do gênero artigo de opinião, será apresentada a seguir uma análise de uma produção textual, com vistas a identificar os mecanismos coesivos utilizados no texto e a relação que se estabeleceu por meio deles, analisar a adequação ao gênero e reconhecer questões linguísticas e discursivas que possam ser aperfeiçoadas ao longo do processo de escolarização.

#### ***4 Análise dos dados***

O presente trabalho se origina de um projeto de pesquisa de iniciação científica que tem por objeto de estudo os mecanismos de coesão em artigos de opinião produzidos por alunos de Ensino Médio. Como proposta de discussão neste artigo, elege-se como objeto de estudo a análise dos mecanismos de coesão referencial em um artigo de opinião produzido por um aluno do 1º ano do Ensino Médio. A partir das leituras empreendidas, um entre os textos analisados foi eleito para discussão neste trabalho, uma vez que várias constatações que se perceberam nele foram comuns aos demais textos lidos. Considerando que a Internet tem se afirmado como um espaço de compartilhar saberes, optou-se pela escolha de textos dispostos no meio virtual, justamente buscando perceber como os alunos de Ensino Médio têm encontrado em blogs espaços oportunos para expor seus textos e, conseqüentemente, suas opiniões a respeito de diversos assuntos.

A seguir encontra-se o artigo de opinião intitulado "Meritocracia: uma nova qualificação para o Ensino", que está disponível no blog *Textos de Diversos Gêneros*, de Érico Veríssimo.

*MERITOCRACIA: uma nova qualificação para o Ensino*

1 Um novo plano de carreira para os profissionais da educação inspira o  
 2 governador do Rio Grande do Sul, Tarso Genro: conceder méritos para  
 3 professores mais preparados e com melhor qualificação.

4 A meritocracia que avalia o magistério, se colocada em prática, proporcionaria  
 5 aos educadores um incentivo para uma qualificação profissional sólida, postura  
 6 profissional e assiduidade, garantindo, assim, um melhor ensino com melhores  
 7 rendimentos. Entretanto, alguns professores não querem ser avaliados.  
 8 Consideram que isso provocaria uma competição entre eles e prejudicaria o clima  
 9 nas escolas. Em seu edital de educação, publicado no jornal Zero Hora, Ângela  
 10 Ravazzolo contradiz com a resistência de alguns professores frente à avaliação.  
 11 “Não é preciso ter medo dessa ‘investigação’ quando ela é dirigida para medidas  
 12 concretas e corajosas, transparentes, apontando os limites de professores que não  
 13 conseguem alcançar resultados positivos, mas também estabelecendo políticas e  
 14 projetos que de fato incrementem e acompanham o desenvolvimento profissional  
 15 docente.”

16 Na nossa opinião, esse projeto deveria ser implantado em todas as nossas escolas,  
 17 visando a garantir um ensino melhor entre os nossos educadores, promovendo  
 18 incentivos a essa profissão tão importante, oferecendo salários mais dignos e  
 19 melhores desempenhos.

A partir da análise empreendida, pode-se considerar que:

Linhas 1 a 3: Um novo plano de carreira para os profissionais da educação antecede o plano em si: “conceder méritos para professores mais preparados e com melhor qualificação”, o que evidencia um processo catafórico. Essa consideração se sustenta no fato de que “novo plano de carreira” é um nome genérico que pode ser utilizado para designar outros referentes do tipo. Além disso, o governador do Rio Grande do Sul antecede o nome do governador “Tarso Genro”, o que demonstra também um processo catafórico. Essa categorização se sustenta na consideração de que “o governador do Rio Grande do Sul” é um caracterizador situacional.

Linhas 4 a 7: A meritocracia se refere à concessão de méritos que foi mencionada no parágrafo anterior. Essa categorização se embasa no fato de que o termo retoma a ideia anterior por meio de um substantivo mais genérico, que imprime certa ironia à afirmação. O termo “que” retoma o vocábulo “meritocracia”, restringindo o sentido da palavra (não se trata de toda meritocracia) e o termo “magistério” também

é empregado nessa mesma direção, restringir o alcance da concessão de méritos. Desse modo, a expressão “que avalia o magistério” acaba por retomar a ideia expressa em “méritos para professores mais preparados e com melhor qualificação”. Além disso, o termo “educadores” se apresenta como sinonímia de “professores”, termo mencionado no primeiro parágrafo. O termo “incentivo” refere-se à concessão de méritos. A expressão “um melhor ensino com melhores rendimentos” apresenta-se no campo semântico do “magistério”.

Linhas 7 e 9: A expressão alguns professores retoma uma parte dos professores mencionados, o que dá a ideia de restrição de natureza parte/todo. Há também a presença de uma elipse, uma vez que há omissão do sujeito de “consideram”, que pode ser facilmente recuperado e que contribui para a fluidez do texto. Além disso, merece destaque o emprego dos pronomes “isso” e “eles”, que são usados para se evitar a repetição de vocábulos. O termo “escolas” se constitui como um mecanismo de coesão por garantir a progressão temática do texto, caracterizando-se como um referente semanticamente organizado em um conjunto.

Linhas 09 e 15: O pronome “seu” refere-se à autora do edital. O termo “educação” também se evidencia como pertencente ao mesmo campo semântico. A repetição da expressão “alguns professores” e do termo “avaliação” (que se relaciona ao termo “avaliados”), além de retomar referentes, propicia a progressão do texto, evitando a circularidade ou a dispersão das informações. A expressão “dessa investigação” retoma o referente “avaliação”, que se constitui pela pronominalização e pela sinonímia. Além disso, há o pronome “ela” que, por sua vez, retoma o referente “dessa investigação”, ou seja, “a avaliação de professores”. A reiteração do termo “professores” e o emprego do vocábulo “doente” ajudam na manutenção temática, assim como o uso do “que”, referindo-se aos profissionais citados e, posteriormente, retomando o termo projetos.

Linhas 16 e 19: A expressão “esse projeto” retoma a proposta do plano de méritos por parte do governo. Os termos “escolas”, “ensino”, “educadores”, além de propiciar retomadas, inserem-se no contexto de uma associação semântica, que contribui para a manutenção temática. A expressão “em todas as nossas escolas” fornece uma ideia de generalização. Além disso, a expressão “a essa profissão tão importante” recupera a docência, o magistério.

Como se pode depreender a partir da análise apresentada, os recursos de coesão presentes em um texto são variados e múltiplos. Nesse sentido, o trabalho com a coesão em sala de aula não deve ficar restrito ao momento da revisão do texto produzido, mas deve, necessariamente, ser realizado no processo de leitura dos diferentes gêneros textuais que são propostos para estudo em ambiente escolar.

Para Cavalcante (2011, p. 183),

não se pode falar de referentes, então, como entidades estáticas, congeladas, registráveis em dicionário, tal como se faz com os significados, senão apenas como algo que, durante uma interação, podemos imaginar, conceber, apreender, e que não será igual para todas as pessoas que participam dessa interação naquele momento, mas que apresentará muitos pontos em comum

para esses participantes, de maneira que a enunciação possa ser negociada e efetivar-se com mais ou menos sucesso.

Complementando o exposto, Cardoso (2003) expõe que o interlocutor utiliza o processo de referência para expressar uma ideologia, uma crença, sentimentos e pontos de vista, que também vão depender da interação verbal entre os sujeitos e o contexto que estão envolvidos. O emprego desses recursos não cumpre apenas funções linguística e textual, mas também discursivas, pois há indícios argumentativos, advindos da escolha lexical, seja para amarrar ideias, seja para retomar e seja para fazer referência a elementos que já foram apresentados. Os referentes são escolhidos pelos próprios falantes/escritores que os constroem e reconstroem no discurso, levando em conta seu conhecimento, sua percepção de mundo e suas intencionalidades.

### *5 Considerações finais*

O presente trabalho teve como objetivo analisar os mecanismos de coesão referencial em artigos de opinião. Nesse sentido, constatou-se que a referenciação, além da dimensão linguística, pode ser considerada como atividade discursiva, pois as formas de retomada e as substituições decorrentes desse processo evidenciam escolhas do sujeito, em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer. Assim, no texto, por meio de processos anafóricos e catafóricos, são introduzidos novos referentes para que os objetos de discurso sejam construídos.

Por meio da análise empreendida, observou-se uma multiplicidade de mecanismos de coesão referencial que podem ser utilizados pelos estudantes no processo de produção de textos. A análise de artigos de opinião evidenciou que as escolhas dos recursos coesivos também se constituem como uma estratégia argumentativa. Nesse sentido, salienta-se a importância de um trabalho sistematizado em sala de aula com o gênero textual artigo de opinião, uma vez que ele possibilita um espaço para reflexão e discussão de inúmeros assuntos se afirmando como um meio de aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita e, mais notadamente, como um instrumento para apropriação dos recursos de coesão com finalidades para além da dimensão linguística, ou seja, para a dimensão discursiva da linguagem.

### *Referências*

ANTUNES, Irandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOFF, Odete MB; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.) *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo, 2006.

FERNANDES, Isabel. O artigo de opinião no ensino médio: onde estão os conectivos?. In: *Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*. v. 2, n. 2, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do Texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Fenômenos da Linguagem, reflexões semânticas e Discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

## “O Nome da Rosa” (ECO, Umberto): uma breve apreciação<sup>1</sup>

“*The Name of the Rose*” (ECO, Umberto): a brief appreciation

**Gabriel dos Santos Birkhann**

Aluno do 6º período do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [gbirkhannlegal@gmail.com](mailto:gbirkhannlegal@gmail.com)

---

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record; Altaya, 1986, 562 p. (Coleção Mestres da Literatura Contemporânea)

Umberto Eco (1932-2016) foi um escritor, professor e filósofo italiano. Publicou pela Editora Bompiani sua *magnum opus*, o romance “Il Nome della Rosa”, em 1980, que logo foi traduzido para o português.

Em 1986, o livro foi adaptado para o cinema por Jean-Jacques Annaud, tendo como atores principais Sean Connery (Guilherme de Baskerville) e Christian Slater (Adso de Melk).

**Imagem 1:** Umberto Eco (Foto: Divulgação).



**Fonte:** <<http://vejasp.abril.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

O romance é formado pelo relato do monge beneditino Adso de Melk que, em sua velhice, conta-nos a história da viagem feita enquanto jovem noviço, com seu mentor, o frei franciscano Guilherme (no original, William) de Baskerville, a uma abadia (mosteiro) na Itália, durante a última semana de novembro de 1327.

O livro é estruturado em sete “capítulos” intitulados em relação ao dia em que se passa a história (“Primeiro Dia”, “Segundo Dia” etc.), sendo que cada capítulo compõe-se de partes que remetem à divisão do dia no mosteiro (guiado pela “Liturgia das Horas”, como *matinas, laudes, primeira, terceira* etc.).

---

<sup>1</sup> Analisar-se-á o romance, e o leitor desta resenha não encontrará *spoilers* do livro.

O grande desafio de Guilherme e Adso é desvendar os misteriosos crimes que ocorrem no local onde se encontram e que perturbam toda a rotina calma do lugar.

O próprio sobrenome Guilherme, “Baskerville”, remete ao autor de Sherlock Holmes, Sir Arthur Conan Doyle, que escreveu um romance policial protagonizado pelo detetive inglês, intitulado “O Cão dos Baskerville”.

A cada dia, durante os sete dias, eles são surpreendidos com enigmáticos assassinatos, que desafiam a inteligência da dupla que, em muitos sentidos, configura-se como uma clara referência, ainda que sob alterações, a Sherlock Holmes e Dr. Watson.

O élan de Umberto Eco em construir a narrativa é visível a partir do modo como ele articula diversos elementos (dísparos, em um primeiro momento) em um texto coeso, ágil.

O texto está cheio de referências culturais que o leitor desavisado pode não perceber, mas que estão lá, tais como menções a personagens reais como William/Guilherme de Occam, Bernardo Gui etc. Ou seja, o leitor, se conseguir imergir na obra, terá contato com boa parte do *Zeitgeist* do século XIV.

A belíssima construção da narrativa torna-se mais clara quando o leitor percebe a própria “Abadia” enquanto personagem, representando toda uma sociedade com seus pecados, medos, confissões e perdões.

Mas, de modo específico, é a “Biblioteca” o elemento central do enredo, o motivador dos acontecimentos. É a partir dela e em relação a ela que Guilherme e Adso agem. Pode-se inferir que, de fato, o protagonismo no romance é alternado entre a Biblioteca e a dupla detetivesca.

A própria motivação dos personagens, como parte elementar da constituição de “O Nome da Rosa”, é demonstrada pela tensão psicológica envolvendo não só os protagonistas, mas também todos os que, de algum modo, permeiam o espaço da Abadia.

Cada personagem, enquanto integrante de determinado contexto, é desenvolvido de modo que todos se tornem suspeitos, de tal sorte que seus respectivos passados são, volta e meia, integrados à trama principal como indícios de culpa.

Percebe-se, de certo modo, que o romance é fruto de uma articulação bem feita entre o ambiente, os personagens e os temas tratados, resultando em uma ótima trama, que não se perde, sendo o autor a “Ariadne” que conduz os fios da narrativa, não a deixando perdida no caminho.

Em relação aos temas, há outros que acontecem em conjunto com os misteriosos assassinatos, fazendo com que o romance possua outras tramas. Uma trama interessante é a que remete às discussões sobre a pobreza de Cristo/Igreja que permeavam o contexto medieval e as ordens religiosas.

Além de tudo, por se passar durante o período conhecido como “Papado de Avignon” (1309-1377), o romance pode possibilitar discussões sobre as disputas pelo poder religioso (temporal e espiritual) na Idade Média, entre outras.

O livro, aliás, pode servir para debates sobre o (verdadeiro e) controverso papado de João XXII, bastante criticado pelo frei franciscano Guilherme.



Acontece no livro (p. 341-342), inclusive, uma discussão entre alguns religiosos sobre a grave crise que seria aberta na Igreja se por ventura a posição desse Papa sobre “a visão beatífica dos justos depois da morte” tivesse sido aceita.

Essa controvérsia não foi somente ficcional, ela existiu de fato. Mais uma prova de que, quando a ficção conjuga-se com a realidade com maestria, o resultado não poderia ser nada menos que um ótimo texto.

Umberto Eco, neste livro, nos leva em uma “aventura” inesquecível. Ele permite ao leitor (que, na maioria das vezes, vive uma realidade cotidiana repetitiva) “viajar” por todo um universo cultural alheio ao seu, mas que nos incorpora – sendo bem construído como esse romance – de tal sorte que nos sentimos mesmo no século XIV.

Uma sensação de que se está fruindo de um grande romance, é o que este livro provoca. Uma vertigem, um comichão, um desejo de saber o que vai acontecer. Fruto da bela escrita de Eco, que caminha rumo a clímax aos moldes dos melhores artífices da palavra.

Qual tessitura Umberto Eco realizou no final? Para não estragar a surpresa, um consolo: o leitor que se dispor a mais uma aventura, saberá. E, com certeza, valerá a pena.

Em suma, “O Nome da Rosa” é um romance que deve ser lido e que, sobretudo, merece ter um lugar de destaque em nossa estante. *C'est fini*.

### **Referências**

ECO, Umberto. Disponível em: <[http://www.e-biografias.net/umberto\\_eco/](http://www.e-biografias.net/umberto_eco/)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 562 p.

Escritor Umberto Eco morre aos 84 anos. Disponível em:

<<http://vejasp.abril.com.br/materia/escritor-umberto-eco-morre-aos>>./>. Acesso em: 20 jul. 2016.