

A Aia, de Eça de Queirós, quase um conto de fadas*

“A Aia”, de Eça de Queirós, casi un cuento de hadas

Jéssica Loirane Natividade

Aluna do 7º período do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) do IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei.
E-mail: jessicaloirane2011@hotmail.com

Débora Tatiane Resende Silva

Aluna do 7º período do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola) do IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei.
E-mail: deboratatiresende22@hotmail.com

Resumo: O presente artigo fará uma reflexão sobre as características dos contos de fadas, que aparecem no conto A Aia do romancista português Eça de Queirós. Esta pesquisa partirá, inicialmente, da síntese do conto queirosiano para, depois, adentrar no trabalho de descrever as características convergentes e divergentes entre as duas narrativas: o conto de Eça de Queirós e os tradicionais contos de fadas. Far-se-á também uma enumeração de alguns aspectos sobre o que são e como se estruturam ambas as narrativas abordadas. Busca-se, com este artigo, demonstrar que um gênero textual pode mesclar-se com outro, como é o caso aqui relatado.

Palavras-chave: Contos de Fadas. Eça de Queirós. *A Aia*.

Resumen: El presente artículo hará una reflexión sobre las características de los cuentos de hadas, que aparecen en el cuento “A Aia” del novelista portugués Eça de Queirós. Esta investigación partirá inicialmente de la síntesis del cuento queirosiano para después adentrar en el trabajo de describir las características convergentes y divergentes entre las dos narrativas: el cuento de Eça de Queirós y los tradicionales cuentos de hadas. Se hará también una enumeración de algunos aspectos sobre lo que son y cómo se estructuran ambas narrativas abordadas. Se busca con este artículo demostrarse que un género textual puede mezclarse con otro, como es lo caso acá relatado.

Palabras-clave: Cuentos de Hadas. Eça de Queirós. “A Aia”.

1 Introdução

As obras do escritor Eça de Queirós, de acordo com Oliveira (2014), são bastante conhecidas, principalmente por fazerem críticas sociais, como aos burgueses, às demais classes, aos governantes, às instituições. Essas mesmas obras, de acordo com o autor, são caracterizadas pela abordagem e pelo conhecimento dos vícios burgueses, por meio do materialismo, do adultério, da hipocrisia da sociedade, ou seja, por meio das falhas morais do homem português no final do século XIX.

* Professora Orientadora: Ozana Aparecida do Sacramento.

Essas críticas estão presentes não apenas nos romances, mas também nos contos. Um, em especial, no nosso caso de estudo, é o conto *A Aia*, escolhido aqui para uma reflexão. Nesse conto, segundo Oliveira (2014), observamos que Eça de Queirós utiliza do aspecto moralizante das fábulas para criar um contraexemplo, criticando, assim, ideias como a submissão e as crenças de povos orientais.

Segundo Pontes (2005, p. 47), Eça de Queirós era um “homem voltado à vida prática, refletindo mais concretamente acerca da realidade política de seu tempo. Contudo, seu pensamento se mantém nos estritos limites ideológicos do socialismo proudhoniano”. Desse modo, conforme o autor, tanto o Romantismo como o Realismo, respectivamente, representam “a fuga do real para o passado, o bizarro, o grotesco, o maravilhoso, o excêntrico, o singular e a crítica social epidérmica, consentida pelas esferas oficiais, ainda que em certos momentos a intransigência política chegue a impedir eventos nitidamente burgueses [...]” (p. 49).

Assim, o Realismo Português, conforme Siqueira ([s.d.], p. 142), teve as seguintes características:

a reação ao Romantismo (que passara a ser uma literatura convencional e conservadora), rejeitando qualquer tipo de sentimentalismo ou de devaneios exacerbados da imaginação; objetividade em contraposição ao subjetivismo do Romantismo; a utilização de métodos racionalistas típicos da filosofia empirista e da ciência e a elaboração de uma crítica precisa à sociedade burguesa, mostrando com fidelidade suas mazelas e injustiças (proposta tipicamente revolucionária).

Logo, o objetivo deste artigo se embasa no aspecto moralizante e em algumas características do Realismo Português, pois, em um primeiro momento, relataremos resumidamente o conto, em seguida, faremos uma comparação do conto com os contos de fadas, observando não somente as convergências e divergências que ambos possam apresentar, mas também algumas características específicas de cada narrativa mencionada neste artigo.

2 O conto “A Aia”

O conto *A Aia*, juntamente com mais 12 narrativas, pertence ao livro *Contos*, que foi publicado em 1902. A narrativa se inicia com uma frase que está presente na maioria dos contos de fadas: “era uma vez...”, construção típica dessa narrativa infantil. Neste, relata-se a história de um rei que morre ao sair para a batalha, deixando a rainha totalmente desprotegida no castelo com um filho recém-nascido, herdeiro legítimo do trono. Essa expressão estabelece um distanciamento tanto geográfico quanto temporal na história. Isso nos faz remeter imediatamente para o fantástico ou para o fantasioso. É como se um “pacto” tivesse sido estabelecido entre o autor e o leitor, no qual todas as partes já sabem que dali em diante vem uma história de fantasia, ou seja, do maravilhoso.

Nessa batalha, o rei morre e seu irmão, quem muito o inveja, tenta não somente sequestrar a criança, mas também matá-la para, assim, definitivamente, assumir o

trono. Esse momento acontece durante a noite, quando homens começam a atacar o castelo, porém a ama de leite do príncipe, a aia, “presente” que algo estranho estava acontecendo. Para a segurança do príncipe, ela o retirou do seu confortável e belíssimo berço de marfim e o colocou no berço de verga, que era do escravozinho, seu filho, havendo, assim, a troca dos bebês. Nesse momento, um homem enorme, com uma capa preta, entrou no quarto e foi em direção ao berço de marfim, levando e matando a criança que ali estava.

Os guardas conseguiram matar o inimigo, e a rainha, naquele momento de dor e de desespero, descobriu que quem estava morto não era seu filho, mas sim o filho de sua serva. Desse modo, a aia mostrou todo seu respeito e sua lealdade perante seus amos, e a rainha, como forma de pagamento e gratidão, a levou para uma sala repleta de ouro para que ela escolhesse sua recompensa. A serva, diante de todo o ouro que ali estava, decidiu por escolher um punhal cravejado de esmeraldas e, em seguida, o cravou em seu dolorido e humilde peito, dizendo que agora deveria amamentar seu filho, uma vez que o príncipe estava a salvo.

De acordo com Oliveira (2014), o conto é uma narrativa de menor extensão, se o compararmos com um romance ou uma novela, e apresenta também uma estrutura própria. Nele, notamos que tudo se apresenta de uma maneira mais rápida, objetiva, sem muitos detalhes e, principalmente, contém apenas uma estrutura dramática.

Os contos de fadas, por outro lado, também apresentam uma escrita simples, e, de certa forma, suas histórias são pequenas em relação à extensão. Para Bettelheim (2016, p. 22), “a maioria dos contos de fadas se originou em períodos em que a religião era uma parte importante da vida, [...] assim, eles lidam, diretamente ou por interferência, com temas religiosos”. Ainda, conforme o autor, os contos de fadas “não pretendem descrever o mundo real tal como ele é, e nem dar conselhos sobre o que alguém deva fazer”, e o conteúdo abordado neles, normalmente, “não tem nada a ver com a vida exterior do paciente, mas muito a ver com seus problemas interiores, que parecem incompreensíveis e, portanto insolúveis” (p. 36). Assim, os contos de fadas, em termos de conteúdo, lidam com questões de ordem moral e/ou psicológica dos seres humanos.

Farias (2012, p. 3) nos apresenta, de forma resumida, as especificidades da maioria dos contos de fadas:

a ação é lenta, mas mantém-se um fator vital em alto grau, o que vai acontecer a seguir. Há uma grande ênfase nas qualidades morais do herói ou da heroína. Os bons são valentes, pacientes, gentis, generosos e belos. Os maus são destrutivos, feios, terríveis e a justiça realiza-se de maneira satisfatória. Bruxas e dragões, ogros e gigantes são mortos ou postos em fuga, o príncipe casa com a princesa e vivem juntos e felizes para sempre.

Começamos nossa reflexão e comparação com os contos de fadas a partir da frase inicial, “era uma vez...”. De acordo com Oliveira (2014, p. 4),

o conto é apresentado por um narrador-testemunha que nos leva ao mundo literário das fábulas ‘Era uma vez um rei, moço e valente, senhor de um reino abundante [...]’, com um clímax surpreendente onde podemos observar a crítica

de Eça à servidão presente nessa obra e com um desfecho já anunciado, pois a protagonista nos é apresentada no quinto parágrafo como ‘a leal escrava’ e [...] por ser leal ela sacrifica o filho e por acreditar em vida após a morte ela se mata para encontrá-lo.

Observamos, nessa citação, a semelhança que o conto de Eça de Queirós tem, logo pela frase inicial, com os contos de fadas. Para Brown (2006, p. 41), essa frase inicial é uma “expressão que imediatamente nos remete ao mundo atemporal da fantasia, dos cochichos e dos sussurros, ao mundo do ‘faz de conta’”. Porém, esse autor (p. 41) questiona, ainda, que “vez” era essa e diz que

era a vez de rainhas, castelos, servos... Vez, certamente, de uma época longínqua da Idade Média, não definida cronologicamente, como convém aos contos de fadas. Eça de Queirós que foi um grande consumidor daquilo que a História, os ícones, as lendas, os mitos culturais produziram, homem do seu tempo, no conto ‘A Aia’, buscou como pano de fundo para a sua história um indeterminado ponto da História, na Idade Média, que se estende por quase dez séculos, evidenciando contrastes de concepções de vida.

Ainda é relatada, na citação de Oliveira (2014), a lealdade da serva e ama de leite do príncipe à rainha, perante o ato de tirar a vida de seu próprio filho para salvar a vida do futuro rei. Desse modo e de acordo com o autor, a narrativa, no decorrer da história, relata uma aceitação e, até mesmo, uma felicidade em ser servo, sempre o caracterizando de forma fiel e leal. Essa devoção à servidão chega ao auge quando a aia sacrifica o seu filho, transformando o amor de mãe em secundário para que a submissão à rainha e ao reino prevaleça ainda maior.

Portanto, a felicidade parece ser reservada aos nobres, ou seja, aos de classe alta. Quem vai viver e ser feliz para sempre é o príncipe, e não o menino escravo. Parece também que a instituição (ou público) prevalece sobre a pessoa (o privado/individual), a escrava preserva o príncipe e a instituição que ele encarna, no caso, o reino, isso nos remete a uma crítica social por meio dos questionamentos que emergem.

Outra semelhança que podemos traçar entre as duas narrativas é em relação ao fato de tanto os personagens do conto quanto a maioria dos contos de fadas não apresentarem nomes. Sobre isso, Bettelhim (2016, p. 58) diz que

os protagonistas dos contos de fadas são identificados como ‘uma menina’, por exemplo, ou ‘o irmão mais novo’. Se aparecem nomes, fica bem claro que não são nomes próprios, mas nomes genéricos ou descritivos. [...] Isso é ainda frisado pelo fato de que as histórias de fadas ninguém mais tem nome; os pais das personagens principais se mantêm anônimos. São identificados como ‘pai’, ‘mãe’, ‘madrasta’[...]. Se são ‘um rei’ e ‘uma rainha’, estes são tênues disfarces para pai e mãe, assim como são o ‘príncipe’ e ‘princesa’, para menino e menina.

Por essa citação, percebemos que o mesmo ocorre no conto de Eça de Queirós, pois nenhuma personagem apresenta um nome e, ainda completando, Brown (2006) diz que essa ausência de nomeação das personagens tanto principal quanto secundária

vem indicar que nenhuma delas interessa enquanto pessoa, o que importaria seria sua função social. Isso reforça a crítica social de Eça. Em seus contos, destacam-se as funções sociais, a rainha sendo a mãe do povo, uma governante generosa. Percebemos isso pelo presente que ela dá para a aia; pelo príncipe como um futuro governante; pela aia cuidadora, serva leal, protetora do trono. E o filho da aia que, assim como todo súdito do reino, não é proprietário de si mesmo e tem como função social o serviço à coroa, morre no lugar do príncipe. Nesse caso, a função de mãe da aia fica em segundo plano. Ela é, antes de tudo, uma serva do trono do reino. É o público ou o social posto acima do individual, do privado. A riqueza, o tesouro, é também outro ponto em comum. Em muitos contos de fada, o rei/a rainha oferece riquezas a alguém devido aos seus feitos heroicos, como foi o caso da aia, ou, em outros contos de fadas, os protagonistas são os que encontram as riquezas e/ou os tesouros.

Passemos agora para as divergências que separam o conto de Eça dos contos de fadas. Como já foi dito, o conto tem uma linguagem simples, objetiva, e uma estrutura própria. Os contos de fadas também apresentam uma escrita simples e suas histórias, em geral, são pequenas. De acordo com Ressurreição (2005, p. 24), nesse gênero, podemos

encontrar o modelo básico de qualquer narrativa literária, em toda narrativa literária existem episódios, ou seja, situações de equilíbrio e desequilíbrio, que se modificam, provocando a passagem de uma situação a outra. É nessa cadeia de episódios que se situam os conflitos e as soluções aos problemas que tanto nos prendem a atenção. A diferença é que, nos contos de fadas, a transformação é provocada pela intervenção uma ação mágica. Assim, os seres mágicos são tão importantes para o desenvolvimento da história quanto para o comportamento do herói.

Percebemos, então, que ambas as narrativas apresentam um conflito, porém, nos contos de fadas, esse conflito é resolvido por uma ação mágica, o que os diferencia do conto queirosiano, pois notamos que, nele, não aconteceu nenhuma intervenção desse tipo. Em nenhum momento da narrativa o autor descreveu um ser mágico que salvasse a vida do príncipe. Em contrapartida, quem salvou a vida desse pequeno, inocente menino e único herdeiro do trono, foi uma serva e ama de leite, ou seja, uma mulher negra sem poderes algum. Apesar dessa ausência de magia, ela mostrou sua inteligência e seu expediente o suficiente para traçar um plano que salvasse a vida do príncipe.

É interessante observarmos também que, no conto, é a aia, ama de leite, que desempenha um papel como uma substituta da mãe, a rainha. É ela que amamenta, alimenta e cuida da criança. Nessa parte do conto ou na maior parte dele, observamos que o príncipe passava a maior parte do tempo sobre os cuidados da aia. A partir disso, podemos sugerir que essa aproximação seria, na verdade, uma ligação que estava além da simples função de serviçal. A aia amava o príncipe como se fosse seu filho e isso também demonstrou sua preocupação em salvá-lo. Em geral, nos contos de fadas, os atos heroicos são também compensados com a elevação do nível social, quando o personagem pobre que se casa com o príncipe ou princesa. Isso não acontece

no conto *A Aia*, o que demonstra certa imutabilidade do lugar social das pessoas que era bastante corrente na sociedade portuguesa da época de Eça de Queirós.

No decorrer de toda a história, verificamos que a rainha era a personagem que tinha mais poder e instrução. Porém, não é ela quem salva o príncipe, e sim sua serva, uma ama de leite que não tinha nenhum poder, mas que traçou um plano inteligente, salvando não somente a vida do príncipe, mas também o reinado. Após esse ato heroico, podemos dizer que a aia possuía outros atributos além da lealdade.

Passamos para outra diferença encontrada nas duas narrativas. Nos contos de fadas que conhecemos, como *Branca de Neve*, *A Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros, não encontramos a descrição de uma personagem negra. No conto de Eça de Queiros, é justamente uma mulher negra que salvou a vida do futuro príncipe, ou seja, ela, nesse momento heroico, se torna a heroína. Podemos dizer que Eça inovou, querendo chamar a atenção do leitor ao colocar uma personagem negra em pleno século XIX, já que a pessoa negra nesse século era muito inferiorizada. Embora a presença de uma personagem negra possa indicar um avanço na representação das etnias, essa personagem encontra-se numa posição social inferior.

Porém, esse ato heroico da serva não durou por muito tempo. Ao entrar na sala de ouro e escolher um punhal como recompensa, a escrava o crava em seu peito e ali mesmo morre. Esse “poderia” ser o final trágico do conto de Eça de Queirós, outro ponto que se diferencia dos contos de fadas, pois, na maioria deles, estamos acostumados com outra famosa frase: “... e viveram felizes para sempre”.

Apesar de o conto de Eça não apresentar um final feliz, podemos pensar que o amor materno falou mais alto, pois a aia estava sofrendo bastante com a perda de seu filho, tanto é que acabou se matando. É plausível supor que, a partir desse momento, ela não teria mais uma função ou serventia, uma vez que já havia cumprido a função ou missão de salvar o príncipe.

Em contrapartida, pode-se dizer que viveram sim felizes para sempre lá no céu. Aia, ao lado de seu filho, do rei e de seu cavalo de batalha, e seus pajens que, após a morte, subiram todos prontamente para o céu, assim como todos aqueles que viessem a morrer, pois Aia, segundo uma passagem do conto, “[...] pertencia, porém, a uma raça que acredita que a vida da terra se continua no Céu [...]” (QUEIRÓS, 2002, p. 26). No entanto, podemos dizer que, para ela, a morte foi somente o recomeço de uma nova vida que se reinaria para além da terra nas alturas. Há que se observar aqui, que a religião serve de consolo para as mazelas terrenas, “ir para o céu” seria a compensação possível aos de classes subalternas que assim ficariam passivas diante dos arbítrios dos poderosos. Esse “uso” da religião é bastante criticado durante o Realismo.

Refletindo um pouco sobre a famosa frase “... e viveram felizes para sempre” que está presente na maioria dos contos de fadas, podemos pensar que, num primeiro momento, ela expressaria a derrota do mal e que o bem prosperou. Na maioria dessas narrativas fantasiosas, há um casal que consegue superar todos os obstáculos, para, no final, se reencontrar e viver feliz até a eternidade. No conto de Eça, essa frase final característica dos contos de fadas não expressa a mesma mensagem. Quando a mãe e o filho morrem, notamos que são eles que vão viver felizes para sempre, pois, possivelmente, irão se encontrar no céu.

Por outro lado, das vidas da rainha e do príncipe não se pode dizer o mesmo. Ambos continuam sendo os mesmos personagens do início do conto, exercendo suas funções sociais. Talvez esse final trágico da narrativa não se refira à aia, mas sim à rainha e seu filho que continuarão vivos e terão que reinar e enfrentar possíveis “guerras e/ou batalhas”. Para a aia, a morte foi a maneira de a personagem encerrar sua missão e descansar em paz ao lado de seu filho.

No conto de Eça, percebemos que uma ama de leite negra, para salvar a vida do único herdeiro ao trono do reino, tira a vida de seu filho. Para muitos, isso seria considerado um absurdo, outros poderiam considerar um ato heroico. Após salvar a vida do príncipe e escolher um punhal como recompensa, parece que a aia começa a enlouquecer, pois logo no final ela disse que ouvia o choro de seu filho e que precisava amamentá-lo. É nessa parte que podemos notar talvez o “desespero” de uma mãe ao perder seu único filho e sua necessidade de estar ao lado dele no céu.

Encontramos, no conto, uma parte que retrata absolutamente essa crença de que possa existir vida após a morte, pois a aia nasceu

naquela casa real, ela tinha a paixão, a religião dos seus senhores. Nenhum pranto correria mais sentidamente do que o seu pelo rei morto à beira do grande rio. Pertencia, porém, a uma raça que acredita que a vida da terra se continua no céu. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando em outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassalhos, que fossem morrendo, prontamente iriam, nesse reino celeste, retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela, um dia, por seu turno, remontaria num raio de lua a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes; seria no céu como fora na terra, e feliz na sua servidão (QUEIROS, 2002, p. 26).

Notamos, então, que ela acreditava que depois da morte iria se encontrar não apenas com o rei que havia morrido na batalha, mas também com os outros vassalhos que morreram por outros motivos e, principalmente, com seu filho amado. Podemos notar, a partir dessa passagem do conto, que a mesma ordem social da terra permaneceu no céu. O céu seria uma reprodução da terra em sua ordem social. Observamos como a aia não questionou sua posição social, pois, a partir desse momento, ela está feliz, uma vez que, para ela, o céu era igual a terra, morrer seria uma forma de ser feliz ao lado do filho.

Desse modo, percebemos que, por mais que ambas as narrativas sejam semelhantes, elas apresentam algumas diferenças em alguns momentos. O autor realista se apropria de alguns elementos dos contos de fadas para construir uma narrativa em que a rígida divisão de classes permanece inalterada, apesar dos atos heroicos, até mesmo na outra vida.

3 Considerações finais

Com esse artigo, observamos que o conto *A Aia* apresenta algumas características semelhantes e outras divergentes quando o comparamos com os contos de fadas, os quais estamos acostumados desde criança a ouvir e a ler.

Nesse conto, Eça de Queirós quis dar uma ênfase maior na questão do sacrifício de uma escrava que, por lealdade e servidão, oferece a sua vida e a de seu filho para salvar a vida do futuro herdeiro do trono, visto que o rei havia morrido e a rainha ainda estava muito debilitada, não suportaria a perda também de seu filho e de todo o reinado. Para além de sua fervorosa servidão ao rei e a todo o reinado, a serva negra também demonstrou muito respeito e fidelidade à rainha num ato honroso, generoso e bondoso no que toca ao amor de mãe.

Porém, o grande foco desse conto foi abordar e expor a crítica à sociedade do século XIX, relatando a realidade tal como ela se apresentava, ou seja, a escravidão e a inferioridade do negro perante a sociedade daquela época. Outro aspecto que nos chamou bastante a atenção foi atribuir a uma personagem negra o papel de protagonista em pleno século XIX. Eça inovou, contudo essa ascensão da aia negra ao protagonismo só acentua as diferenças de classe.

Apesar de ser um conto muito parecido com os contos de fadas, o que verifica aqui é um ser negro e escravo que, por amor e fidelidade, torna-se, de certa forma, um herói, mas não de forma mágica, esplêndida e desprovida do “viveram felizes para sempre” ao final. O desfecho, ou seja, a possibilidade de uma vida no céu, deixa em aberto o que poderia ser um final feliz para essa história. Elencamos, então, duas possíveis hipóteses: a escrava no céu amamentando seu filho e/ou a rainha no seu reino junto com seu herdeiro.

Entretanto, o que resulta dessa apropriação de alguns elementos dos contos de fadas por Eça de Queirós é a denúncia do valor que a pessoa tem em virtude de sua posição ou função social.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

BROWN, Sonia Mara Ruiz. *Um olhar sobre as serviçais domésticas na literatura portuguesa*. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde-24082007-151843/en.php>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

FARIAS, Franci Rennia Aguiar de. *Literatura Infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil*. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

OLIVEIRA, Agatha Dias Monteiro. *Análise do conto A aia de Eça de Queiroz*. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=An%C3%A1lise+do+conto+A+aia+de+E%C3%A7a+de+Queiroz+++++Agatha+Dias+Monteiro+Oliveira&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PONTES, Roberto. *Realismo de 70 e Neo-Realismo Português*. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/r127Art08.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SIQUEIRA, José Carlos. *O Realismo: 1865-1890*. Disponível em: <<http://www.gopem.com.br/apostilas/literatura/20.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

QUEIRÓS, Eça. *A Aia*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000002.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira da. *A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação*. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/129102010020851.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

A maternidade no conto “A Aia” de Eça de Queirós e suas diferentes concepções

La maternidad en el cuento y sus diferentes concepciones

Lucimara Grando Mesquita

Graduanda em Letras – IF sudeste MG – Campus São João del-Rei.
E-mail: lucigrando123456@hotmail.com

Ozana Aparecida do Sacramento

Doutora em Estudos Literários – UFMG.
E-mail: ozana.sacramento@ifsudestemg.edu.br

Resumo: “A Aia”, conto escrito por Eça de Queiros, narra a história de uma rainha e uma ama de leite que, apesar de vidas distintas socialmente, aproximam-se pela experiência da maternidade. Este artigo propõe-se a discutir a protagonista do conto em questão, observando em sua composição a representação do universo materno e a imposição da maternidade como um instinto. Será feita uma breve consideração sobre a concepção da maternidade em outras épocas, para uma melhor problematização da condição materna na sociedade contemporânea, tendo como referência o livro *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter, o qual possibilitará entender o olhar trágico que encerra o conto.

Palavras-chave: Mulher. “A Aia”. Amor materno. Contemporaneidade.

Resumen: “A Aia”, cuento del escritor portugués Eça de Queirós, narra la historia de una reina y una nodriza que, a pesar de la vida social distinta, se acercan a causa de la experiencia de la maternidad. En este artículo se propone discutir la historia de la protagonista del cuento en referencia, observando en su composición la representación del universo materno y la imposición de la maternidad como un instinto. Se hará una breve consideración sobre el concepto de la maternidad en otras épocas para una mejor problematización de la condición materna en la sociedad contemporánea, teniendo como referencia el libro *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (“¿Existe el instinto maternal?”), de Elisabeth Badinter, que permite comprender el aspecto trágico con que se cierra el cuento.

Palabras-clave: Mujer. “A Aia”. Amor maternal. Contemporaneidad.

1 Introdução

Eça de Queirós (1845-1900), um dos maiores representantes do Realismo em Portugal, escreveu o conto *A Aia*, que foi publicado na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, no ano de 1893, por Luís de Magalhães, o qual fez uma compilação de vários contos de Eça que eram publicados dispersamente na imprensa. Um conto breve, cujo enredo se passa na Idade Média, aproximando-se a narrativa a um conto de fadas, no qual uma ama de leite, por lealdade a sua rainha, entrega seu filho à morte no lugar do príncipe.

Sobre o tema do amor materno e os impactos de suas representações na sociedade contemporânea, é fundamental mostrar como esse amor era representado em outras épocas, para podermos analisar se há diferenças em sua forma.

A partir do estudo do texto de Badinter (1985), poderemos indagar se o amor materno faz parte da natureza da mulher ou é apenas um construto social que se estabelece devido à convivência entre a mãe e o filho, ou ainda se a mulher realmente nasce com uma predisposição à maternidade.

Badinter (1985), em seu texto *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, desfaz o discurso de que o amor materno é inato à mulher, ele é fruto de um construto sociocultural conquistado por meio da convivência ao longo do tempo. Portanto, tal sentimento não seria um instinto natural que nasce com a mulher, pois o amor inato seria um mito. Esse amor inato, visto como instinto materno, é uma forma de subjugar a mulher, seja seu corpo físico ou psicológico, uma vez que a sociedade está sempre à espera de um comportamento ideal de mãe atrelado às necessidades da coletividade. Dessa forma, a sociedade discriminará uma mulher que não corresponda a esse ideal materno.

Sendo assim, este artigo tem por finalidade realizar uma análise do conto *A Aia de Eça de Queirós*, explorando uma temática de grande reincidência na literatura, a maternidade. Para tanto, faremos alguns apontamentos acerca de características presentes no conto, analisando a atitude da mãe em sacrificar seu filho por lealdade ao seu rei e a problematização sobre o instinto materno, tanto em épocas remotas quanto atuais. Observa-se que o ato da Aia seria visto como desumano não apenas no mundo contemporâneo, mas na Idade Média e, principalmente, no século XIX, período em que o conto foi escrito, assim como ela só se torna heroína depois que se mata e entrega seu filho para a morte.

Como referencial teórico será utilizado o texto *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter, para relatar a idealização da construção desse amor. A partir desse estudo, será possível verificar que o conto e o trágico destino da protagonista revelam a crença no caráter inato do amor materno. O conto, dessa forma, corrobora a construção social desse ideal de amor.

2 Contextualização do conto

A narrativa de Eça de Queirós conta a história de uma ama de leite que servia a uma rainha, cujo marido havia sido morto em uma guerra, deixando um bebê que a aia amamentava. A aia tinha um filho com a mesma idade do príncipe e as duas crianças dormiam no mesmo quarto, cada um em seu berço. No entanto, o irmão do rei que queria assumir o trono resolveu invadir o castelo, a aia, percebendo a invasão, rapidamente troca as crianças de berço, colocando seu filho no lugar do príncipe. O tio pega a criança do berço e a mata. A rainha, desesperada, vai até o quarto e a aia conta que ela havia trocado os bebês de berço e a rainha, muito agradecida, leva a aia à sala do tesouro do castelo para que ela escolhesse o que lhe agradasse como recompensa por ter salvo a vida do príncipe. Esta pegou um punhal e gritou: “salvei o meu príncipe e agora vou dar de mamar a meu filho” (QUEIRÓS, 1893, p. 177), e cravou o punhal no coração, dando fim a sua vida.

O conto *A Aia*, de Eça de Queirós, foi escrito em 1893. Apesar de ser um conto breve e aproximar-se de um conto de fadas, é um relato profundo, no qual uma ama de leite, por lealdade a sua rainha, entrega seu filho à morte no lugar do príncipe.

Ora uma noite, noite de silêncio e de escuridão, indo ela a adormecer, já despida, no seu catre, entre os seus dois meninos, adivinhou, mais que sentiu, um curto rumor de ferro e de briga, longe, à entrada dos vergéis reais. Embrulhada à pressa num pano, atirando os cabelos para trás, escutou ansiosamente. Na terra areada, entre os jasmineiros, corriam passos pesados e rudes. Depois houve um gemido, um corpo tombando molemente, sobre lajes, como um fardo. Descerrou violentamente a cortina. E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas... Num relance tudo compreendeu: o palácio surpreendido, o bastardo cruel vindo roubar, matar o seu príncipe! Então, rapidamente, sem uma vacilação, uma dúvida, arrebatou o príncipe do seu berço de marfim, atirou-o para o pobre berço de verga, e, tirando o seu filho do berço servil, entre beijos desesperados, deitou o no berço real que cobriu com um brocado. (QUEIRÓS, 1893, p. 174).

Em suas narrativas, Eça de Queirós escreveu contos realistas, românticos e místicos, dividindo-se em três fases, de acordo com Oscar Lopes e José Saraiva (1969, *apud* JARDIM, 2007, p. 59), em que é possível observar a predominância de um estilo. Essas fases são as seguintes: 1ª fase: As prosas bárbaras (1903); 2ª fase: fase realista (1871 a 1880); 3ª fase: A cidade e as serras.

Como podemos observar, o conto *A Aia* faz parte da narrativa realista presente no estilo da 2ª fase, bastante desenvolvida no século XIX, período em que Eça de Queirós viveu. Percebe-se, também, que estamos diante de uma narrativa fechada, pois o conto apresenta um desfecho irreversível, ou seja, um fim trágico, no qual uma mãe, após entregar seu filho à morte, tira sua própria vida. Dessa forma, nada mais pode ser feito, visto que a morte é o fim e o que permanece é simplesmente a crença do reencontro após o falecimento. “— Salvei o meu príncipe, e agora... vou dar de mamar ao meu filho. E cravou o punhal no coração” (QUEIRÓS, 1893, p. 177).

Podemos observar, também, que esse fim é o moralmente esperado, afinal uma mãe não deve viver depois do filho, de acordo com o senso comum. Dessa forma, segundo essa citação, a ama escolhe um punhal para pôr fim à sua vida e seria por meio desse objeto que ela encontraria com seu filho para cumprir o seu dever de mãe. É interessante notar que a Aia “presenteia” sua rainha com a vida, enquanto a rainha devolve tamanha lealdade e devoção com o objeto de morte: o punhal.

3 O papel social das amas de leite e o suicídio da Aia

Conhecer a situação histórica e temporal das obras literárias, assim como a função social da personagem, ajuda na interpretação da obra. É nessa perspectiva que nos interessa saber sobre a personagem do conto *A Aia*, a qual exerce a função de ama de leite. Apesar do conto não deixar claro o momento em que este ocorre, certas situações indicam ser na Idade Média, caracterizada por uma sociedade agrícola,

presença de reis e fundamento religioso presente. Essa é uma época de castelos, reis, rainhas, servos e amas de leite.

As amas de leite eram escravas que trabalhavam cuidando e amamentando os filhos dos senhores. Segundo Badinter (1985), o hábito de contratar amas de leite surgiu na França no século XVIII e era exclusivo das famílias aristocráticas. Essas amas eram criadas que viviam dentro dos castelos para amamentar os filhos da rainha.

No conto, a aia tinha um filho da mesma idade do príncipe. Ela amamentava as duas crianças ao mesmo tempo, um era escravo como ela e dormia em um berço pobre, de verga, o outro, rico, dormia em um berço de marfim. A ama de leite dedicava carinho e igual atenção às duas crianças, uma vez que um era seu filho e outro seria seu rei.

Ao lado dele, outro menino dormia noutra berço. Mas era um escravozinho, filho da bela e robusta escrava que amamentava o príncipe. Ambos tinham nascido na mesma noite de Verão. O mesmo seio os criara. Quando a rainha, antes de adormecer, vinha beijar o príncipezinho, que tinha o cabelo louro e fino, beijava também, por amor dele, o escravozinho, que tinha o cabelo negro e crespo. Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas. Somente, o berço de um era magnífico de marfim entre brocados, e o berço de outro, pobre e de verga. A leal escrava, porém, a ambos cercava de carinho igual, porque, se um era o seu filho, o outro seria o seu rei. (QUEIRÓS, 1893, p. 172).

Observamos que a aia torna-se uma heroína, porque, ao salvar seu príncipe, passa a ser vista com uma serva leal, medida essa incompreensível à ótica contemporânea. Pode-se pensar que a aia deve ter enlouquecido após ter sacrificado o próprio filho, porém seu comportamento é de uma serva conformada com sua posição social, e seu ato pode ser motivado pela crença que havia naquela civilização de que a vida da terra continua no céu, após a morte.

Pertencia, porém, a uma raça que acredita que a vida da terra se continua no céu. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando em outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassallos, que fossem morrendo, prontamente iriam, nesse reino celeste, retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela, um dia, pelo seu turno, remontaria num raio de lua a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes; seria no céu como fora na terra, e feliz na sua servidão. (QUEIRÓS, 1893, p. 172).

Podemos pensar, também, que o comportamento da aia foi uma atitude de extrema lealdade para com sua rainha, porém, ela é paga com um bem material, levando, dessa forma, a serva ao desespero, uma vez que, para ela, o valor sentimental era o que realmente importava, não o valor material. A rainha não pensa em dar a aia um posto mais elevado ou torná-la sua amiga, ou seja, as posições sociais se mantêm. Portanto, podemos perceber que o céu é a única esperança ou recompensa para quem é socialmente inferior.

4 A visão do conto a partir do olhar de Badinter

O texto de Elisabeth Badinter, *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*, desfaz o discurso de que toda mulher nasce para ser mãe. Na visão da autora, o amor materno é conquistado ao longo do tempo a partir da convivência. Portanto, não é algo natural que nasce com a mulher, pois o amor inato seria um mito. Segundo Badinter (1985), o amor materno, assim como qualquer outro sentimento, pode sofrer transformações e influências conforme o contexto social, político e econômico. Dessa forma, a sociedade está sempre à espera de um comportamento ideal de mãe atrelado às necessidades da sociedade. A autora desconstrói o caráter natural que foi atribuído ao papel de mãe e ao de amor materno, pois, segundo ela, esse amor é uma construção social que muda conforme as diferentes épocas e costumes vigentes.

Nesse sentido, pode-se utilizar o texto de Badinter como artefato para se vislumbrar o conto *A Aia* de Eça de Queirós. Ao tomar a atitude de substituir o príncipe pelo seu filho, a protagonista do conto pode ser vista pela sociedade contemporânea como uma mãe desnaturada, pois foge de sua natureza materna ao entregá-lo à morte. O instinto materno, segundo o discurso hegemônico, indica que a mãe deve proteger e cuidar e se sacrificar pelo seu filho, porém, segundo Badinter (1985), o amor materno é um construto cultural dependente da época e dos costumes daquela sociedade, sendo a maternidade uma prática sociocultural, e não um instinto.

Percebe-se que, ao tomar a decisão de entregar seu filho em nome da lealdade, a mãe não pode ser julgada simplesmente como se desnaturada ou como quem foge de ideais humanos. Suas atitudes, além de remeterem ao papel social que ela cumpre, afinal ela era, acima de mãe, serva, surgem também de crenças religiosas, uma vez que a crença de que a vida continuava justifica a atitude de se matar, pois acreditava que seria possível encontrar seu filho através da morte.

O discurso de Elisabeth Badinter considera que o vínculo estabelecido entre mãe e filho é construído a partir da convivência, e não adquirido naturalmente por meio da maternidade.

A nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deva corresponder determinada atitude maternal (BADINTER, 1985, p. 19).

A autora mostra que alguns valores estão relacionados a determinadas épocas, assim como o contexto social, e o modo como se estabelece essa relação irá influenciar as representações desse amor. Na sociedade contemporânea, valores como o amor incondicional de mãe ainda estão presentes de forma consistente. Os valores de uma sociedade mudam o comportamento do ser humano e, com isso, o ideal de amor materno. Segundo Badinter (1985, p. 15), “é em função das necessidades e dos valores dominantes de uma sociedade que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe e do filho”.

Conforme os estudos de Badinter (1985), na França no século XVIII, a criança, após seu nascimento, era vista como um problema para família e a mulher assumia uma postura de negligência em relação aos filhos, pois logo ao nascer a mãe se recusava a amamentar seu filho que era encaminhado para as amas de leite, e, com isso, muitos bebês morriam ainda nos primeiros anos de vida.

Porém, o amor materno, na contemporaneidade, foi criando determinados valores e hoje não é aceitável que mães não desempenhem seu papel de acordo com o que é estabelecido, e a maternidade acabou por oprimir e criar culpa em determinadas mulheres que não seguem um padrão pré-definido de mãe. Tanto o aleitamento materno quanto os cuidados e a felicidade dos filhos hoje são de responsabilidade das mães.

Observa-se que a relação da mãe com o filho muda conforme o período da história. Dessa forma, atitudes consideradas heroicas, como a da aia, nos dias atuais, seriam consideradas desumanas, uma vez que fogem dos padrões estabelecidos pela sociedade contemporânea. E a amamentação, atualmente, é um ritual priorizado pelas famílias, visto como necessário para a qualidade de vida do bebê.

5 Considerações finais

O ideal de amor materno já existia, ainda que de forma difusa e bem mais enfraquecida, na Idade Média. Percebe-se que a Aia só se torna heroína, no conto, depois que se mata, após entregar o filho para a morte, cometendo um ato de extremo amor: o suicídio para amamentar o seu filho. Tal atitude, uma ama de leite que troca a vida de seu filho pela vida de seu rei, somente foi vista como ato heroico devido ao período histórico que aconteceu, porém, seria condenada nos dias atuais por atitude desumana. Nesse sentido, o conto e o trágico destino da protagonista revelam a crença no caráter inato e excesso do amor materno. O conto, dessa forma, corrobora a construção social desse ideal de amor, ou seja, a imposição da maternidade como um instinto inato a toda mulher.

Referências

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CONTOS DE EÇA DE QUEIRÓS. Disponível em: <<https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/06/Contos.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

JARDIM, Cila Maria. (2007). *A narrativa fantástica em contos de Eça de Queiroz e Guy de Maupassant*. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/viewFile/3424/2145>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

O trem, a cantoria, as montanhas e a dor profunda

El tren, el canto, las montañas y profundo dolor

Deivide Almeida Ávila

Graduando do 7º período de Letras, pelo IF Sudeste MG, Campus São João del-Rei.
Professora Orientadora: Ozana A. do Sacramento.
E-mail: almeidavila06@yahoo.com.br

Resumo: No conto *Sorôco, sua mãe, sua filha*, busca-se mostrar a realidade de pessoas com loucura na época em que a cidade de Barbacena, em Minas Gerais, recebia pessoas de todo o território nacional com doenças mentais, num hospital sanatório chamado Colônia, considerado “um campo de concentração em pleno Brasil”, segundo a pesquisadora e jornalista Daniela Arbex, no livro *Holocausto Brasileiro* (2013). Para tanto, usar-se-á tal referencial para mostrar e comprovar o discurso lógico, vigente em uma época real, mostrado por Guimarães Rosa no conto a ser estudado.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Realidade. Holocausto Brasileiro.

Resumen: En el cuento *Sorôco, su madre, su hija*, se busca demostrar la realidad de las personas con locura en la época que la ciudad de Barbacena, en Minas Gerais, recibía gente de todo el país con enfermedades mentales, en un sanatorio hospital llamado Colonia, considerada “un campo de concentración en el centro de Brasil”, según la investigadora y periodista Daniela Arbex, en el libro *Holocausto Brasileiro* (2013). Para tanto, vamos a utilizar esta referencia para mostrar y probar el discurso lógico, en tiempo real, mostrado por Guimarães Rosa en el cuento que hay ser estudiado.

Palabras-clave: Guimarães Rosa. Realidad. Holocausto Brasileño.

1 Considerações iniciais

O mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967), nascido em Cordisburgo, mais conhecido como escritor, também foi médico e embaixador.

Considerado um gênio da literatura brasileira, o escritor estreou em 1946 com o lançamento de um livro de contos – *Sagarana*, o qual o elevou como escritor de renome, “em virtude da originalidade de sua linguagem e de suas técnicas narrativas, que apontavam uma mudança substancial na velha tradição regionalista” (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 419).

Variadas foram as obras de cunho regionalista publicadas pelo autor, incluindo, além de contos, novelas e romances. Guimarães Rosa, explorando as técnicas do foco narrativo, nos insere em suas obras como se fôssemos parte dela, como analisaremos no conto “*Sorôco, sua mãe, sua filha*”, pertencente ao livro *Primeiras Estórias*, publicado em 1962.

No conto supracitado, notaremos a presença do regionalismo na escrita do autor, mas, muito além do estilo, podemos perceber as reflexões acerca das inquietações humanas, ainda mais se tratarmos de valores familiares, embutidos nas personagens do conto a ser analisado.

Sobre o livro *Primeiras Estórias*, Bosi (2006, p. 461-462) fala que nele contém “o fascínio do alógico; são contos povoados de crianças, loucos e seres rústicos [...]”, e, sobre o conto a ser estudado, diz que “a canção de duas loucas é o único sinal de realidade que restará no ar do vilarejo que a canta em coro”.

Além de tudo, o estudo desse conto coloca em cena um determinado momento histórico e, a partir dele, permite que seja empreendida uma análise da possível vinculação entre a ficção trazida a termo pelo escritor e a questão escrita com caráter de delação.

2 Apontamentos sobre a escrita do período

O regionalismo, tendência literária brasileira, põe em foco regiões brasileiras, retratando-as de acordo com a vivência do povo de uma época, por meio de personagens que autenticam o indivíduo com acentuada crítica social.

A literatura regionalista surgiu em meados do século XIX nas obras de José de Alencar, de Bernardo Guimarães, de Taunay e de Franklin da Távora, e perdura até o século XX, nas obras de José Lins do Rego, de Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e Guimarães Rosa.

Guimarães Rosa recria a própria língua portuguesa com a invenção de neologismos e o uso de novas estruturas sintáticas. A beleza da escrita de Guimarães Rosa reside na própria palavra, acentua o intuitivo, o psicológico e o primitivo, entre outras características humanas.

3 Para além da palavra reinventada

Foi com o romance *Grande sertão: veredas*, de 1956, que Guimarães Rosa atinge dimensões universais. Seja pela criação linguística, seja pela utilização de recursos que enfatizam os aspectos peculiares do lugar, ou pelas expressões dos conflitos humanos nos enredos, que Guimarães Rosa se insere no 3ª fase do Modernismo, mais precisamente, no Regionalismo.

Perseguindo a tradição regionalista, já largamente explorada em nossa literatura por autores de várias gerações e épocas, Guimarães Rosa não apenas consegue realizar aquilo que era quase impossível – renovar essa tradição –, mas também levar a literatura brasileira a um de seus pontos mais altos. (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 418)

Também, Faraco e Moura (1990, p. 267) afirmam que o romance “causou impacto [...], pois incorporava a mais radical experimentação linguística por que passara o romance brasileiro contemporâneo”.

O conto aqui estudado muito bem explicita essas qualidades dadas ao escritor, mas é o comportamento humano que mostrarei, salientando a introspecção usada pelo autor, que nos mostra personagens que estão à margem da sociedade.

Segundo Covizzi (1978, p. 65),

os personagens das Primeiras Estórias são sempre seres de exceção, por diferentes motivos. Seja por especial estágio etário de evolução (infância, senilidade), atividades pouco comuns, atitudes surpreendentes, [...], oscilações entre loucura essencial e loucura aparente .

Podemos concordar com Covizzi no que se refere à condição dos personagens. Eles estão, por razões diversas, à margem da sociedade. Dessa forma, Rosa dá as suas personagens a voz que não tem vez na sociedade, porque se preocupa em utilizar em suas obras temas pouco explorados.

Ainda a respeito da coletânea de contos, Ronaí (2001, p. 4-8) aponta que

os protagonistas de *Primeiras estórias* farejam esses acontecimentos, adivinham esses milagres. São todos, em grau menor ou maior, videntes: entregues a uma ideia fixa, obnubilados por uma paixão, intocados pela civilização, guiados pelo instinto, inadaptados ou ainda não integrados na sociedade ou rejeitados por ela, pouco se lhes dá do real e da ordem. Neles a intuição e o devaneio substituem o raciocínio, as palavras ecoam mais fundo, os gestos e os atos mais simples se transubstanciam em símbolos. [...] Pois bem, na multidão de figurantes de *Primeiras estórias*, os personagens quase todos pertencem a duas categorias, a de loucos e a de crianças. Os da primeira são particularmente numerosos. Rodeados da áurea desapiência e santidade de que os cerca o povo, exibem infundáveis esfumaturas e gradações da demência. Impossível traçar, aliás, e linha de demarcação entre esta última e a normalidade [...].

O conto “Sorôco, sua mãe, sua filha” retrata um fato corriqueiro de uma época em que pessoas com doenças mentais eram levadas para a cidade de Barbacena-MG para serem internadas. Os sintomas descritos das personagens apontam elementos que condizem com a condição de loucura ou demência mental que justificavam a internação num hospital psiquiátrico naquela época.

Sobre Guimarães Rosa, Arbex (2013, p. 28) diz:

o romancista e contista foi médico voluntário da Força Pública durante a Revolução Constitucionalista de 1932, ingressando, um ano depois, como oficial médico, no 9º Batalhão de Infantaria, em Barbacena. No conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”, [...] o autor resgata a situação dos trens que chegavam apinhados de gente à capital brasileira da loucura, em busca de tratamento psiquiátrico.

Então, Guimarães Rosa vivenciou tal situação, o que contribuiu para o autor conhecer a realidade sobre o modelo assistencial asilar daquele lugar. Sendo assim, o constructo ficcional do autor calca-se num padrão médico psiquiátrico desbancado atualmente por novos conceitos científicos, mas que perdurou por longo tempo e fez da fria cidade mineira referência médica. A propósito, a expressão popular “trem de doido” nasceu justamente da situação retratada no conto roseano.

O título da obra traz uma ambiguidade criada pelo uso de vírgulas, que nos deixa sem saber quem é a mãe e quem é a filha. Se houvesse a conjunção aditiva ‘e’, o leitor saberia ‘de cara’ que se trata de duas pessoas: a mãe e a filha. Ao mesmo tempo,

o uso das vírgulas pode mostrar que Sorôco tem um papel em que ele aglutina as funções de pai e filho.

Mesmo no título e em toda a obra, o único personagem a ser nomeado é Sorôco, cujo nome faz alusão a um pedido de socorro, o que pode ocorrer com cuidadores de pessoas loucas, como o protagonista. Alude, ainda, conforme Passos (2000, p. 130), a sou louco, pois a intensa angústia provocada pela separação poderia levar o protagonista à condição de loucura. Talvez, a não nomeação das personagens femininas se deva à patologia que ambas têm, uma vez que quem sofre de loucura não tem discernimento das coisas da vida e falta de convivência social, coibindo-lhes a identidade. E acrescente-se a isso a condição de anonimato que as pessoas embarcadas adquiriam no vagão destinado aos loucos.

Circundando a problemática social, o conto traz logo nas primeiras linhas um contexto desconhecido de humanidade que o escritor revela em tom de denúncia social. Ao anunciar que “não era um vagão comum de passageiros”, insinua que se tratava de um transporte especial, equipado com muita segurança: “a gente reparando, notava as diferenças. Assim, repartido em dois, num dos cômodos as janelas sendo de grades, feito as de cadeia, para os presos [...]. Ia servir para levar duas mulheres, para longe, para sempre” (ROSA, 2001, p. 62). Daí, podemos notar a discriminação social, o vagão era feito uma prisão, como se os passageiros fossem pessoas oriundas de sentença penal transitada em julgamento pela sociedade. Ainda, os loucos eram vistos e tratados como bichos que deveriam ser trancafiados e colocados lá pelo fim dos vagões, como podemos ver que eles ficavam “do lado do curral de embarque de bois, antes da guarita do guarda-chaves, perto dos empilhados de lenha” (ROSA, 2001, p. 63).

As personagens mãe e filha são típicas pessoas que sofrem de loucura, a vemos por seus modos e comportamentos citados por Rosa (2001, p. 64), a moça: “[...] com panos e papéis, de diversas cores, uma carapuça em cima dos espalhados cabelos, e enfunada em tantas roupas ainda de mais misturas, tiras e faixas, dependuradas [...]”; a mãe: “a velha só estava de preto, com um fichu preto, ela batia com a cabeça, nos docemente. Sem tanto que diferentes, elas se assemelhavam”.

O narrador-testemunha expõe a derradeira desgraça a qual as parentas de Sorôco iam vivenciar no hospício e a languidez do tutor por tê-las levado: “Sorôco estava dando o braço a elas, uma de cada lado. Em mentira, parecia entrada em igreja, num casório. Era uma tristeza. Parecia enterro” (ROSA, 2001, p. 64).

Aí, podemos deduzir que realmente parecia um casamento, Sorôco estava levando a mãe e a filha a se casarem com a solidão do maior hospício do Brasil, chamado de Colônia, e um enterro, porque sabia que jamais iria vê-las. Observa-se que as duas situações são decisivas e contrastantes, mas na narrativa compõem um cenário de profunda melancolia e resignação.

Como vários estudiosos já assinalaram, também, o narrador participa da desgraça alheia, incluindo-se na estória como espectador, juntamente com o povo, quando diz: “A gente reparando, [...]”, “A gente sabia que, [...]”, “A gente olhava [...]” (ROSA, 2001, p. 62-63). E parece que, assim como os demais habitantes da cidade, o narrador se compadece do sofrimento do protagonista. Aí, podemos perceber a

solidariedade do povo, compartilhando da dor de Sorôco para levar suas parentas à estação para o embarque em direção ao isolamento.

Tal solidariedade do povo é mostrada com a compaixão para com Sorôco, porque diziam que ele tinha tido muita paciência e “sendo que não ia sentir falta dessas transtornadas pobrezinhas, era até um alívio”, uma vez que ele pelejava com as duas, cujos casos, eram irreversíveis (ROSA, 2001, p. 64).

Arbex (2013, p. 27) relata a chegada dos pacientes ao hospital psiquiátrico:

quando a locomotiva desacelerava, já nos fundos do Hospital Colônia, os passageiros se agitavam. Acuados e famintos esperavam a ordem dos guardas para descer, seguindo em fila indiana na direção do desconhecido. Muitos nem se quer sabiam em que cidade tinham desembarcado ou mesmo o motivo pelo qual foram despachados para aquele lugar.

Ainda, Arbex (2013, p. 23-24) compara os vagões do “trem de doido”, assim nomeados por Guimarães Rosa, aos usados na segunda guerra mundial para levarem judeus para os campos de concentração nazistas. Esses vagões eram superlotados, sem condições de higiene alguma, que levavam as pessoas para um destino terrível, como se fossem cargas com destino a um local que passarão em condições subumanas, até o fim da vida.

Daí, a tristeza de Sorôco, porque a partida de seus entes representava a separação deles, com um distanciamento, sem volta. Sorôco viu-se desesperado, desolado, com a ausência e a distância que estaria de sua mãe e sua filha.

O desolamento do filho/pai é revelado quando ele vê se aproximar o carro que irá levá-las. Guimarães Rosa mostra a solidão do personagem redigindo um parágrafo somente com seu nome, Sorôco, aqui, cabendo as ambiguidades de significado já citadas: socorro, por ficar solitário e/ou sou louco, por deixar que elas vão embora.

A solidariedade do povo foi somente para com Sorôco, talvez, porque mal sabiam o tratamento que sua mãe e filha receberiam no hospício. Segundo Arbex (2013, p. 47-48),

fome e sede eram sensações permanentes no local onde o esgoto que cortava os pavilhões era fonte de água. Ainda, os pacientes, rotineiramente se punham em filas, de prontidão, às 5 horas da manhã para irem para o pátio, e voltavam no início da noite para dormir.

Enquanto aguardavam a partida do trem, as mulheres puseram-se a cantar. Aqui, uma das partes mais dramáticas da narrativa, o narrador se inclui na estória, percebendo no olhar da avó um grau de afetividade e cumplicidade com a neta. Passos (2000, p. 130) elucida uma leitura dessa cessão:

enfeitada de “disparates”, a moça é quem começa o canto, seguida pela velha cujo olhar traduz “amor extremoso”. Essa ligação amorosa intensa, aparentemente sem sentido, é responsável pela função materna. Mesmo “no desvio”, a avó, ao endossar a expressão vocal da neta, revigora elos, atingindo Sorôco (So/ loco: sou louco?), após a partida de ambas. Simbolicamente, ele

parece, então, recuperar o que por instantes esquecerá: o legado histórico da continuidade.

Então, nessa passagem, podemos expor que o narrador deixa de ser um observador e penetra no enredo. Há que se observar que Sorôco é o primeiro “a fazer coro” com as duas ‘cantoras’. Ele é parte dessa família e esse laço sanguíneo o envolve na cantoria. Em seguida, a população, que até então fora expectadora do sombrio espetáculo, integra-se à cantoria, como se também partilhasse da dor daquela família, especialmente do sofrimento de Sorôco que agora está irremediavelmente só.

Chega o instante esperado pela moça e pela velha, que cantavam desarranjadamente até o momento da partida. Nesse momento, Sorôco se fez sozinho com agonizante sentimento de piedade e solidão que arrebatou sua alma. “Estava voltando para casa, como se estivesse indo para longe, fora de conta”, diz o narrador, e, “Num rompido – ele começou a cantar, alteado, forte, mas sozinho para si – e era a cantiga, mesma, de desatino, que as duas tanto tinham cantado” (ROSA, 2001, p. 66).

As mulheres exteriorizaram seus sentimentos a partir da cantiga, a qual pôde ter representado o amor e/ou a tristeza sentidos naquele momento derradeiro para todos, inclusive o povo, que, especulador, acompanhou o sofrimento de Sorôco desde o cortejo saído de sua casa.

A continuação do canto na voz de Sorôco simboliza a ausência de seus familiares e, para não se sentir na solidão aterradora, prolonga o canto como se fosse para desfazer de um sentimento de culpa por tê-las deixado partir que talvez atribuísse a si mesmo.

O povo, solidário, “[...] todos, de uma vez, de dó de Sorôco, principiaram também a acompanhar aquele canto sem razão” (ROSA, 2001, p. 66). Pelo menos por alguns instantes, o protagonista integra aquela comunidade. A situação de exclusão, de pária que ele partilha com as duas mulheres de sua família fica suspensa nesse momento. É bastante comum que em momentos de grande comoção as pessoas se irmanem como no caso de grandes tragédias naturais e desastres. Nesses momentos, há como que uma suspensão das diferenças. Porém, passada essa emoção, a vida retorna ao seu ritmo normal e as hierarquias e diferenças sociais retornam aos seus lugares.

O enredo no conto de Guimarães Rosa elucida o modo de ser da sociedade, apontando a vida cotidiana, o comportamento das pessoas e o mundo empírico. Com uma escrita contundente, porém objetiva e por vezes lírica, o autor delata a realidade tal como observou a sociedade de sua época, mostrando que pessoas que destoam das demais e que não condizem com os padrões sociais são colocadas à margem dessa sociedade.

De outro modo, Daniela Arbex (2013) também denuncia essa realidade em sua obra *Holocausto Brasileiro*. As condições de higiene, moradia, alimentação e mesmo as terapias médicas oferecidas no Hospital Colônia eram tão cruéis que comparar essas condições a um holocausto parece ser ponto pacífico nos dias de hoje. A segregação social dos chamados loucos e, muitas vezes, de seus familiares foi um dos aspectos cruéis da história desses cidadãos.

O escritor construiu uma narrativa voltada para o espaço real, o qual procurou refletir o mundo exterior, com reconhecimento da verdade, mostrando que se sacrificaram vítimas por padecerem uma patologia não bem aceita na sociedade. Trata-se de um conto compromissado com a voz de pacientes e famílias que foram emudecidos por um sistema de saúde arcaico e perverso.

Se, em 2013, o trabalho jornalístico de Daniela Arbex vem escancarar uma história de horrores, dos subterrâneos de uma “higienização” social, de negligência de toda uma sociedade, o conto contundente de Guimarães Rosa aponta para essas mazelas já nos anos de 1960. Isso reflete bem a preocupação e o humanismo de um escritor consciente de problemas de uma sociedade que varre para debaixo do tapete, ou melhor, esconde entre as montanhas mineiras um grave problema de exclusão social, nesse caso de reclusão física e desmantelamento biopsicossocial dos denominados loucos.

Referências

ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Atual, 1995.

COVIZZI, L. M. *O insólito em Guimarães Rosa e Borges*. São Paulo: Ática, 1978.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Língua e Literatura*. vol. 3, São Paulo: Ática, 1990.

PASSOS, Cleusa Rios P. *Guimarães Rosa: do feminino e suas estórias*. São Paulo: Hucitec Fapesp, 2000.

RÓNAI, Paulo. Os vastos espaços. In: *Primeiras Estórias*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. XI-XII.

ROSA, João Guimarães. Sorôco, sua mãe, sua filha. In: *Primeiras Estórias*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 62-66.

A presença do inconsciente em *Um Sopro de Vida*, de Clarice Lispector

The presence of the unconscious in “Um Sopro de Vida”, by Clarice Lispector

Ray da Silva Santos

Graduado em Letras Vernáculas pela UniAGES. Especializando-se em Estudos Linguísticos e Literários pela UCAM.

E-mail: ray.letras@hotmail.com

Camila Ferreira de Carvalho

Graduada em Letras Vernáculas pela UniAGES.

E-mail: camilacarvalhoprofessora@hotmail.com

Resumo: A escrita clariceana ultrapassa os sentidos dúbios da palavra; quando tenta nomear as sensações e os sentimentos, sempre há algo que falta. Em *Um Sopro de Vida*, Clarice Lispector está sempre a questionar sobre a realidade empírica e o que se é possível nomear, por isso ela foi escolhida para auxiliar a explorar, de maneira sucinta, diálogos que há entre a literatura – a arte da palavra possuidora de subjetividade, com caráter estético – e a psicanálise – área do saber que investiga os discursos do sujeito, pois neles o inconsciente está latente. Assim, por intermédio de uma pesquisa de base teórica, realizou-se o fichamento da obra clariceana supracitada e, posteriormente, uma análise qualitativa atrelada à bibliográfica. Com isso, tornou-se possível entender que, na escrita clariceana, há sempre um vazio na palavra.

Palavras-chave: Clarice Lispector. Literatura. Psicanálise. Escrita.

Abstract: The writing of Clarice Lispector goes beyond the dubious meanings of the word, when it tries to name sensations and feelings, there is always something missing. In *Um Sopro de Vida*, Clarice Lispector is always asking about the empirical reality and what is possible to name, so she was chosen to help explore, in a succinct way, dialogues that exist between literature - the art of the word possessing subjectivity, with an aesthetic character - and psychoanalysis - an area of knowledge that investigates the discourses of the subject, because in them the unconscious is latent. Thus, by means of a theoretical research, the Claricean work mentioned above was recorded, and later a qualitative analysis linked to the bibliographical research was conducted.

Keywords: Clarice Lispector. Literature. Psychoanalysis. Writing.

1 Introdução

A literatura segue regras próprias e mostra aos indivíduos que existe outro mundo dentro de si capaz de transformar sua forma de enxergar o mundo exterior. Segundo Bellemin-Noel (1978), a escrita literária possui construções complexas, uma vez que nasce a partir de uma língua composta por regras gramaticais e estruturais e que, por meio da fantasia, loucura do poeta, mimetiza a realidade. A literatura possui

formas imaginárias, simbolizações, figuras de linguagem, tornando-a um rico material clínico, pois são discursos do (in)consciente.

A narrativa literária, oriunda da fusão da subjetividade do poeta com a realidade empírica, é um olhar diferenciado e minucioso para com a vida e, conseqüentemente, para as sensações e sentimentos do sujeito. Possui estética e, nas entrelinhas, vazios que permitem ao leitor se autoquestionar em busca de preenchê-los.

A psicanálise e a literatura são áreas distintas, mas que, em nível teórico e prático, se confrontam e se conversam. O diálogo entre esses dois saberes surgiu no nascimento da psicanálise. As leituras de textos literários estimularam Freud a pesquisar sobre as ações humanas. Em *A interpretação dos sonhos*, Freud afirma que o texto *Natureza* de Goethe o impulsionou a estudar as Ciências Naturais (PERES, 1996, p. 187).

O inconsciente passa a ser uma verdade oculta, é o que somos e não sabemos que somos. Sendo assim, Freud, inevitavelmente, criou uma ponte segura entre a linguagem e o inconsciente, por meio das verificações clínicas das construções simbólicas do sujeito, como as associações livre – o discurso do analisando – estas que aparentemente são simples, mas no fundo mostram-se complexas.

Conforme Roudinesco (1998), o inconsciente é o lugar do desconhecido. Refere-se a uma instância formada por conteúdos que foram recalçados, esses que, em alguns momentos, escapam para o pré-consciente e consciente. Ademais, Lacan, com sua teoria a respeito do significante, conceituou o inconsciente como o Outro, o lugar marcado pela divisão do sujeito. Em outro momento, doravante o reconhecimento da primazia da linguagem, afirmou, por meio do seu aforismo, que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (ROUDINESCO, 1998, p. 378). O sujeito, portanto, é construído por significantes.

O texto elucidado pela psicanálise é aquele que possui vazios, o não-sentido, onde há espaços para a ilegibilidade, pois a linguagem não consegue abarcar todo o mundo, os significados não cobrem todos os significantes, algo sempre falta ou sobra (MIRANDA, 2013). Assim, a escrita de Clarice Lispector se torna um caminho propício para construir pontes estáveis entre a literatura e a psicanálise, uma vez que suas palavras/significantes, conforme Miranda (2013), possuem vazios em seus intervalos, esses que compõem o indizível.

Outrossim, ao aproximar os conceitos psicanalíticos ao âmbito da linguagem, Lacan demonstrou o quanto as ações humanas denunciam os desejos ocultos. São nos atos falhos, nos sonhos, nos chistes que a essência humana se desvela. Sendo assim, compreende-se o inconsciente como o conceito fundamental da Psicanálise, e nos auxiliará a ter outro olhar para com a obra literária.

2 Literatura e psicanálise: breves considerações

A literatura permite a construção do sujeito, à medida que somos o desejo do Outro, tornamo-nos interpretações, também é a base da relação do homem com o mundo, ao ser linguagem em essência. No texto literário, Rosenfield (1992, p. 187-188) ressalta que, tão quanto nos sonhos, não há nenhum elemento mais importante que o outro, há um nivelamento no discurso. Por meio da regra da atenção flutuante, o leitor,

bem como o analista, não deve privilegiar nenhum tópico ou ideia, pois a psicanálise não se debruça apenas nos conteúdos manifestos, uma vez que nas articulações anódinas e aparentemente supérfluas há verdades escondidas em suas malhas, há um conteúdo latente.

O sujeito é construído por meio das leituras e traduções dos registros das sensações (MIRANDA, 2013, p. 115-116). Ou seja, o homem está inserido numa certa cultura que determina e molda, de certa maneira, as suas ações e sua visão de mundo. A partir das leituras que este realiza acerca do que está à sua volta, vai se construindo enquanto um sujeito pensante. Conforme Rosenfield (1992, p. 189), os fragmentos que compõem a sua história, como as sensações e os sentimentos, metamorfoseiam-se em conteúdos.

Dessa maneira, Rosenfield (1992, p. 190-191) mostra-nos que ler e/ou ouvir um discurso e buscar interpretar é tentar usar uma lupa para observar detalhadamente o signo em busca dos eventos, pertencentes à história do sujeito, que impulsionaram a sua construção. Logo, entende-se que, segundo Brandão (1996, p. 18-19), todo discurso possui como base a linguagem e ela é sempre social, nasce de uma cultura e na escrita-fala do sujeito, mesmo sem ele saber, está todo o seu contexto, o seu passado. Assim, entende-se que o sujeito do inconsciente sempre estará nas palavras.

A leitura psicanalítica, conforme Teixeira (2005, p. 116-117), é traçada e guiada pelo saber do inconsciente que há no contexto histórico do sujeito. A partir do momento que o analisando começa a realizar as suas associações e, conseqüentemente, a falar, brota um texto, ou melhor, uma narrativa que possui em sua essência o inconsciente e que gira em torno de um vazio que surgiu na vida. Ao considerarmos toda a fala do analisando como uma narrativa clínica, detentora de objetividade e subjetividade, podemos perceber o nascimento de diálogos entre a psicanálise e a literatura, já que ambas possuem, de acordo com Brandão (1996, 42-43), uma escrita metafórica e metonímica, que permitem o deslizamento de significados em busca de preencher o vazio que há no sujeito e na folha em branco. Escrever-falar é caminhar e dar círculos em volta do objeto *a*, o Real, o inominável e, a cada passo dado, aproxima-se dos desejos mais obscuros que há na essência do sujeito.

Por isso, Freud sempre admirou os poetas, para ele esses sujeitos têm o poder de falar algo a mais sobre a alma dos homens. Segundo Bellemin-Noel (1978, p. 12), a literatura, com o seu discurso repleto de valor estético, permite tocar o silêncio e interrogar sobre o mundo e, dessa maneira, o autor-sujeito diz sobre o que “não sabe” e o que “não conhece”. As narrativas literárias têm “[...] um discurso desequilibrado sobre a realidade. Nisto está o seu encanto, o seu drama e sua sorte maravilhosa”.

Rumo à descoberta dos segredos dos poetas, Freud (1908/1996) deteve-se a estudar a atividade imaginativa das crianças. A criança, que possui o desejo de ser adulto, ao brincar, cria seu mundo próprio, com suas leis, e consegue separar seu mundo imaginário do mundo real. Paralelamente ao brincar infantil, os escritores criativos brincam com as palavras. Ao investir grande carga de emoção em cada palavra escrita, constrói um mundo de fantasia. À medida que esculpe a linguagem a seu favor, transforma muitas imagens que seriam penosas para a consciência, em imagens substitutivas aceitáveis para seus leitores; sublima-as.

Sabe-se que o sujeito, após a satisfação primordial, sempre está em busca do seu objeto perdido. A partir disso, consoante Freud (1908/1996), pode-se concluir que o sujeito não renuncia a nada, apenas promove trocas. A renúncia, nesse fato, deve ser considerada como uma ponte para a formação de um substituto. O homem, quando cresce, sente vergonha de brincar e, assim, surgem os devaneios, pois o Princípio de realidade torna-se mais consistente. A criança não esconde seu brinquedo, os adultos ocultam seus desejos, uma vez que precisam seguir as regras da sociedade e atuar no mundo concreto. Os desejos que sentem são “proibidos”, por isso decide ocultá-los.

Assim, entende-se que o autor, em contato com o real, desorienta-se e busca novas significações, suas palavras – a escrita literária – dão existência ao Outro, o que permite ao sujeito significar aquilo que lhe falta. A obra de arte surge a partir da coragem do escritor em abrir os olhos e enfrentar estranho que brota, com auxílio da subjetividade. O vislumbrar o estranhamento, companheiro inseparável e inevitável, aposta no inconsciente e o inédito emerge. A literatura extrapola os limites da razão, subvertendo o leitor, o autor e a própria obra, assim, apreende o desejo, a essência, a epifania, o inapreensível e, com isso, surge o material rico e privilegiado para os estudiosos da experiência humana. Segundo Romera, Leite e Costa (2011, p. 5), o sujeito-leitor, por intermédio das leituras e associações, resgata a sua história e atualiza os significantes, pois, no presente, ele já tem outra visão de mundo.

Dessa maneira, entendemos que uma das pontes que une a literatura e a psicanálise são os discursos da obra literária e o da narrativa que surge na clínica analítica. Ambos são construídos por sujeitos e, implicitamente, há as suas histórias nas entrelinhas. Portanto, são falas-escritas carregadas de realidades empírica e subjetiva que giram em busca de nomear uma sensação ou sentimento que lhe aparecem, mas só chegam ao limiar à medida que o significado não recobre perfeitamente o significante.

3 Marcas do inconsciente em “Um Sopro de Vida”

A obra *Um Sopro de Vida – Pulsações* se inicia com um grito. Talvez a procura de se salvar e não morrer. Em primeira pessoa, começa ou continua a ser escrita sobre o mistério da criação literária e o poder da escrita. Escrever salva, à medida que permite esvaziar a alma. Pode-se perceber que a vida está atrelada à escrita. Enquanto as palavras são postas no papel, ainda há vida que pulsa. O não sentido das coisas permite-o a descobrir o mundo. As coisas são coisas porque os outros dizem. Assim, já de início, Clarice provoca o leitor. Desarticula sua prévia interpretação, ao passo que busca o nada: “Existe por acaso um número que não é nada? Que é menos que zero? Que começa no que nunca começou porque sempre era? E era antes de sempre?” (LISPECTOR, 1999, p. 13). Clarice, em sua obra, circula em torno do nada que a completa. Anda em caminho de encontro com o que o sujeito é e não o que acha ser. É movida pelo desejo de viver em plena morte.

Ao ser uma obra póstuma, já que foi publicada somente após sua morte, *Um Sopro de Vida – Pulsações* é composto por fragmentos que foram escritos por Clarice Lispector quando já sabia do seu estado clínico. Clarice estava com câncer. Sua amiga Olga Borelli foi a responsável por reunir os escritos. Lispector sabia que o encontro

com a morte estava próximo, escreveu um testemunho sublime marcado pela angústia, pelo medo e pela leveza de estar diante do fim ou do recomeço.

O enredo gira em torno do Autor, um escritor que, para escrever seu livro, cria Ângela Pralini. Sua criatura representa o oculto existente dentro do Autor, o seu inconsciente. À medida que a pertence, as ações de Ângela, defendidas pela liberdade esmagadora, possibilita a realização dos desejos mais secretos. Sua criação representa a salvação. A história vai sendo construída por meio de diálogos ao ponto de se tornarem apenas um. Um sujeito que não lamenta o que está por vir, apenas grita.

As perguntas sobre o ato da escrita constroem o Autor. Ele é linguagem e fruto da linguagem tão quanto é o sujeito apresentado pela Psicanálise. A palavra, portanto, é reveladora. Percebemos, então, como afirma Dor (1989), que muitos desejos do sujeito são recalcados por não serem moral e eticamente aceitáveis, bem como nunca encontraram o objeto *a*, esse que seria capaz de satisfazê-lo completamente. Dessa forma, por meio da palavra, que é linguagem, criam-se objetos substitutivos que conseguem satisfazer o sujeito parcialmente. Tais objetos são reveladores, mesmo no silêncio dizem sobre o sujeito. Por isso, o Autor tem medo: “Tenho medo de escrever. É tão preguiçoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto [...]” (LISPECTOR, 1999, p. 15), pois “as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo” (LISPECTOR, 1999, p. 15).

O narrador sempre pergunta por que escreve, já que sair do silêncio corre o risco de mexer com as palavras, de revelar algo. Ao mesmo tempo, afirma que escrever caminha de encontro com a vida, pois, ao dar um nome à coisa, começa a existir. A linguagem possibilita nomear e fundar as coisas. As palavras têm o sopro de vida.

É nesse movimento, em que o simbólico, pelo imaginário, cumpre sua função de abarcar o real, o sujeito continua sabendo muito bem, embora às vezes queira esquecer-se, de que o mediador da comunicação possível entre homem passa pela linguagem, pelas diversas linguagens (HOMEM, 2001, p. 170).

Conforme Homem (2001), quando o “eu” revela a necessidade de um “você” para ser, “inicia pela vertente da metalinguagem” (HOMEM, 2001, p. 175). Ora, para algo existir – sejam coisas, diálogos etc. – é fundamental a existência do Outro. A Psicanálise põe “[...] o sujeito como na imagem e no discurso do Outro” (HOMEM, 2001, p. 175). O eu, querendo se revelar através do Outro, se esbarra nas fronteiras do que é ou não escrever, do que seja literário ou não.

O Autor busca palavras que, por ora, estão sucateadas por serem tão usadas: “eu queria que me dessem licença para eu escrever ao som harpejado e agreste a sucata da palavra. E prescindir de ser discursivo. Assim: poluição” (LISPECTOR, 1999, p. 14). Ao escrever, o Autor discute o próprio ato de criação e demonstra que as palavras sempre estão a renascer. Nesse ato é que se exprime o indizível, uma vez que entre os signos exaustivamente usados há algo que sobra. Conforme Miranda (2013), a impossibilidade que as palavras possuem em exprimir o indizível é o combustível da escrita, tal campo considerado perigoso e impossível de ser alcançado é sublinhado pelo ato de escrever.

A escrita se torna um divã. O Autor escreve o inesperado, o reflexo de um desejo que o impulsiona a buscar por algo que, por ora, não encontra. A escrita surge, então, como perguntas, ou melhor, como um analista. Ao escrever, as portas do seu (in)consciente se abrem ao ponto de permitir a construção de diálogos desconexos, sem a linearidade do tempo. Escrever é entregar-se, é uma espécie de associação livre. Ele afirma: “escrevo muito simples e muito nu. Por isso fere” (LISPECTOR, 1999, p. 16). Mesmo ferido, suporta essa dor, pois é na obra, na escrita, que o Autor encontra um lugar para existir, para ser. Correr o risco é necessário, faz-se vital.

O medo surge, por mais que sua matéria prima sejam as palavras sucateadas, há algo que escapa e os significados deslizam sob os significantes. A revelação pode surgir mesmo sem querer, pois, “para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue” (LISPECTOR, 1999, p. 15). Analisa-se que o poeta, segundo Rilke (2000), precisa ser instrospectivo, buscar sentir o caráter mais íntimo do ser, deve-se aproximar da natureza, tentar sentir-se estrangeiro em um mundo em que todos não são normais, é necessário entrar em si e examinar as profundidades de onde jorra a sua vida; na fonte desta é que “encontrará a resposta à questão de saber se deve criar. Aceite-a tal como se lhe apresentar à primeira vista sem procurar interpretá-la” (RILKE, 2000, p. 24).

Para se salvar de seus desejos e gritos, uma personagem é necessária criar. Sua criatura surge (bem como os textos para os poetas) como uma maneira de aliviar a vivência na civilização. A sociedade, fruto dos desejos, reprime a essência do homem por meio das leis. O Princípio de realidade, conforme Nasio (1999), tem como fundamento filtrar os conteúdos inconscientes, baseando-se nas regras externas. Dessa forma, Ângela diz: “civilizar minha vida é expulsar-me de mim. Civilizar minha existência a mais profunda seria tentar expulsar a minha natureza e a supernatureza” (LISPECTOR, 1999, p. 67).

Ângela surge, segundo Miranda (2013), como um elemento que tem como objetivo contornar o indizível, mostrar sua existência, transmiti-lo. Durante a escrita, fragmentos do indizível são transportados para o papel, para as entrelinhas, mesmo sendo impossível traduzir o inominável em palavras. Ao analisar *Um Sopro de Vida – Pulsações*, Miranda ressalta que tal obra discorre a respeito da posição que o escritor/Autor tem perante o indizível. O vazio se revela como um caminho para o desabrochar da escrita. Ângela é o fragmento, o resto, a palavra sucateada pela vida, é a criatura posta ao mundo para atingir um objetivo; nasceu da necessidade, como qualquer outro.

Além disso, é o Outro que diz quem somos. Os olhares dos sujeitos são moldados pelo discurso que há na sociedade, há uma espécie de alienação. Dessa forma, o Autor testemunha querer criar algo novo: “[...] queria iniciar uma experiência e não apenas ser vítima de uma experiência não autorizada por mim, apenas acontecida. Daí minha invenção de um personagem. Também quero quebrar, além do enigma do personagem, o enigma das coisas” (LISPECTOR, 1999, p. 19).

Ângela Pralini surgiu por meio de um sonho para ajudá-lo a conviver com o peso da vida. Tal personagem, que de início era apenas uma ideia, um desejo, aos poucos ganhou forma e vida. Até pouco tempo, como diz o Autor, Ângela tinha apenas

uma tarja sobre seu rosto, sua identidade permanecia escondida. Viver é estar suscetível à morte. O tempo passa e com ele os minutos se esgotam. Ela é seu inconsciente: “eu a esculpi com raízes retorcidas. É só por atrevimento que Ângela existe em mim” (LISPECTOR, 1999, p. 28).

Ângela surge, aleatoriamente, expondo vários significantes, como “Biombo”, “O Indescritível”, “O Relógio”, “Borboleta”, exaltando-os e, posteriormente, tecendo suas impressões acerca desses. A personagem permite os significados brotarem, ganharem vida. Para Homem (2011), tais significantes marcam a renúncia do uso da razão no mistério da criação literária. Esses termos, usados livremente, permitem o inconsciente brotar, gritar. Surgem a partir da procura da coisa que Clarice e o Autor insistem em não abandonar. Ângela, por sua vez, quer sua “aura”, a essência. Tais associações de significantes, de acordo com Miranda (2013), têm vazios (o indizível) em suas entrelinhas e, por isso, só atingem o limiar da palavra.

Ângela salva a vida do Autor. O desaparecimento de um define o do outro. São um. Ao passo que Ângela desaparece, o Autor despede-se com tristeza. Viver dói, mas é uma dor que faz pulsar, que permite o coração bater e a esperança nascer. Ele grita: “Eu... eu... não. Não posso acabar” (LISPECTOR, 1999, p. 159). Aquele que por toda a obra buscou o sentido da vida traz com sua dor de despedida a esperança que a escrita carrega consigo: a finitude. Ora, sua obra não possui um ponto final, e sim reticências. Algo aconteceu e está para acontecer.

4 Considerações finais

A escrita aparece para o homem como um caminho que permite o esvaziamento, é tornar uma chaminé. Como visto, segundo Freud, em *Escritores Criativos e Devaneios*, o sujeito, quando adulto, sente vergonha das suas fantasias e, para realizá-las, escreve. Escrever é sublimar, é tornar real e aceitável a dor e a alegria, o claro e o escuro que existe dentro de cada um. Assemelha-se, portanto, à brincadeira de uma criança, pois um novo mundo, possuidor de grande carga subjetiva, é criado paralelo à realidade empírica.

Nas narrativas clínicas e literárias, o sujeito (o analisando, ao ressignificar suas lembranças, o poeta quando sublima seus desejos e o leitor enquanto aquele que é questionado pelas palavras) pode resgatar a sua história e exercer a sua singularidade, tão quanto na associação livre. O artista escreve para o outro e a psicanálise necessita de um Outro que escute. A arte, por sua vez, é a tradução dos sentimentos, é a vida do escritor, como afirma Rilke, Goethe, James e Proust (MENDES; PRÓCHNO, 2006, p. 44-45).

Homem (2001) ressalta que, no decorrer do texto, o narrador se mostra Autor e promove diálogo a respeito da escrita. Para tanto, surge Ângela Pralini, sua criatura. No livro, “uma autora (Clarice Lispector) cria um Autor que cria uma outra autora (Ângela Pralini) que igualmente cria sua obra” (HOMEM, 2001, p. 167). A narrativa é construída por meio de diálogos entre o Autor, que está a desaparecer, e Ângela, uma escritora iniciante. O Autor seria o agente da criação, enquanto Ângela, fruto de um sonho no qual ele brincara com seu reflexo, mas não a via de forma “materializada”, seria esse seu reflexo, o seu eu, para, assim, futuramente, ser suplantado, após seu

desaparecimento, por sua criação: “o Um transmuta-se no Outro para logo depois voltar a ser Um” (HOMEM, 2001, p. 189).

Referências

- BELLEMIN-NOEL, Jean. *Psicanálise e literatura*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. *Literatura e psicanálise*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como uma linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREUD, Sigmund (1908). Escritores criativos e devaneios. In: *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. E. S. B.*, Rio de Janeiro: Imago, v. 9, 1996.
- HOMEM, Maria Lucia. *No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.
- MENDES, Elzilaine Domingues. PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo. A ficção e a narrativa na literatura e na psicanálise. *Pulsional revista de psicanálise*, 2006. Disponível em: < www.editoraescuta.com.br/pulsional/185_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- MIRANDA, Ana Augusta Wanderley Rodrigues de. *O indizível em Clarice Lispector: uma leitura em interface com a psicanálise*. Vitória: EDUFES, 2013.
- NASIO, Juan-David. *O prazer de ler Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- PERES, Ana Maria Clark. Literatura e psicanálise: repensando a interdisciplinaridade. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 4, out. 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1143/1245>>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke*. 31. ed. São Paulo: Globo, 2000
- ROMERA, M. L. C.; LEITE, M. M. B.; COSTA, R. M. Na arte da ciência uma literatura do pensar. Psicanálise e literatura: que analogia é essa?. In: VI Congresso Nacional de Psicanálise da UFC / XV Encontro de psicanálise da UFC (O psicanalista, sua clínica e sua cultura), 2011, Fortaleza. Anais do VI Congresso Nacional de Psicanálise da UFC / XV Encontro de psicanálise da UFC (O psicanalista, sua clínica e sua cultura), 2011.

Disponível em: <www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Trabalhos/57.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ROSENFELD, Kathrin Holzermayr. O inconsciente. IN: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. O lugar da literatura na constituição da clínica psicanalítica em Freud. *Psyche (Sao Paulo)*, São Paulo, v. 9, n. 16, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2017.

O *best-seller* e sua importância no letramento literário escolar

The best seller and its importance in literary school literacy

Sara Goretti Ferreira

Graduada em Letras Vernáculas pela UniAGES. Especializando-se em Metodologia e Prática no Ensino em Língua Portuguesa pela FAIARA. Professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual da Bahia. E-mail: sarahlemos.sl@hotmail.com

Ray da Silva Santos

Graduado em Letras Vernáculas pela UniAGES. Especializando-se em Estudos Linguísticos e Literários pela UCAM. E-mail: ray.letras@hotmail.com

Camila Ferreira de Carvalho

Graduada em Letras Vernáculas pela UniAGES. E-mail: camilacarvalhoprofessora@hotmail.com

Resumo: O termo Letramento surge em um cenário em que não é mais suficiente ser alfabetizado, isto é, saber escrever (codificar) e saber ler no sentido restrito de decodificar, trazendo, em si, a proposta de efetivar a aprendizagem de tais saberes e de torná-los significativos não somente às atividades desenvolvidas na escola, mas também demonstrando igual relevância às práticas sociais e extraescolares dos alunos. O letramento literário, por sua vez, vai além, pois tem como base a linguagem-palavra literária, essa que nomeia o mundo por meio da estética e da subjetividade, exigindo, assim, o contato com os mais variados textos. Nas escolas, no entanto, as práticas de leitura se limitam apenas ao estudo das obras canônicas, excluindo, de certa forma, os demais textos, em especial os *best-sellers*. Logo, no modo de condução do processo de formação literária, pode-se afirmar que são vários os fatores que negam aos estudantes a possibilidade de vivenciar situações de efetivo letramento literário. Por isso, dentro dos limites previstos, buscar-se-á analisar, de maneira lacônica, as causas da negação de espaço à literatura de *best-seller* nas atividades de letramento literário, em uma época em que são os livros dessa categoria comumente requisitados pelos jovens. Com o intuito de abordar tais problemáticas, foram seguidos os objetivos de verificar o porquê da resistência por parte da matriz curricular nacional quanto à contemplação de obras não canônicas nas aulas de literatura, o de descrever limitações impostas por essa resistência da base curricular para a efetivação do letramento literário, a fim de apontar contribuições da literatura de *best-seller* para o desenvolvimento do potencial subjetivo leitor.

Palavras-chave: Letramento literário. Cânone literário. *Best-seller*.

Abstract: The term Literacy arises in a scenario in which it is no longer enough to be literate, that is, to know how to write (code) and to know how to read in the strict sense of decoding, bringing, in itself, the proposal of effecting the learning of such knowledge and making significant not only to the activities developed in the school, but also showing equal relevance to the students' social and extracurricular practices. Literary literacy, on the other hand, goes

beyond, since it is based on literary word-language, which names the world through aesthetics and subjectivity, thus requiring contact with the most varied texts. In schools, however, reading practices are limited only to the study of canonical works, excluding, to some extent, other texts, especially bestsellers. Therefore, in the mode of conducting the process of literary formation, one can affirm that there are several factors that deny students the possibility of experiencing situations of effective literary literacy. For this reason, within the foreseen limits, we will attempt to analyze, in a laconic way, the causes of the denial of space to bestselling literature in literary literacy activities, at a time when books of this category are commonly requested by young. In order to address such problems, the objectives of verifying the resistance of the national curricular matrix regarding the contemplation of non - canonical works in literature classes were followed, to describe the limitations imposed by this resistance of the curricular base for the accomplishment of literary literacy in order to point out contributions from bestseller literature to the development of the subjective potential reader.

Keywords: Literary literacy. Literary canon. Best seller.

1 O ensino de literatura: implicações curriculares e dimensão real

O currículo escolar implícita e explicitamente reflete a sociedade a qual serve e visa manter ou modificá-la, posto que envolve os aspectos formativos pensados e planejados para o ensino, levando em conta, sobretudo, o tipo de sujeito que se pretende formar. Assim, quando na escola desconsidera-se o conhecimento produzido e acessado pela classe socialmente desfavorecida, em privilégio da divulgação da cultura dominante, o ensino passa a ser conduzido como um mecanismo de reprodução de um modelo social pautado na desigualdade, no qual se perpetua um tipo de ideologia e discurso, no caso, dos que dominam, pois é a ideologia dos que dominam que prevalece.

Em análise da institucionalização dos conteúdos pela escola, Moreira e Candau (2007) denominam a organização do currículo como hierárquica, pois legitimam um tipo de saber, no caso o capital cultural produzido ou reconhecido pela classe social favorecida, em desfavor do conhecimento das classes populares e também dos discursos voltados para a formação de sujeitos que reconhecem o sistema como algo a ser questionado e, com isso, mutável. Destarte,

[...] a escola enquanto propensa a consentir investimentos de tempo, esforço e dinheiro necessários para conservar ou aumentar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual, ao mesmo tempo, que dissimula e legitima tais efeitos. (BOURDIEU, 2007, p. 310).

Como efeito, são caladas as vozes dos chamados grupos sociais minoritários e marginalizados, ao passo em que as produções as quais eles têm um maior contato, senão o único, são privadas de ter um lugar nos conteúdos ministrados em sala, ou seja, de estarem ao acesso sistemático dos alunos, muitos até pertencentes a esses grupos.

Essa forma de regimento do ensino recebe a denominação de Violência Simbólica, porque contribui com o jogo de poder conduzido pela classe social

detentora do poder material, que, por isso, é privilegiada no âmbito de cultura valorizada pelas instituições formais de educação.

A utilização do modelo pedagógico da Escola como Violência Simbólica explica o fato do discente oriundo de uma classe socioeconômica desfavorecida se negar a aprender, ou então fazer-se satisfeito com o conhecimento necessário à condição de preparado para o exercício de mão-de-obra e, desse modo, evidencia o atendimento das ideologias implícitas do sistema.

Em síntese, dá-se o nome de Violência Simbólica, por ser uma maneira de atingir de modo prejudicial àqueles dependentes da rede pública de ensino, visto que os mesmos sentem rigorosamente a disparidade entre os conteúdos escolarizados e a realidade da qual vêm e atuam.

Tal como apresentado acontece com a escolarização da literatura, no momento em que, disposta como disciplina, tende a supervalorizar o estudo de produções literárias canonizadas pelas lentes da crítica.

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética sobre a produção literária (LAJOLO, 2001, *apud* PINHEIRO *et al.*, 2012, p. 10).

Em outras palavras, a escola acaba por assumir o papel de efetivar uma constante segregação, por vez, já presente no campo literário, a saber, que, segundo Saviani (2008), constitui a atividade literária uma das múltiplas formas de manifestação de violência simbólica.

Ainda de acordo com o citado autor, esse tipo de violência é praticado na escola pelo trabalho pedagógico (TP) definido

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1975 *apud*, SAVIANI, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, será aqui analisado, especificamente, o TP no Ensino Médio, na área de Literatura, o qual acaba compactuando com a marginalização de produções. Sob esse ponto de vista, Moreira e Candau (2007) alegam que alguns professores consideram que o estudo da literatura deve ser limitado ao contato com escritores e livros definidos como clássicos. Assim, também para alguns teóricos da educação, deve o interesse central do currículo ser pautado em obras e os autores tidos como ilustres e exímios.

É provável que os descritos posicionamentos decorram da desconsideração por parte das autoridades pedagógicas (AuP) quanto às discussões contemporâneas acerca da legitimidade do cânone. Questões as quais levantadas pelas teorias críticas são expostas por Cosson (2007) como meios de denúncia de que, no seletivo dos clássicos,

encontram-se aspectos que tencionam inferiorizar culturalmente os sujeitos sociologicamente marginalizados, em termos de sexualidade, classe, gênero, etnia e nacionalidade. Esses grupos, de acordo com Silva (2005), também por meio das teorizações críticas e pós-críticas, reivindicam a integração das construções culturais que representam suas experiências, socialmente segregadas pelas identidades dominantes.

Nesse ínterim, é mantido intacto o total espaço atribuído ao cânone na AuP em Literatura, amiúde sob a justificativa de que

[...] parecem [os professores] acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada. Essas obras trazem um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado. (COSSON, 2007, p. 33)

Porém, nota-se certa discrepância entre essa crença aderida por muitos docentes e como os mesmos procedem, uma vez que há uma extensa programação a ser seguida, em um tempo não tão equivalente que, destinado ao trabalho de livros e autores reconhecidos pelas instâncias de classificação literária, tem como fim as exigências dos vestibulares e do ENEM, residindo nisso a atual função (única) do ensino de Literatura no nível Médio.

Tal descaracterização é reflexo de todo um contexto histórico de constituição da finalidade de oferta do Ensino Médio que, ao ter sido democratizado e, com efeito, destituído de seu caráter primeiro, antes voltado à humanização exclusiva no meio elitista, passou a ceder espaço ao intuito de formar para o mercado de trabalho, modificando também a essência da ocupação da disciplina de Literatura no currículo, em função da formação científica e profissionalizante do seguimento médio de ensino, haja vista que a real essência da literatura consiste em humanizar. Nesse sentido, não é ela diretamente útil a nenhum dos dois propósitos: nem à subsequência acadêmica – salvo na área de Letras; nem enquanto fonte de extensão profissional formadora da mão-de-obra.

Sob essa perspectiva, pretende-se, com o atual ensino de Literatura nas escolas, “satisfazer” aos intentos de um exame de seleção, esse que, na maioria das vezes, limita o estudo literário à análise de critérios histórico-cronológicos, tratamento que, mais uma vez, sobrepõe as obras literárias canonizadas e, sendo essas definidas por instâncias maiores, resulta na constituição de mais uma das tantas imposições ao professor, nesse caso ao de literatura.

Como consequência da citada arbitrariedade resulta a ação pedagógica (AP) dividida entre seguir os programas de fins unidirecionados às provas seletivas e, desse modo, conduzir o ensino no nível Médio com igual formato objetivo dos famosos “cursinhos”, em nada significativo para a formação leitora; ou contrariar o supracitado propósito, em busca de resgatar o imo subjetivista da literatura e seu caráter humanista, optando por direcionar suas aulas ao estudo de obras que apresentam uma linguagem melhor acessível a seus potenciais leitores, assim como textos literários que incluam novas discussões acerca das mais diversas temáticas, as quais, em muito,

atraem os alunos e diminuem a resistência dos mesmos em relação ao contato com os livros, uma vez que, enquanto jovens, em sua maioria, demonstram mais interesse por outros meios de entretenimento.

Caso, no currículo, houvesse o reconhecimento do fato, de que a atração dos discentes por outras formas de expressão e o conseqüente alarme de aversão dos jovens para com a leitura deriva da ausência de diálogo na relação entre o acervo literário tradicional apresentado pelo ensino e os interesses dos estudantes, certamente menores seriam as lacunas deixadas pela escola.

Em proveito disso, o comércio editorial porta-se atento à carência de atendimento às expectativas do público juvenil e por meio da utilização de novos recursos gráficos, de novas linguagens e, sobretudo, da inclusão de novos e diversos temas, consegue intermediar o contato de tal público com outros subsistemas da literatura, que não somente o cânone, ou seja, com conjuntos inerentes à literatura não canonizada, constantemente, sem voz, vez e lugar nas metódicas aulas de literatura.

Difícilmente, o professor que é “produto” e, ao mesmo tempo, agente da grade curricular tradicionalista levará em conta a função que tem o texto literário em essência. Segundo Teles (2010, [s.p.]), “[...] promover o conhecimento estético, concebido por meio do prazer da descoberta do real e do poder imagético que esse tipo de texto desencadeia no leitor”.

Destarte, sem a consciência da supracitada função do contato com o texto literário, torna-se inviável que o docente conduza coerentemente o aluno ao universo literário. Isso porque a ausência dessa noção pouco instigará o desenvolvimento de métodos que contemplem não apenas as obras, mas também e, principalmente, os anseios e as reais necessidades dos alunos, enquanto leitores literários em potencial.

Sobre isso, ressalta Colomer (2003), ao fazer referência aos estudos de *Iser* (1976), adepto da teoria da recepção, que são dois os aspectos bases do ato de ler, logo do contato com o texto, seja qual for, inclusive o literário: a visão de mundo do leitor, nomeada por *Iser* como repertório, e a criação de “estratégias” de produção (no plano do autor) e de interpretação (do leitor).

Em síntese, os referidos estudos colocam a leitura como uma interação entre a construção de mundo fruto das experiências do leitor e as convenções compartilhadas, que nada mais são do que métodos, descritos como estratégias de contato com o texto literário.

Além disso, vivendo em uma época em que não apenas a escola fornece o capital cultural, os leitores, principalmente os alunos, passam a ter acesso a uma gama de produções elaboradas pelos mais diversos grupos sociais. Com isso, torna-se cada vez maior a necessidade de mediação docente nessa relação do discente com os variados repertórios literários, uma vez que, ainda de acordo com Colomer (2003, p. 95), segundo a teoria da linguística textual europeia, “[...] a coerência do texto resulta das estratégias de leitura”.

Isso evidencia que, se a relação, o contato entre o discente e o livro, já ocorre fora dos muros da escola, cabe a essa, então, mediar tal encontro, traçando as estratégias que conferirão coerência à obra, isso por meio da contextualização definida por Cosson (2007, p. 86) “[...] como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto,

ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o sujeito enquanto leitor”.

Sob essa perspectiva, faz-se imperativo que o docente trabalhe, nas aulas de Literatura, tanto as obras clássicas quanto o emergente e já expressivo contato com obras não canonizadas, desde que as produções literárias ou não potencializem o estabelecimento de diálogo com diferentes textos.

Considerando que as ações de analisar criticamente e questionar exigem muito dos professores de quais forem as disciplinas e que, no caso da literatura, eles encontram justificativas em uma proposta curricular que ainda prevê o estudo literário escolar unicamente voltado para a história e a cronologia dos estilos de época, é o panorama de ensino de Literatura, marcado pela falta de caracterização da real função do texto literário, bem como uma AuP que, em termos de leitura exige muito de seu aluno, mas que pouco mobiliza esse discente, que expõe o leitor a uma relação estritamente objetiva e descontextualizada com o texto. O contato com o texto literário acontece, em sua grande parte, com finalidades pragmatistas que visam no máximo abstrair das obras estudadas o conhecimento de teor informativo, em vez do conhecimento de cunho subjetivo e estético pertinente ao imo literário.

Tal realidade é também reflexo de uma formação docente pela qual muitos professores de Literatura passaram, sem sequer terem analisado um texto literário sob o viés estético. A saber, da prioridade atribuída à análise dos aspectos linguísticos, em que o texto literário era utilizado como mero “papel de parede”.

Em consequência, enfrenta-se, na contemporaneidade, uma crise no ensino-aprendizagem de Literatura, como uma espécie de resposta a tudo o que lhe foi negado, pois são poucas as probabilidades de um docente que não teve um contato prazeroso com uma obra literária a presente de forma entusiástica aos seus discentes.

Com efeito, observa-se um cenário em que o estudante não é instigado ao menos a ler as obras sugeridas pela escola, ainda que por obrigação, posto que, para o acesso às informações pontuais sobre aquelas produções, os alunos recorrem às fontes digitais de pesquisas sob o formato de resumos. Enquanto, pelo desejo de ler, optam por consumir produções atuais que, oriundas dos investimentos exorbitantes da indústria midiática, são segregadas pela AP reproducionista e, em contrapartida, aclamadas por grande parte dos discentes, os quais acabam por encontrar mais sentido nas artes e nos modos de expressão ofertados pela “rua” ou pela indústria midiática. Constatação indicadora de que não apenas existem produções simbólicas para além dos clássicos, de como são elas arrebatadoras dos interesses dos alunos.

Tal verificação aponta para o fato de que, certamente, há leitores na faixa etária jovem, embora a escola não reconheça como legítimos os gêneros pelos quais esses alunos transitam comumente. Ao não valorizar as escolhas literárias dos discentes, a postura da escola provoca aversão dos jovens aos clássicos literários, assumindo, assim, uma maior parcela de responsabilidade na existência do conflito entre o discente e o texto indicado pelo docente.

2 O currículo literário significativo vai além do cânone

A literatura vai além da dimensão artística, ela está intrinsecamente relacionada aos mecanismos político-ideológicos das classes sociais dominantes e também das dominadas, pois “[...] a literatura, no sentido que herdamos da palavra, é uma ideologia. Ela guarda as relações mais estreitas com questões de poder social” (EAGLETON, 2006, p. 33).

Sendo assim, é nítida a presença de luta de divergentes forças que constituem o polissistema literário, concepção, segundo Cosson (2007), oriunda da *Polysystem Theory* desenvolvida na década de 1970 por Itamar Even Zohar, o qual, conforme sintetiza Cosson (2007), entende a literatura enquanto sistema composto de subsistemas: o canônico é apenas um deles e, como tal, é definido por Jobim (1992, p. 70, grifo nosso):

nas artes em geral e na literatura, que nos interessa mais de perto, *cânon* significa um perene e exemplar conjunto de obras - os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade (e, **hoje percebemos com mais clareza, esta "humanidade" é muito fechada e restrita**) a ser preservado para as futuras gerações.

Percebe-se que, na supracitada colocação, o teor crítico presente nas palavras do autor, no momento de fazer menção acerca dos responsáveis pela produção e salvaguarda do cânone, demonstra que é a pequena parcela da sociedade que detém título de dominante e, para manter o patrimônio cultural da sua esfera, precisa popularizá-lo, impondo-o indiscutivelmente à humanidade.

É o reconhecimento da multiculturalidade, inclusive expressa por meio da ideia de polissistema, uma forma de questionar essa tentativa de homogeneização, via a imposição do cânone, o qual, não ocupando espaço único, deve ser justaposto ao sistema literário das manifestações literárias não canônicas, a citar a literatura de massa, com os *best-sellers*.

O sistema literário não canônico pode ser visto como o conjunto de obras que não são estudadas nos âmbitos acadêmicos, pois muitos justificam pelo fato de que suas produções estão inteiramente atreladas ao jogo de oferta e procura, e não ao uso estético da palavra. Muitas escolas, por sua vez, para justificarem a ausência dessas nos currículos escolares, reafirmam que os clássicos traem aspectos de suma importância para a construção da identidade cultural. Porém, sabe-se que “[...] a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante” (CÂNDIDO, 1972, *apud* PARANÁ, 2008, p. 57).

No entanto, as obras das denominadas literaturas de massa expõem uma linguagem mais aproximada do uso cotidiano, com uso de gírias e vícios de linguagens e personagens caricatos, mas tais características não são sinônimas de uma literatura inferior, pois enredos mais flexíveis demonstram a pluralidade que há na língua. Conforme Cosson (2007, p. 34), “a literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”.

Até mesmo porque são muitas e diversas as vozes constituintes da identidade multicultural da nação brasileira, não podendo estar ausente, inclusive, as obras do conjunto literário *queer* com o intento de delinear novos rumos de discussões acerca da sexualidade, rumos que, embora já existentes, jamais tiveram o justo lugar no currículo, sob a questionável desculpa de “poupar” a família e a Igreja de possíveis contrariedades acerca da “liberdade” que a sociedade atribuiu aos institutos escolares.

No tocante aos *best-sellers* (os livros mais vendidos), por sua vez, são vistos pelos críticos literários como obras rasas que são apenas enredos para o entretenimento, logo, sua leitura deve estar atrelada fora do âmbito escolar. De fato, a leitura da denominada literatura de massa ou de mercado, amiúde apresenta um desempenho superficial, que ocorre justamente em função da indiferença da escola, ao ignorar a crescente aderência dos jovens aos livros da literatura de mercado. Por ser o ensino literário apático e até omissivo, não intervindo nesse contato, que quando mediado pode atender a objetivos relacionados à formação do aluno. Segundo Sodré (1985, p. 16), “a presença determinante do mercado não quer dizer que o texto de literatura de massa não possa fazer crítica social”.

Com base na alegação de Sodré (1985), a literatura de massa passa a ser um caminho fértil para a inserção dos jovens no universo literário, a considerar que mesmo as demandas mercadológicas não anulam o caráter subjetivo que tem todo e qualquer texto a ser lido, em outras palavras, os interesses mercadológicos não determinam em extremo que as interpretações sejam menos críticas, pois essa consequência resulta de uma série de fatores, a citar o leitor e a atividade de recepção. Os *best-sellers* conseguem prender a atenção dos jovens por problematizar a sua vida, os seus relacionamentos amorosos e entre amigos. De acordo com Sodré (1985, p. 6), “do produto da literatura de massa, costuma-se dizer que é envolvente, emocionante etc. São juízos que partem diretamente do mercado consumidor”.

Dado o reconhecimento das supracitadas atribuições da literatura de massa, diminuem-se os critérios que possam justificar a marginalização desse conjunto de obras nas propostas escolares de formação literária, pois, diante do exposto, constrói-se a ideia de que a utilização dessas produções propicia a fruição literária, a qual, ao contrário de denotar mero entretenimento, tem, de acordo com Ranke e Magalhães (2011, p. 59), um maior alcance das funções possíveis à exploração da literatura,

Ao mobilizar entendimento e sensibilidade, razão e afetividade, vontade e desejo, a fruição literária exige intensa atuação dos sujeitos para a construção de sentidos e significados, colocando em cena faculdades e repertórios culturais múltiplos. Assim compreendida, possibilita a criação de vínculos com o conhecimento e com o mundo, apresentando-se não apenas como uma experiência estética, mas também como experiência profundamente humana e humanizadora.

E, ainda conforme Sodré (1985, p. 72), “[...] a persistência da mitologia heroica dos *best-sellers* e sua grande penetração em todas as camadas populacionais constituem uma ponte para o entendimento dos modos de pensar, sentir e emocionar-se do povo”.

Entende-se, na presente proposta, que, quando considerada, a literatura da cultura de massa apresenta mais potencialidades do que riscos a perpetuação da arte literária, acresce seu poder, sua primazia de envolvimento dos sujeitos, os quais, em uma época de constantes e caóticas transformações, são facilmente raptados pelas iniciativas do mercado tecnológico que, de certa forma, apropria-se, cada vez mais, de espaços antes pertencentes à literatura, a citar ao papel de informar, de entreter e mesmo de formar o pensamento, tendo os mecanismos tecnológicos uma maior facilidade nessa instauração de perspectivas tanto positivas, quanto negativas.

Além do mais, assim como a falsa legitimação de toda e qualquer luta de unificação que defenda apenas uma das singularidades e reconheça tal atitude como defensora da perpetuação do todo em jogo, constitui também a luta da crítica em nome de um sistema literário puro, uma espécie de dizimação das possibilidades de existência da literatura. Em analogia a essa constatação, aponta Erwin Panofsky (*apud* CALDAS, 1987, p. 14): “conquanto seja verdade que a arte comercial está sempre em perigo de acabar como uma prostituta, é igualmente verdadeiro que a arte não comercial está sempre em perigo de acabar como uma solteirona”.

A citada relação indica que a pretensão da manutenção de uma rigorosa integridade da literatura pela idealização de “pureza” do sistema com o cânone via a restrição de acesso a esse sistema evidencia o risco do envelhecimento das expressões da arte literária e, com efeito, seu desaparecimento pela ausência de procura.

Enquanto a literatura de massa tem o risco de desvalorização social e de proibição por parte das instâncias da crítica, ela reinventa-se e torna-se cada vez mais instigante, de maneira que mais pessoas conseguem ser atraídas. Desse modo, diminui-se o perigo de extinção desse sistema literário. Assim como a prostituta que está constantemente suscetível à depreciação social, historicamente construída por princípios arraigados à religião e, ainda assim, seduz a muitos, essa literatura alista leitores, por meio da possibilidade de fruição. Segundo Ranke e Magalhães (2011, p. 47), mobilizando “[...] afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, e é, nesse sentido, um fenômeno que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis”. Por isso, a literatura de mercado denota para a experimentação literária juvenil muito mais do que a reducionista ideia de mero passatempo.

3 Best-seller: um degrau para o leitor literário em potencial

Os jovens, ao se depararem com uma obra escrita há muito tempo, detentora de grandioso caráter estético e vocabulário culto, pouco se identificam com a escrita e o enredo. Para auxiliar na inserção dos ávidos leitores a leituras mais densas, os docentes podem trabalhar com os *best-sellers* como primeiro degrau. A literatura canônica, por sua vez, passará a ser vista como mais um degrau a ser alcançado pelos educandos, conforme aponta a teoria do Degrau, a qual tem o crítico José Paulo Paes como principal seguidor.

A teoria do Degrau atribui relevância às produções não canônicas, visto que as aponta como proposta para um primeiro passo ao contato com a literatura, para que, posterior a essa etapa inicial de motivação e familiarização com a arte das palavras, o

leitor possa adentrar espaços antes desconhecidos, isto é, possa ler obras legitimadas pela crítica literária.

Partindo-se da ideia de que é condição indispensável para o desenvolvimento do hábito de realizar qualquer atividade a presença de aspectos que instiguem o sujeito em relação ao objeto da atividade, defende-se não ser diferente na leitura literária, a saber, que a formação de adeptos à literatura deve ter como ponto de partida práticas que os motivem, que estimulem os iniciantes ao desenvolvimento do gosto de ler diferentes obras. Despertadas essas sensações no leitor frente à literatura, estará ele pronto a alçar voos distantes, em outras palavras, a ser apresentado às produções do denominado cânone literário, “[...] é em relação a esse nível superior, aliás, que uma literatura ‘média’ de entretenimento, estimuladora do gosto e do hábito da leitura, adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto [...]” (PAES, 1989, *apud* LANI, 2010, [s.p.]).

O citado patamar, denominado por Paes (1989, *apud* LANI, 2010) como mais elevado, amiúde apresenta produções de linguagem rebuscada, que exigem um maior grau de intimidade com a atividade de ler e que, em grande parte, pouco consegue traduzir-se em significação para quem se inicia no universo literário já pelo acesso às produções de cunho complexo, pouco atraindo esse perfil. Entretanto, não quer dizer que, por apresentar essas características, o cânone deva ser abolido, pelo contrário, ainda é maior o princípio de que todos têm direito ao acesso à cultura produzida pela humanidade, da popular à erudita e, como corrobora Cândido (1995, p. 191),

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Nessa perspectiva, a ideia de degrau na atividade leitora atende tal anseio, pois abarca ambos os sistemas literários, uma vez que assinala a pertinência das produções da literatura de massa, já circulante entre um numeroso público, como meio para o ingresso à literatura canonizada, por vez menos acessada pela “[...] grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CÂNDIDO, 1995, p. 186). Ou seja, tem o direito negado por condições que ultrapassam o fator de escolha.

No tocante à citada problemática, mobiliza-se a ideia de que a difusão do cânone independa da disposição de classe social, em prol da ponderação de que “[...] a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos” (CÂNDIDO, 1995, p. 186). Isso pressupõe que a questão do acesso à literatura seja deslocada do critério de classe socioeconômica para o requisito básico de estágio de desenvolvimento do leitor. Até porque, como sustenta a teoria do Degrau, é importante

que todo sujeito tenha assegurado o respeito ao respectivo estágio de desenvolvimento, aspecto relevante, porque aqui é tratado o processo de formação, o literário.

4 As variedades como oportunas ao letramento literário

O termo Letramento surge em um cenário em que não é mais suficiente ser alfabetizado, isto é, saber escrever (codificar) e saber ler no sentido restrito de decodificar, trazendo, em si, a proposta de efetivar a aprendizagem de tais saberes e de torná-los significativos não somente às atividades desenvolvidas na escola, mas demonstrando igual relevância às práticas sociais e extraescolares dos alunos.

Conforme Souza e Cosson (2011), as práticas sociais que vinculam as produções de textos e a escrita compõem o letramento. Quando o termo é adotado pelo âmbito literário, cuja experiência permite ao sujeito o contato com a palavra estética, o letramento literário se torna diferente dos demais tipos, porque a linguagem literária é capaz de materializar por meio de palavras de sentimento, de cores e de sabores.

A literatura, enquanto disciplina escolar, passou a ser reduzida apenas ao estudo histórico-social das obras literárias, focando no estudo dos clássicos. Tal prática impulsiona a manutenção do discurso segregador, pois, conforme Foucault (1970, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Promover o contato do educando apenas com os livros considerados clássicos é, de certa forma, negar o contato com obras que possuem os discursos das classes sociais minimizadas pela sociedade, como a literatura produzida por ou sobre homossexuais (literatura *queer*), a indígena, a africana e a periférica, por exemplo.

A escola, dessa maneira, deixa lacunas na formação dos sujeitos, ao passo que não cumpre os preceitos do letramento literário, que é o contato com as diversas manifestações literárias. Ao apresentar apenas a literatura canonizada, muitas vezes distante da realidade do sujeito, este vai em busca de leituras que promovam diálogo com o seu eu, principalmente com as obras denominadas de literatura de massa.

Para explorar a literatura de maneira significativa, em que possam ser expandidas as visões do sujeito e as trocas de experiências, um dos caminhos é ver além do olhar histórico-social das obras e contextualizá-las nos níveis teóricos, poéticos, críticos e estilísticos, mostrando que, conforme Souza e Cosson (2011), a escrita, principalmente a literária, atravessa os limites que as sociedades impõem e conseguem descrever e dar forma ao mundo. De acordo com Cosson (2007), tais concepções compõem uma das sequências didáticas que promovem a construção do conhecimento na sala de aula. O professor, inicialmente, precisa motivar os seus alunos, depois, mostrar a todos, de forma breve, o autor e sua obra, contextualizá-la e, por fim, solicitar a leitura.

Importando-nos ressaltar o caráter decisivo inerente às etapas de motivação e de leitura ao teor prático proposto por este trabalho, traduzido em defesa do uso dos *best-sellers* em atividades de letramento literário, por ser a motivação disposta como o momento de relação com outros textos e a leitura em termos de tempo, com a disposição dos intervalos para a leitura simultânea de um livro que possa contribuir com a temática tratada pela obra de estudo central.

Acrescido a essa possibilidade, recorre-se à principal sugestão da teoria do Degrau, ou seja, do uso de livros já presentes no universo do leitor – a citar os *best-sellers* – enquanto uma espécie de degrau para a aproximação com a denominada antologia literária.

As aulas de literatura que trabalham também com textos literários da atualidade, que problematizam, na maioria das vezes, o mundo jovem, impulsionam o sujeito à formação de um olhar arguto e crítico. Tanto os clássicos quanto os *best-sellers* ajudam na produção de um repertório de leituras e, assim, o educando terá mais sensibilidade nas próximas leituras.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Entende-se, então, como coerente a adoção do princípio de letramento literário que amplie o ensino para além da antologia tradicional, na medida em que seja voltado para a oferta de diferentes e alternativos repertórios da literatura, implicando ao papel do docente “[...] deixar fluir as leituras dos alunos” (COSSON, 2007, p. 83), dispondo espaço e, principalmente, voz às denominadas minorias que, há muito tempo e pelas diversas formas de expressão, se veem categorizadas como inferiores e indignas de terem suas representações afirmadas ou, ao menos, discutidas nas práticas curriculares do ensino de literatura.

Nesse viés, é o potencial subjetivo leitor existente nos alunos do Ensino Médio desenvolvido via o trabalho com textos literários da tradição popular não canônica, quando possibilita aos mesmos diferentes ângulos de visualização acerca da constituição de uma história não concluída, mas em permanente construção e que, principalmente, nessa fase de suas vidas, interessa ser discutida e questionada, visando o entendimento e o posicionamento diante de um mundo social, o qual, dividido arbitrariamente, não mais consegue conter a emersão de uma diversidade de paradigmas. Conforme reconhece Cosson, (2007, p. 83) “[...] é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las”. Pois não há legitimidade em propostas de trabalho da realidade como as de letramento literário, caso elas apresentem restrições impeditivas à abordagem das variedades.

5 Considerações finais

O alcance dos objetivos se deu por meio da confirmação da hipótese trabalhada, ratificada nos referenciais teóricos, a qual evidenciou que a marginalização do sistema

de produções literárias não canônicas nas aulas de Literatura tem direta relação com as finalidades atribuídas socialmente ao ensino escolar e ao modo de atuação pedagógica.

A priori, percebe-se que a contínua rejeição à abertura de espaços para o trabalho com obras não canônicas é consequência da função reprodutora social ainda atribuída às instituições de ensino, as quais se utilizam das formas de violência simbólica, quando nos currículos segregam as produções dos grupos minoritários, a exemplo da literatura desses, que já “avaliada” e desqualificada nas lentes da crítica, encontra na escola o campo efetivo de marginalização. Isso toda vez que ao roteiro de criações pertinentes à “exímia Literatura” é submetido o trabalho da maior quantidade de obras pelo docente, sob a perspectiva única de serem exigidas no ENEM e nos vestibulares.

Destarte, conforme o que fora exposto, entende-se que o processo de letramento literário depende tanto das atuações do campo pedagógico quanto das implicações curriculares. E, sobretudo, que apenas uma atuação pedagógica fundamentada pela visão de escola enquanto espaço de acolhimento de diferentes grupos sociais e de suas manifestações culturais poderá ser efetiva na luta contra a marginalização de obras, as quais, apesar de não canonizadas, são muito requisitadas pelos jovens, mas, dispostas à margem, são impedidas de fazer a ponte entre os estudantes e o envolvimento desses no campo literário.

Vale ressaltar que uma mediação docente expressiva é aquela que disponibiliza ao aluno manifestações dos vários discursos sociais, tanto o conhecimento do que está posto – a exemplo das obras clássicas – quanto das produções, ainda em busca de legitimação – como é o caso das obras dispostas como marginais – ao propósito de possibilitar que seja interrompida a perpetuação do extremismo, no qual é sobreposto a considerada alta Literatura, disposta pelas instituições formais de ensino como único conjunto literário, em detrimento das construções literárias dos grupos sociais minoritários.

Por tudo isso, pesquisar sobre o modo de condução do processo de letramento literário e os fatores que o potencializam, a citar a concepção de polissistema literário e a teoria do Degrau, possibilitou o desenvolvimento de uma visão crítica acerca do papel do professor de Língua Portuguesa/Literatura, dada a oportunidade de refletir sobre a resignificação da função social na formação literária, em não reprodutora, não limitada ao conhecimento do que já foi escrito, mas, principalmente, criadora de novos discursos, com a reivindicação já presente nos estudos linguísticos, mas pouco revisitada no campo literário, de uma escrita que emerge e não satisfeita tem sede de legitimação. Nesse sentido, atuar na formação literária dos discentes é assumir uma função, acima de tudo, democrática.

Haja vista que as ações de analisar criticamente e questionar exigem muito dos professores de quais forem as disciplinas e que, no caso da literatura, os mesmos encontram justificativa em uma proposta curricular, que ainda prevê o estudo literário escolar unicamente voltado para a história e a cronologia dos estilos de época, é o panorama de ensino de Literatura marcado pela falta de caracterização da real função do texto literário, bem como uma AuP que, em termos de leitura, exige muito de seu aluno, mas que pouco mobiliza esse discente, expondo-o a uma relação estritamente objetiva e descontextualizada com o texto literário, isto é, a um contato com finalidades

pragmatistas que visam, no máximo, abstrair das obras estudadas o conhecimento de teor informativo, em vez do conhecimento de cunho subjetivo e estético pertinente ao imo literário.

Tal realidade é também reflexo de uma formação docente pela qual muitos professores de Literatura passaram sem sequer terem analisado um texto literário sob o viés estético. A saber, da prioridade atribuída à análise dos aspectos linguísticos, em que o texto literário era utilizado como mero “papel de parede”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Organização e tradução de Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CALDAS, Waldenyr. *A literatura da cultura de massa: uma análise sociológica*. São Paulo: Lua Nova, 1987.

CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1976.

JOBIM, José Luiz (org.). *Palavras da Crítica: tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

LANI, Adriano Ramon. *A Literatura da Cultura de Massa*. 2010. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-literatura-cultura-massa.htm>. Acesso em: 02 ago. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; BEAUCHAMP, Jeanete (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 17-43.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. DAU, Mayara Regina Pereira. O que é Literatura?: Leituras dentro e fora da escola. In: *Revista Linguasagem*, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (*on line*). 18 ed. São Carlos: São Paulo, 1º semestre de 2012. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/044.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2014.

RANKE, M. da C. de J; MAGALHÃES, Hilda G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: *Revista Entreletras – Língua e Literatura da UFT*, nº 3, 2011-2. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/view/887>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildon. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>> Acesso em: 30 abr. 2017.

TELES, Maria de Lourdes. A mediação da leitura literária na escola: uma lacuna a ser preenchida. In: *Revista Letras e Pedagogia da FAECA Dom Bosco (on line)*. Monte Aprazível: São Paulo, Novembro de 2010. Disponível em: <<http://revistadb.blogspot.com.br/2010/11/mediacao-da-leitura-literaria-na-escola.html>> Acesso em: 18 set. 2014.

As relações sociais entre Vikings e Saxões do Oeste na obra *O Último Reino*, de Bernard Cornwell

The social relations between Vikings and West Saxons in the work The last Kingdom, by Bernard Cornwell

Lucas Luiz Oliveira Pereira

Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.
E-mail: hyuugalucas.14@gmail.com

Resumo: O trabalho versa sobre uma análise das interações culturais entre cristãos e pagãos apresentadas no romance histórico *O Último Reino*, de Bernard Cornwell. A obra literária retrata a Inglaterra no século IX. A metodologia se baseia em problematizações acerca das relações entre Vikings e Saxões do Oeste e debate com produções, historiográficas, existentes desses contatos. Durante toda a obra, são realizados diálogos e negociações que envolvem o lado econômico e espiritual dos personagens. Portanto, pretende-se realizar uma análise da literatura contemporânea como fonte histórica.

Palavras-chave: Interações Culturais. Vikings. Saxões do Oeste. Bernard Cornwell. Idade Média.

Abstract: The paper deals with an analysis of cultural interactions between Christians and Pagans presented in the historical novel *The Last Kingdom* by Bernard Cornwell. The literary work depicts England in the ninth century. The methodology is based on problematizations about the relations between the Vikings and the Saxons of the West, and debate with productions, historiographic, existing of these contacts. Throughout the work, there are dialogues and negotiations that involve the economic and spiritual side of the characters. Therefore, it is intended to carry out an analysis of contemporary literature as a historical source.

Keywords: Cultural Interactions. Vikings. Saxons of the West. Bernard Cornwell. Middle Ages.

1 Introdução

Os Vikings, nos últimos anos, estão ganhando o seu espaço na cultura pop. Filmes, séries e livros retratam a música, a religião e os feitos nórdicos¹, e existe um público crescente para essas produções. Os espaços da cultura desses escandinavos não se resumiram apenas às telas, a busca pelas tradicionais crenças nórdicas também exerce sua influência. Um exemplo é o Ásatru Vanatrú².

¹ O termo nórdico pode ser utilizado para todo o povo que advém do norte da região da atual Alemanha, entretanto o livro se refere aos dinamarqueses invasores.

² Asatrú Vanatrú é a fé no (s) Aesir (s) e Vanir (s), que são raças/clãs de deuses que habitam os nove mundos. É uma crença neopagã, que restaura os antigos costumes das sociedades pré-cristãs. Existe uma obra traduzida para o português, de Diana L. Paxson (2009), em que a autora realiza uma descrição de toda a religião.

Com a expansão do neopaganismo³, cresceu o número de traduções de *eddas*⁴ e sagas, principalmente islandesas. Entretanto, no Brasil, as pesquisas com foco histórico sobre os vikings se encontram com duas problemáticas.

A primeira dificuldade é a falta de livros traduzidos para o português. Em alguns casos, o lançamento de obras sobre o tema não chega ao alcance de jovens pesquisadores, porque poucas universidades do Brasil permitem ou dão oportunidades de publicações de trabalhos sobre a Escandinávia.

O segundo problema é a desmotivação que historiadores dentro de algumas universidades provocam em seus alunos. Um dos motivos é porque pode ocorrer uma reprodução de informação. As principais descobertas sobre o tema Viking estão intimamente ligadas ao avanço das pesquisas arqueológicas. Em nosso país, não é possível, a partir dessa área da ciência, a realização desse tipo de trabalho de campo. No entanto, o medievalista brasileiro pode valer-se de outros objetos históricos, como a literatura. Assim como destacou Georges Duby (2011)⁵.

O cientista do período medieval pode se utilizar da literatura, de nossa contemporaneidade. Existem livros que narram fatos históricos, e o autor britânico Bernard Cornwell é um exemplo de romancista desse gênero literário, ou seja, seus personagens estão inseridos nos acontecimentos históricos. Uma das obras, da série Crônicas Saxônica, o livro *The Last Kingdom* (2004) lançado no Brasil em 2005, é o objeto de análise deste artigo.

A coleção retrata as invasões vikings nas Ilhas Britânicas e a resistência dos saxões. O próprio Bernard Cornwell escreve em uma nota histórica com o objetivo de apresentar ao leitor os personagens que possuíram registros históricos.

A metodologia deste estudo consiste na pesquisa bibliográfica acerca das relações entre vikings e saxões e em debate sobre o que a historiografia já produziu sobre esses contatos. Durante toda a obra, são realizados acordos e diálogos que envolvem o lado econômico e espiritual dos personagens. Por meio de algumas obras de historiadores, é possível realizar a pesquisa. Portanto, pretende-se realizar uma análise das interações sociais retratadas na obra do autor e como é possível uma obra literária ser uma fonte histórica.

2 Bernard Cornwell e a obra “O Último Reino”

2.1 Bernard Cornwell

Bernard Cornwell nasceu no dia 23 fevereiro de 1944. Seus pais eram soldados que combateram na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Seu pai, Willian Ougfred,

³ Não pode descartar os avanços dos pesquisadores brasileiros, porém o acesso virtual a traduções de *eddas* e sagas se dá, principalmente, através de sites de conteúdo religioso neopagão.

⁴ *Eddas* são versos de narrativas da região da Escandinávia. Eles contêm narrativas sobre os deuses, formação do mundo, lições sobre o dia a dia e contos heroicos.

⁵ O francês, em sua obra, *Idade Média, Idade dos Homens* (2011), afirma que o historiador das sociedades medievais se aproxima da realidade da época por meio de objetos literários.

era da Força Aérea Canadense e Dorothy Cornwell, sua mãe, era da Força Aérea Britânica.

“Fruto” de um relacionamento momentâneo, foi deixado para adoção. Uma família da região de Essex, sul da Inglaterra, o adotou. Alguns anos depois, ele assumiu o sobrenome de sua mãe, Cornwell.

O escritor começou a lecionar, porém sua primeira carreira de sucesso foi na rede de televisão da BBC. Trabalhou por 10 anos e chegou a ser Chefe de Assuntos Televisivos na Irlanda do Norte.

Na cidade de Belfast, Irlanda do Norte, que conheceu Judy, sua atual esposa. Por motivos pessoais de sua futura noiva, Cornwell se mudou para os Estados Unidos. Em 1980, casaram-se e o britânico se dedicou a sua carreira de escritor. Hoje, Cornwell possui mais de 40 livros publicados em diferentes idiomas. No Brasil, a editora *Record* traduz as obras do britânico.

2.2 Um breve resumo da obra *O Último Reino*

O primeiro livro da coleção Crônica Saxônica é *O Último Reino* (2005). Essa obra, que é o objeto da pesquisa do trabalho em tela, é uma narrativa em primeira pessoa de Uhtred, um personagem ficcional. Mesmo que em algumas entrevistas Cornwell afirme que é um antigo descendente de sua família, não existem registros históricos de Uhtred de Bebbanburg.

O prólogo narra como o herói se torna escravo dos nórdicos, ainda criança. Ele morava com seu pai em Bebbanburg, uma fortaleza junto ao mar. No período, a Inglaterra era dividida em quatro reinos, esses eram a Nortúmbria, Mércia, Ânglia Oriental e Wessex. Os Vikings chegam em 866 d.C ao reino da Nortúmbria, que vivia em agitação pelo conflito entre Osbert e Aella, que almejavam o trono. O pai de Uhtred, que também se chamava Uhtred, era um *ealdoman*⁶ do reino. Era desejo dele que seu filho mais velho tivesse seu nome. Entretanto, o narrador não era o mais velho Uhtred, mas foi rebatizado após a morte de seu irmão, assassinado pelos nórdicos invasores.

Os saxões se organizam para combater os Vikings, em Eoferwic, uma das mais importantes cidades do norte da Inglaterra. Uhtred, junto ao seu instrutor Beocca, acompanha o exército.

Durante o combate, a vitória parecia pertencer aos saxões, porém os dinamarqueses armaram uma boa estratégia e venceram. Uhtred é capturado por Ragnar um *earl* nórdico. Ravn, pai de Ragnar, o apresenta para principais líderes vikings e ele também conheceu alguns aspectos culturais dos nórdicos, como os *skalds*⁷ e a religião.

⁶ Eldoman, earls ou jarls eram senhores importantes na Idade Média (Homens com propriedades), um tipo de conde ou barão, entretanto, os laços eram diferentes do clássico feudalismo. Assim como destaca Perry Anderson (2000), a Escandinávia possuía um modelo cultural diferente do restante da Europa. Durante a Era Vikings (Séculos IX a XI), era tradicional a reunião entre os jarls e homens livres. *Thing* e *Landping* são exemplos dessas assembleias.

⁷ Skald é contator ou narrador de história. É tradicional nas religiões orais, sempre respeitado e importante para o reconhecimento de feitos de guerreiros dessas sociedades.

Após um tempo e negociações, o protagonista percebeu que seu tio Aelfric ficou com o território de seu pai que, segundo o protagonista, era ilegítimo. A traição se confirmou após as notícias de Beocca, em uma reunião entre Vikings e Saxões, depois de uma tentativa de assassinato do jovem Uhtred.

Em toda a sua infância, o herói aprendeu a ser um guerreiro nórdico, desde os cultos religiosos até a forma de lutar. Os invasores continuaram a avançar sobre a ilha, conquistando os reinos da Mércia e da Ânglia Oriental. Foi durante essas conquistas que ele conheceu Brida, uma jovem esperta que o acompanhou por um longo tempo.

Nesse período de sua vida, ele fez amizades e inimizades. Um dos grandes amigos é Ragnar, o jovem, filho de seu pai adotivo, Ragnar. Já Kjartan e Sven se tornariam rivais após um desentendimento por causa da filha de Thyra, sua irmã adotiva.

Depois de anos de combate, ocorreu a chegada de Guthrum, que veio com o objetivo de invadir Wessex, o último reino da Inglaterra sob domínio saxão. Entretanto, os seus planos falharam com a derrota em uma batalha na colina Aesc. O reino de Wessex foi liderado pelo rei Aethelred e Alfredo. Essa foi uma importante vitória saxã sobre os Vikings.

Aos 16 anos, Uhtred e Brida presenciaram o incêndio no castelo de Ragnar, motivo que resultou na morte de todos que moravam ali, sua família adotiva. Agora, sem aonde ir, ele e Brida, junto a um grande tesouro, foram para o sul.

Alguns parentes de Uhtred são da Mércia, onde conseguem abrigo com seu tio, Aethelred. Ajudando o irmão de sua mãe é que o protagonista luta em sua primeira parede de escudos⁸.

Em pouco tempo, ele é convidado a conversar com Alfredo, agora rei de Wessex. Uhtred já tinha conhecido a jovem majestade em uma noite quando ainda era criança. Após muito diálogo entre os dois, o protagonista saiu em uma empreitada contra os dinamarqueses. O herói conquistou uma importante vitória em nome de seu novo rei.

Mildrith foi a sua primeira esposa, uma cristã que foi utilizada com a garantia de que Uhtred permaneceria entre os Saxões. Agora com terras, era um senhor de Wessex.

As batalhas não pararam, mas foi a vitória do protagonista sobre o Ubba, um dos líderes mais famosos, que o fez reconhecido. De tal modo termina o livro, com o protagonista casado, famoso e com um filho, que deu o nome de Uhtred.

3 Literatura como objeto de compreensão da história

Uma obra literária romancista pode ser uma fonte história? Com o passar dos anos, os historiadores propuseram diferentes fontes, ou seja, que se caracterizam como históricas.

⁸ O autor do livro realiza uma descrição na obra que resume a formação e funcionalidade da parede de escudos. “O lado esquerdo fica diante do lado direito do escudo vizinho, desse modo o inimigo, que na maioria é de homens destros, deve tentar golpear entre duas camadas de madeira” (CORNWELL, 2015, p. 179)

A partir de algumas mudanças ocorridas no século XX, surgiu a necessidade de se esgueirar da história sobre a aristocracia. Segundo Ginzburg (2006, p. 11),

[n]o passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocular deixando de lado ou simplesmente ignorando. “quem construiu Tebas de sete portas” – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso.

Ginzburg faz referência à Nova História Cultural ou propondo a Micro-História. Ao decorrer da história da historiografia, ocorreu uma “evolução” do que pode ser tratado como objeto de pesquisa.

Os historiadores de décadas anteriores vivenciaram uma série de classificações de seus trabalhos. Portanto, os pesquisadores das ciências humanas, em geral, estavam presos em casulos de julgamentos. Além do marxismo, podemos destacar “o historicismo da Escola Histórica Alemã, a Escola Metódica Francesa” e a Escola do *Annales*, considerada a revolução da historiografia francesa em 1929, “com a fundação da revista *Annales d’histoire économique et sociale*” (SILVA, 2001, p. 171).

Advindo da Escola do *Annales*, origina-se a Nova História, atribuída a alguns pesquisadores, entre eles Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel. Essa “nova” tendência é legitimada na obra *A História Nova* (1988). O que seria a Nova História? Sobre o assunto, Le Goff

destaca a ambição totalizadora da Nova História, a presença marcante de outras disciplinas, a ampliação da noção de documento histórico e situa suas origens na fundação dos Anales [...] Jacques Le Goff faz questão também de destacar a ilustre linhagem de autores que de alguma forma poderiam ser considerado precursores da Nova História, nomeadamente Voltaire (1694 – 1778), François René Chateaubriand (1768 – 1848), François Guizot (1787 – 1874), Jules Michelet (1798 – 1874) e François Simiand (1873 – 1935). Destaca também que a Nova História pode ter originado na França, mas não é exclusivamente francesa, seja no plano de formulações básicas, seja no campo de investigações, que abrange atualmente profissionais de vários países e instituições. (SILVA, 2001, p. 207)

Portanto, uma obra pode ser utilizada como fonte de pesquisa em múltiplas situações. A partir de uma leitura, é possível identificar a escrita de uma época ou a mentalidade de uma civilização.

Assim como Marc Bloch aponta no seu livro *Apologia a História ou o Ofício do Historiador* (2001), o historiador deve ser um incessante caçador em busca de mitos, contos, lendas e perguntas. Bloch, em sua contemporaneidade, legitimava a cientificidade do ofício de ser um historiador.

Portanto, a importância e a relevância da pesquisa apresentada se justificam porque “as obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também contaram ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que a que estabeleceu os livros de história” (CHARTIER, 2009, p. 21).

Na obra escolhida, não é possível analisar a escrita/linguagem de um período ou a mentalidade de um povo, por se tratar de um livro publicado em 2004. Porém, a narrativa de Cornwell é em primeira pessoa, portanto, a partir da descrição do personagem, foi realizada a problematização pertinente.

O Último Reino é um romance que tenta retransmitir o que era a Inglaterra no século IX. Entretanto, o livro não se ausenta do imaginário do século XXI.

O domínio do imaginário é constituído pelo conjunto de representações que exorbitam do limite colocado pelas constatações da experiência e pelos encadeamentos dedutivos que estas autorizam. Isto é, cada cultura, portanto cada sociedade, e até mesmo cada nível de uma sociedade complexa, tem seu imaginário (PATLAGEAN, 1988, p. 291)

Patlagean (1988) simplifica um aspecto complexo da cultura, que é a construção do imaginário. Portanto, esse reinterpreta a experiência das vivências sociais em conjunto.

4 Contatos culturais entre Vikings e Saxões do Oeste

4.1 O comércio

Os escandinavos são famosos por serem guerreiros e piratas do período medieval. Assim, ficaram popularizados até nossos dias. O motivo das invasões até hoje é debate entre os historiadores. De acordo com Brondsted (2004, p. 27),

o estudioso sueco Fritz Askeberg propôs a seguinte classificação:

- 1- Ataques piratas comandados por indivíduos.
- 2- Expedições políticas
- 3- Aventuras colonizadoras
- 4- Penetração comercial [sic].

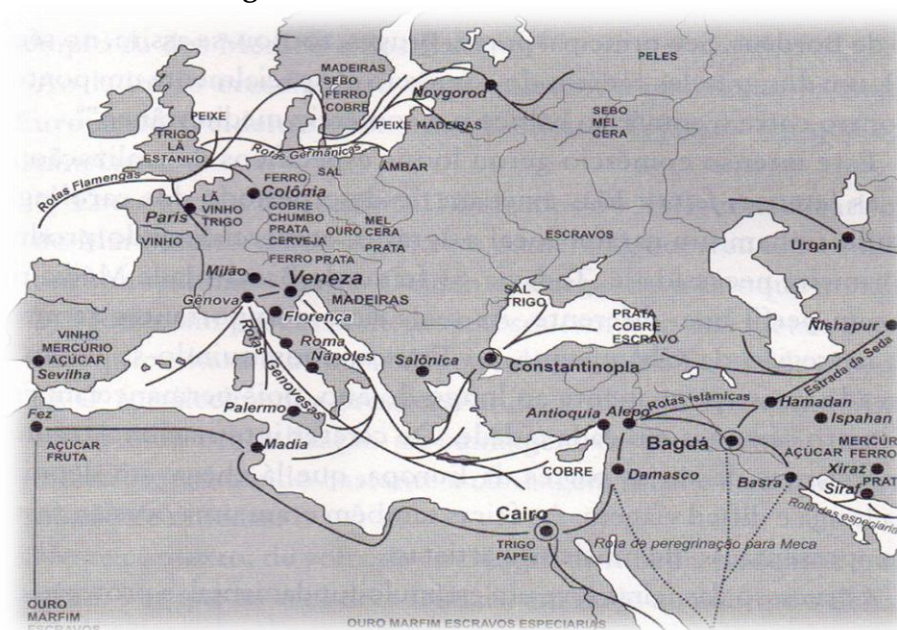
Uma das questões escritas por Brondsted (2004) é o comércio, que é retratado na obra de Cornwell com a troca de mercadorias entre saxões e dinamarqueses.

- Esse navio estava comerciando na boca do Tine há uma semana – Disse Aefric, o irmão do meu pai.
- Como sabe disso?
- Eu vi reconheço aquela proa. Está vendo como há uma fiada de tábuas de cor clara no costado? – Ele cuspiu – Na ocasião não tinha uma cabeça dragão.
- Eles tiram as cabeças de animais quando fazem comércio – explicou meu pai – O que estavam comprando?
- Trocavam peles por sal e peixe seco. Disseram que eram mercadores de Haithabu.
- Agora são mercadores procurando briga – disse meu pai [...] [sic] (CORNWELL, 2005, p. 19).

Surpreende os leigos a existência do comércio na Idade Média. Durante o ensino regular, é ensinado o clássico sistema feudal, classificando o período histórico “como uma época de grande fanatismo religioso ignorância e estagnação econômica” (CALAINHO, 2014, p. 14).

O enredo da obra *O Último Reino* se passa no século IX, ou seja, Alta Idade Média⁹. Segundo Aron Ja Gurevich (1989, p. 165), os mercadores que atuavam durante esse período eram diferentes. “Os comerciantes que operavam na Europa setentrional na época dos Vikings, são pragmáticos. O Viking é um guerreiro, um colonizador”.

Figura 1: Comércio medieval em 1212



Fonte: CALAINHO, D. Buono. *História Medieval do Ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Pelo mapa é visível que “as atividades comerciais se concentram basicamente em dois eixos da Europa: o mediterrâneo [...] e o nórdico (envolvendo os mares do Norte e Báltico)” (CALAINHO, 2014, p. 81).

Os relatos de incursões vikings comerciais continuaram. Outro exemplo foi Ibn Fadlan, um escritor que viveu no século X e teve contato com os nórdicos que negociavam no Volga. Ele era “membro de uma delegação diplomata que foi enviado do Califado do Bagdá para Bulgária no Volga” (BRONDSTED, 2004, p. 243). A descrição de Cornwell se semelha ao que foi escrito por Fadlan.

Eu vi quando os rus chegaram em sua missão de comércio e ancorando no rio Atul [Volga]. Eu nunca havia visto pessoas de físico mais perfeito; eles todos tão altos quanto uma tamareira e de cor avermelhada. Não usam casaco ou manto, mas cada homem carrega uma capa que cobre a metade do corpo, deixando

⁹ “[...] consagradas pela historiografia, a saber: a Alta Idade Média, engloba os séculos V a X, e a Baixa Idade Média, que começou no século XI e se estendeu até o século XIV. O critério para esta divisão da Idade Média no Ocidente tem base o feudalismo [...]” (CALAINHO, 2015, p. 13)

uma mão livre. Suas espadas são feitas no padrão franco, largas, chatas e estripadas. Cada homem tem (tatuado em seu corpo) árvores, figuras e outros desenhos desde as pontas dos dedos até o pescoço. (BRONDSTED, 2004, p. 241).

Portanto, assim como retratado no livro, os nórdicos já eram conhecidos pelos mercadores da Europa, destacando-se como importantes para a rede de comércio que existiu na Alta idade Média.

4.2 Religião

A descrição sobre a religião do outro carrega em si julgamento, preconceito e indiferença. Cornwell (2015, p. 81) utiliza em seu livro estes julgamentos:

- Odeio monges – disse Ragnar alegre. Sua espada, Quebra-Coração, estava na mão, e ele girou a lâmina nua num sibilante.
- Por quê? – Perguntei.
- Os monges são como formigas, andando de um lado para o outro vestidos de preto, inúteis. Eu os odeio. [...] [sic].

Descobrir o que se “passava” pelo imaginário dos Vikings no período não é simples. A maior parte da história da Escandinávia medieval não foi escrita pelos próprios, assim são compreendidos na sociedade atual como sanguinários e cruéis, por motivos adversos, mas, principalmente, pelo estereótipo construído pela Igreja Católica. Na obra do britânico, ele esclarece, por meio de alguns de seus personagens, a demonização dos invasores. “- Eles são mandados por Deus para nos punir – Disse Gytha timidamente. - Punir Por quê? – Perguntou meu pai em tom selvagem. - Por nossos pecados – Gytha fez o sinal da cruz. [sic]” (CORNWELL, 2015, p. 21).

Demônios e destruidores de aldeias e mosteiros, assim ficaram conhecidos os Vikings. Mesmo que eles tivessem um comércio constante na Inglaterra da Idade Média, eles são lembrados pelos rituais cruéis.

Todorov (1999) realiza uma análise sobre a visão do outro durante a América sob o processo de “colonização”. Em sua obra, há uma explicação sobre como se criam imperfeições e julgamentos, sobre aqueles que são estranhos perante a cultura que somos criados. Afinal, na história não existem os bons e os maus, e sim perspectivas diferentes.

O contato religioso entre cristãos e pagãos nórdicos acontece anos antes do século IX, e os Vikings irão se converter ao cristianismo. Por quê? Brondsted (2004, p. 239) afirma:

a fé pagã deve ter sido fraca ou a religião que eles encontram no estrangeiro, forte demais; uma vez que na Irlanda, Inglaterra, França e Rússia os Vikings não demoraram adotar o cristianismo, algumas vezes sem dúvida por razões políticas.

Entretanto, eles tiveram contato com outras religiões, como a mulçumana. Porém, a maior parte da região da Escandinávia adotou o cristianismo da Igreja

Católica. A razão pode ser política. Há muitos exemplos da utilização da conversão como negociação, e Bernard Cornwell representa essas conversas na sua obra.

Conclui-se que a religião está introduzida nas trocas culturais. Vygotsky afirma que “man is a social person = aggregate of social relations, embodied in an individual [sic]”. O psicólogo russo utiliza a expressão: “[...] agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (VYGOTSKI, 1986, p. 66) referindo-se à cultura presente em cada indivíduo.

5 Considerações finais

O *Último Reino* (2005) é um livro que busca retratar como viveu os humanos de uma época, no caso, a Idade Média, durante as invasões Vikings, e Bernard Cornwell consegue realizar uma boa reconstrução.

Assim, conclui-se que uma obra pode ser um objeto para que os historiadores debatam assuntos complexos de tempos antigos. Aqui foram escolhidos trechos do livro que ilustram a interação entre Vikings e Saxões do Oeste, que envolvia mais do que simples diálogos, e sim a retratação de uma mentalidade religiosa. Ademais, assuntos como estupros, táticas de combate e casamentos do período também podem ser analisados em *The Last Kingdom*.

Portanto, o que o britânico trás para a literatura é importante para desconstruir a Idade Média transmitida nas salas de aula do Brasil, demonstrando que a interação entre Saxões do Oeste e Vikings eram intensas e constantes.

Referências

ANDERSON, Perry. *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRONDSTED, Johannes. *Os vikings*. São Paulo: Hemus, 2004.

CALAINHO, D. Bouno. *História medieval do Ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2009.

CORNWELL, Bernard. *O Último Reino*. 15. ed. São Paulo: Record. 2015.

DUBY, Georges. *Idade Média, Idade dos Homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUREVICH, Ja Aron. O mercador. In: CARDINI, F. CASTELNUOVO, E. CHERUBINI, G. FUMAGATLI, M. BEONIO BROCCIERI, GEREMEK, B. LE GOFF, J. JA. GUREVICH A. KLAPISCH-ZUBER, CH. MICCOLI, G. ROSSIAUD, J. VAUCHEZ, A. Jacques Le Goff (Org). *O homem Medieval*. Lisboa: Presença, 1989, cap. 7. p. 165-189.

PATLAGEAN, Evelyne. A História do imaginário. In: *A Nova História*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PAXSON, Diana L. *Asatrú: um guia essencial para o paganismo nórdico*. São Paulo: Pensamento, 2009.

SILVA, R. Forastieri. *História da Historiografia*. São Paulo: EDUSC, 2001.

TODOROV, Tzervan. *A conquista da América: a questão do outro*. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes. 1999.

VYGOTSKY, L. S. Concrete Human Psychology. In: *Soviet Psychology*. 1986.

A fonostilística na poesia de Cruz e Souza

The phonostylistics in the poetry of Cruz e Souza

Bruno Felipe Marques Pinheiro

Graduando de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de Iniciação Científica e participante do Grupo de Estudos em Leitura Literária (ELL).
E-mail: bpinnheiro@hotmail.com

Grasiele Santos Catete

Graduanda de Letras Vernáculas da Universidade Federal Sergipe. Bolsista de Iniciação Científica e participante do Grupo de Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins).
E-mail: grasiolesantoscetete@gmail.com

Lucas Santos Silva

Graduando de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de Iniciação Científica e participante do Grupo de Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins).
E-mail: lucas_riachao@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa utiliza a Estilística Literária apenas como *corpus* para o estudo do poema “Violões que choram”, do poeta simbolista Cruz e Souza. A análise em questão dá foco para a questão da intuição do autor e da intuição atualizadora do leitor, retirando elementos expressivos, entretanto, analisando seu *corpus* segundo a Estilística Linguística, mais precisamente a sonora. O intuito desta análise é, por meio dos aspectos sonoros, perceber o estilo que o poeta Cruz e Souza traz para seu poema e o que sua linguagem expressa por meio das formas, ideias e sentimentos que vão individualizá-lo.

Palavras-chave: Estilística. Fonostilística. Cruz e Souza. Estilo.

Abstract: The present research uses Literary Stylistics only as corpus for the study of the poem "Violões que choram", by the symbolist poet Cruz e Souza. The analysis in question focuses on the intuition of the author and the updating intuition of the reader, withdrawing expressive elements, however, analyzing his corpus according to Linguistic Style, more precisely the sonorous aspect. The purpose of this analysis is, through the sound aspects, to perceive the style that the poet Cruz e Souza brings to his poem, and what his language expresses through the forms, ideas, and feelings that will individualize it.

Keywords: Stylistics. Phonostylistics. Cruz e Souza. Style.

1 Estilo e estilística: uma introdução

A estilística, embora fosse utilizada no século XIX, constitui-se como disciplina no início do século XX, mas os estudos voltados para a questão do estilo não datam desse período. Desde a Antiguidade Clássica, os filósofos gregos percebiam a

preocupação no que tange ao estilo de uma determinada obra de arte ou dos próprios textos que eram usados como meio para busca da razão.

Na Antiguidade, filósofos gregos, como Platão, em sua obra *A República*, já nos chamavam a atenção para a questão de dividir os mais variados estilos de obras, quando o filósofo constitui uma tripartição dos gêneros literários (lírico, épico e dramático). O que ele faz nada mais é do que perceber características em comum, e o estilo é uma delas:

- Ponhamos um fim quanto aos discursos. A seguir a isso, deve estudar-se a questão do estilo, em meu entender, e então teremos examinado por completo os temas e as formas.
- Mas – interveio Adimanto – não compreendo o que está a dizer.
- Ora, a verdade é que é preciso que compreendas – repliquei. (PLATÃO, 1949, p. 83, *grifos nossos*)

Por sua vez, Aristóteles, em sua obra *A Retórica*, traz a questão dos gêneros retóricos, cuja função era persuadir e argumentar sobre inúmeras questões que envolviam a sociedade grega. Conforme Uchôa (2013, p. 13), em seu *Estudos Estilísticos no Brasil*, a retórica se baseia em três noções principais:

[...] a da invenção (escolha das ideias), a da composição (disposição das ideias) e a do estilo (os tropos, ou seja, os meios de expressão particulares, selecionados pela natureza do discurso a pronunciar, de acordo com os temas, os objetivos e circunstâncias do que seria manifestado).

Séculos mais tarde, Mikhail Bakhtin (1992, p. 295) formula que “a utilização da língua se efetua em formas de enunciado (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” e estabelece aspectos que constituem tal forma de comunicação, são eles: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Vejam que, para Bakhtin, o estilo é importante e está ligado à individualidade.

Mattoso Câmara (1978, p. 91), em *Contribuição à Estilística Portuguesa*, define estilo como sendo “solução para se fazer a língua da representação intelectual servir às funções não intelectivas da manifestação psíquica”. Percebe-se que, nesse ponto, há uma relação entre Bakhtin e Câmara, pois, se para o primeiro o estilo relaciona a individualidade do escritor, por sua vez, para o segundo, envolve um processo que faz parte da língua do nível psíquico, ou seja, para ambos, envolve um processo cognitivo individual, representando, por meio da escrita ou da oralidade, uma exteriorização.

Utilizando as palavras de Uchôa (2013, p. 12), a “estilística é uma disciplina cujo campo de investigação esbarra, logo de início, na conceituação de seu objeto de estudo, o estilo, e, portanto, na sua própria definição”. Possenti (2015) apresenta as principais teses citadas por Mattoso Câmara sobre estilística, estabelecendo características acerca do estilo.

A primeira tese diz que “o estilo é um traço da língua”, ou seja, cada língua (langue) possui uma característica própria e tem o seu estilo próprio. A segunda diz que “o estilo se caracteriza pelo contraste entre representação e emoção”, isto é, o estilo

de cada autor está interligado às suas emoções e uma subjetividade do outro que, por sua vez, transborda-se na obra. A quarta tese afirma que a “idiossincrasia não é estilo”, pois, quando o estilo somente se liga ao lado pessoal e não ao expressivo, não faz parte da estilística, uma vez que esta é expressividade. A quinta tese é “o estilo fruto de um desvio”, e essa ocorrerá quando o poeta ou o artista escolhe uma construção linguística diferente da variedade dita padrão e estabelecida por prestígio social na língua.

Uma das áreas da estilística é a dita Estilística Geral que, tomando como base o conceito apresentado por Emílio (2003), em *Panorama Evolutivo: Estilística e Estilo*, quando voltada para os estudos de Semino e Culpeper, distingue estilística literária da geral:

- 1) Abranger textos de diversas áreas como propaganda, reportagens de jornal, textos políticos, burocráticos, religiosos e conversação diária;
- 2) Ser dirigida à caracterização de diferentes estilos, tendo como suporte a linguística geral da variação.
- 3) Dar mais atenção ao papel do contexto em um estilo particular (SEMIO; CULTPEPER, *apud* EMÍLIO, 2003, p. 127)

Logo, a função da estilística geral parte do princípio de que o estilo deve ser compreendido a partir das variedades linguísticas em relação aos contextos particulares determinados pelas escolhas feitas pelo escritor ou falante da língua.

Diante desse panorama, percebemos que o estilo, como afirma Bechara (2009, p. 615), “é o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo”. Logo, o estilo é de suma importância desde os tipos de discurso ou até mesmo os gêneros, sejam de cunho literário ou mesmo retórico. É no século XX que o estilo, como objeto de estudo, constitui-se, enquanto ciência, na Estilística.

2 A estilística do som

A presente pesquisa pretende utilizar a Estilística Literária somente como *corpus* para o estudo do poema “Violões que choram”, do poeta simbolista Cruz e Souza. É interessante transcrever o que Uchôa (2013, p. 15) diz em relação à Estilística Literária, parafraseando Dámaso Alonso: “para ele, a compreensão da obra literária depende essencialmente da intuição, da intuição criadora do autor e da intuição atualizadora do leitor, podendo-se, no entanto, estudar cientificamente os elementos expressivos presentes na linguagem”.

A análise em questão dará foco à questão da intuição do autor e da intuição atualizadora do leitor, retirando elementos expressivos, entretanto, analisando seu *corpus* segundo a Estilística Linguística, pois, como afirma Mattoso Câmara (1978, p. 24), “é o balanço dos procedimentos expressivos, em geral, de uma língua, independentemente dos indivíduos que dela se servem”. É por meio da Estilística da Língua que a análise se fundamentará, realçando todos os aspectos expressivos do poema e entendendo como a estrutura é elaborada.

Para refinar mais ainda nossa análise, somente perceberemos aspectos expressivos no que tange aos aspectos sonoros, isto é, Estilística do Som, esta

[...] também chamada de fonoeestilística, trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas (acento, entoação, altura, ritmo) constituem um complexo sonoro de extraordinário importância na função emotiva e poética (MARTINS, 2008, p. 47).

Dessa forma, o intuito desta análise é, por meio dos aspectos sonoros, perceber o estilo que o poeta Cruz e Souza traz para seu poema e o que sua linguagem expressa por meio das formas, das ideias e dos sentimentos que vão individualizá-la e se tornar expressão.

3 Os sons de Cruz e Souza

Neste primeiro momento, devemos deixar claro que não será o nosso intuito realizar uma análise literária, mas sim uma análise estilística. Para isso, devemos recordar as palavras de Evanildo Bechara (2009, p. 616), em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, quando se refere ao Estilo, recordando as palavras de Amado Alonso: “não há de se confundir análise literária com análise estilística, pois que, trabalhando num mesmo trecho, tem preocupações diferentes e utilizam ferramentas também diversas”.

Como *corpus* para nosso estudo, analisaremos um trecho do poema “Violões que choram”, do poeta Cruz e Souza, considerado o mais importante poeta simbolista e um dos maiores poetas nacionais de todos os tempos, cuja obra completa é bem conhecida territorialmente. Marcada pela inclinação filosófica e metafísica, sua obra poética representa diversidade, riqueza e uma tendência a temas abstratos, razões essas que o caracterizam como simbolista. Também tem uma inclinação meditativa e filosófica, trabalhando principalmente com símbolos.

Abaixo segue o trecho para uma análise estilística sonora:

Violões que Choram
 Vozes veladas, veludosas vozes,
 Volúpias dos violões, vozes veladas
 Vagam nos velhos vórtices velozes
 Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.
 Tudo nas cordas dos violões ecoa.
 E vibra e se contorce no ar, convulso...
 Tudo na noite, tudo clama e voa
 Sob a febril agitação de um pulso.
 (CRUZ e SOUSA, 1995, p. 50)

Na análise que faremos a partir de agora, interessam-nos os traços estilísticos sonoros que constituem o poema “Violões que choram”, ressaltando o caráter expressivo do poema e sua eficácia estética no uso da língua portuguesa, uma vez que Cruz e Souza é um poeta brasileiro.

O primeiro ponto que destacamos é a matéria fônica, aqui constituída pela função expressiva que o poema possui como consequência das particularidades da articulação dos fonemas, chamando a atenção para o uso das aliterações, recurso sonoro para repetição de segmentos consonantais, principalmente para o fonema /v/.

Como Bally (1941) nos orienta, os fonemas apresentam potencial expressivo de acordo com a natureza da articulação. O fonema /v/ é caracterizado pela produção de sopro. Tal repetição, no poema, corrobora com seu conteúdo temático, constituído por “Violões que choram”, ou seja, uma metáfora. Os violões não choram literalmente, mas sim sopram, eis o recurso metafórico, por ser um instrumento musical, o uso das notas constitui melodia e ritmo, não só internamente entre os vocábulos, mas isso se transpõe também para o poema,

[...] adaptando a explicação dada por Morier para o vocábulo francês siffle ao nosso assobio, podemos dizer que as noções de ruído agudo, de produção de sopro e de nota aguda encontradas no significado, correspondem à consoante de ruído agudo [s], ao fonema produtor de sopro [v], e à vogal de nota aguda [i] do significante. (MARTINS, 2008, p. 47)

Percebemos que todas as palavras dos três primeiros versos são iniciadas com o fonema /v/. Isso reforça a ideia da vibração das cordas do violão. Além do uso da articulação que o leitor utiliza ao ler o poema (o timbre, a duração e a intensidade), todos os recursos prosódicos influenciam na função expressiva do texto literário.

Conforme Martins (2008), a aliteração é definida como repetição insistente dos mesmos segmentos consonantais, os quais podem ser iniciais ou integrantes da sílaba tônica ou distribuídos mais irregularmente em vocábulos próximos. Esse recurso traz uma ideia de musicalidade ao poema que faz o leitor relacionar essa repetição de /v/ diretamente ao tema do poema, reproduzindo o aspecto de música/som produzido pelos violões e pelas vozes que os acompanham.

Outro recurso utilizado são as assonâncias, uso repetitivo de segmentos vocálicos. Percebemos que, no trecho “Violões que Choram / Vozes veladas, veludas vozes, / Volúpias dos violões, vozes veladas / Vagam nos velhos vórtices velozes / Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas” (CRUZ e SOUZA, 1995, p. 50), há uma predominância dos fonemas /o/ e /e/. A utilização desses fonemas não é por acaso. Conforme Walter Porzig, citado por Martins (2008), na seção “Estilística do Som” de sua obra *Introdução à Estilística*, existe uma distinção entre a neutralização ser um caráter arbitrário do som linguístico por três aspectos: o primeiro pela imitação sonora, o segundo pela transferência sonora e o último por correspondência articulatória.

Interessa-nos, neste momento, somente a correspondência articulatória, pois o uso das aliterações e das assonâncias resulta em uma correspondência entre os movimentos articulatórios da produção de som. Prova disso é uma articulação labiodental, o uso do fonema /v/ e seu correspondente /f/, diferenciam-se somente por uma questão de vozeamento. E aqui esses fonemas imitam instrumentos musicais

como próprio violão¹ ou a flauta, dando um valor expressivo dos seus vocábulos em todo o poema, caracterizando o som abstrato dos violões.

Já nas assonâncias, a utilização da articulação média-alta arredondada [o] e alta [u] dá a ideia de redondez, isso pode ser corroborado pela forma de violões. A assonância dos segmentos vocálicos [o] e [u] traz um aspecto de obscuridade ao poema, nos remetendo à noite, às festas feitas ao som dos violões e das violas, as “serestas” e até um traço de sexualidade. Quando o poeta traz palavras como “veludas vozes, volúpias dos violões, febril agitação de um pulso” (CRUZ e SOUZA, 1995, p. 50), esses trechos podem ser associados a metáforas do corpo feminino, da maciez da pele, das curvas e do desejo sexual em si.

Além da repetição de vogais e consoantes, temos também a repetição da palavra “vozes”:

*Vozes veladas, veludas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.
(CRUZ e SOUSA, 1995, p. 50)*

Repetem-se em versos diferentes ou até mesmo no próprio verso, causando no leitor uma sonoridade ainda maior e sugerindo a ideia da relação com os sons do poema e o instrumento musical representado, assim, ajudando o leitor a interpretar a poesia de Cruz e Souza e a relacionar com os elementos abstratos, como vozes, violão e notas musicais, exemplos esses próprios do ideal simbolista.

4 O estilo fônico de Cruz e Souza

Percebemos, diante da análise feita, alguns aspectos e características que nos revelam um jeito próprio de Cruz e Souza. Podemos fundamentar nossas impressões em alguns críticos literários do próprio poeta, como Alfredo Bosi (2006), em *A História concisa da Literatura Brasileira*, que revela seu estilo.

Um primeiro aspecto que nos chama a atenção é o poder expressivo que a obra poética de Cruz e Souza tem. Bosi (2006, p. 270) afirma que o poeta simbolista “renova a expressão poética em língua portuguesa”. Isso se interliga com o uso exacerbado dos recursos sonoros na estética simbolista, pois tal período literário carrega consigo marcas simbólicas e um pensamento que transborda o material.

Um segundo aspecto revelado no trecho analisado no estilo de Cruz e Souza é uma transfiguração do mundo real para o mundo imaterial, sublimado por meio do uso dos recursos fônicos, e uma forte apelação ao abstrato, ao invisível, mas que pode ser audível.

Isso pode ser confirmado no trecho analisado quando o poema nos traz a sonoridade e a musicalidade: esses recursos vão além do seu próprio uso, desde o título “Violões que Choram” até o último verso. Existe uma relação entre matéria e

¹ Os violões funcionam com a vibração de suas cordas, assim como as vozes humanas.

espírito, de modo que tal característica torna-se uma marca de estilo do autor, por isso o uso de elementos fônicos que dão a ideia de obscuridade e ventos, mas que tais elementos são transpostos para o ser humano, como afirma Bosi (2006, p. 270), “mas um poeta como Cruz e Souza, que se vê dilacerado entre matéria e espírito, dará a palavra a tarefa de reproduzir a sua própria tensão e acabará acusando os limites expressivos do verbo humano”.

A expressividade no poema, causada pela relação entre abstrato e humano, pode ser notada, no poema analisado, quando nos remetemos a um músico tocando uma bela canção de amor, fazendo seu instrumento “chorar”, transpondo seus sentimentos, até os versos que buscam sempre associar essa canção às vozes dos tocadores, aos versos, à seresta, às formas do violão e até um possível envolvimento amoroso/sexual com uma mulher.

Por fim, esse terceiro aspecto pode nos levar a mais uma marca de estilo do autor, o apelo pela sensualidade, provocado pela forma do violão, lembrando as curvas de uma dada mulher.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [original do russo de 1979].

BALLY. *El Language y la vida*. Buenos Aires: Lousada, 1941.

BECHARA, Evanildo. *Gramática Moderna Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CÂMARA, Mattoso J. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CRUZ e SOUSA. *Poesias completas de Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995, p.50-53.

EMILÍO, Aline. Panorama evolutivo: estilística e estilo. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 3, n. 2, jan/jun 2003 (p. 121-134).

MARTINS, Nilce Sant’Anna. A estilística do som. In: _____. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2008 (p. 45-96).

PLATÃO. *A República*. 10. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949 (p. 265-359).

POSSENTI, Sírio. Notas sobre Estilística de Mattoso Câmara. In: *Estudos de Lingua(gem)*, Mattoso Câmara e os estudos linguísticos no Brasil, Vitória da Conquista, n. 2, dez. de 2015 (p. 79-93).

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Estudos Estilísticos no Brasil. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 32, jan/jun, 2013.

Uma sinfonia desarmônica: a polifonia no romance cardosiano *Crônica da casa assassinada*

A disharmonious symphony: the polyphony in Cardoso's novel "Crônica da casa assassinada"

Amanda Gonçalves de Paula

Aluna do 3º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: amandagoncalvesdepaula@outlook.com

Fernanda Silva Ferreira Queiroz

Aluna do 3º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: feernandaferreira@hotmail.com

Fabiana Ferreira dos Santos

Professora do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas.
E-mail: fabianafs@unipam.edu.br

Resumo: Este trabalho analisou a polifonia no romance cardosiano *Crônica da casa assassinada*, publicado em 1959. Desse modo, buscou-se compreender como foi arquitetada a estrutura narrativa da obra, tendo em vista a complexidade da trama e dos personagens. O estudo também mensurou como o autor projetou de forma desordenada o enredo, construindo um quebra-cabeça fora da ordem cronológica, por meio de cartas, confissões, diários, narrativas, pós-escritos e livro de memórias. Sendo assim, foi possível observar a autonomia das múltiplas vozes que compõem o enredo e como Lúcio Cardoso trouxe ao público esse novo estilo literário, que envolve a falta de linearidade e a pluralidade de narradores.

Palavras-chave: *Crônica da casa assassinada*. Lúcio Cardoso. Polifonia. Romance.

Abstract: This paper examined the polyphony in the Cardosoian novel "*Crônica da Casa Assassinated*", published in 1959. Thereby, we sought to understand how the narrative structure of the work was constructed, considering the complexity of the plot and the characters. The study also measured how the author designed the plot in a disorderly way, building a puzzle out of a chronological order, through letters, confessions, journals, narratives, post-writings, and memoirs. Thus, it was possible to observe the autonomy of the multiple voices that compose the plot and how Lúcio Cardoso brought to the public this new literary style, which involves the lack of linearity and the plurality of narrators.

Keywords: "*Crônica da Casa Assassinated*". Lúcio Cardoso. Polyphony. Novel.

1 Considerações iniciais

Publicada pela primeira vez em 1959, a obra *Crônica da casa assassinada* retrata, de forma desordenada e fragmentada, a decadência e o declínio dos Meneses, uma aristocrata família mineira. A produção da obra é feita a partir da voz das personagens, por meio de diário, carta, confissão, depoimento e narrativas de memória. É sob a luz

dos manuscritos de cada protagonista que se pode perceber a progressiva ruína e falência que se instalou sobre a família. Em meio a um ambiente melancólico e sombrio, o romance salienta os princípios de união e desunião, encontro e desencontro. Em um primeiro instante, as narrativas se procuram, integrando-se umas às outras, e, num segundo momento, são adversas, pois, para que haja sentido, não há necessidade de outros relatos. A maneira como são dispostas as narrativas não permite a comunicação das personagens entre si, buscando, assim, a individualidade na percepção do mundo e dos acontecimentos no decorrer da história. Quanto mais se distanciam uns dos outros, mais se tornam misteriosos. Diante da despreensão de realismo é que se faz notar o emaranhado de dúvidas que a obra traz ao leitor. Não se pode afirmar que os episódios narrados se desenrolam como são descritos, pois cada indivíduo deixa impregnada sua visão, e estas por sua vez são negadas em narrativas posteriores, especialmente naquelas descritas por pessoas que não integram a família Meneses, cabendo ao leitor suspeitar de cada depoimento.

O presente artigo foi desenvolvido por meio de pesquisas biográficas e bibliográficas e teve como objetivo analisar a pluralidade de vozes presente na obra, ou seja, compreender como Lúcio Cardoso arquitetou de forma espiralada o enredo. Junto a esse processo, foi averiguada também a estruturação não linear do romance Cardosiano, que se mostra ao leitor de forma desconfigurada da linha cronológica, forçando o mesmo a montar um quebra-cabeça no decorrer da leitura. Com esse intuito, o referido artigo percorre o caminho da arte literária, contribuindo com estudos no campo da literatura brasileira.

2 *Lúcio Cardoso: vida e obra de um artista*

Proveniente de Curvelo - MG, filho de Joaquim Lúcio Cardoso e Maria Wenceslina Cardoso, Joaquim Lúcio Cardoso Filho nasceu em 14 de agosto de 1912, sendo o irmão caçula dos seis filhos do casal (Regina, Fausto, Maria Helena, Aduino, Maria de Lourdes e Lúcio). Seus dois irmãos Fausto e Aduino se formaram em Medicina e Direito, respectivamente, enquanto Lúcio era visto como indisciplinado. Em 1913, transferiu-se com a família para Belo Horizonte, onde passou a primeira infância e iniciou os estudos elementares no grupo escolar Barão de Rio Branco. Em março de 1923, a família mudou-se para o Rio de Janeiro e Lúcio foi matriculado no Instituto Lafayette. Posteriormente, retornou à capital mineira a fim de complementar os estudos.

Apesar de ter sido considerado aluno rebelde, Lúcio lia tudo que lhe caía às mãos: a obra de Eça de Queiroz, os romances de Conan Doyle, os contos de Hoffmann etc. Incentivado pela irmã Maria Helena Cardoso, desde muito jovem, Lúcio Cardoso já se interessava pela literatura russa, inglesa e francesa. Também se apaixonara por cinema. Em 1929, regressou ao Rio de Janeiro e deu início à sua vida literária. Nessa época, escreveu textos que permaneceriam inéditos: contos, poemas, romances e uma peça teatral *Reduto dos Deuses*, que é lida e elogiada pelo escritor Aníbal Machado. Além disso, fundou as publicações *A Bruxa*, com José Sans, e *Sua Revista*, com Santa Rosa. Em 1934, trabalhou em uma companhia de seguros, quando conheceu o poeta

Augusto Frederico Schmidt, que o lançou na literatura com o romance *Maleita*, livro saudado pelos melhores escritores e críticos da época.

A trajetória até o seu último e mais reconhecido romance, *Crônica da Casa Assassinada*, publicado em 1959, é marcada por uma produção diversificada, afinal, Lúcio dedicou-se à poesia, ao teatro, ao cinema, às traduções e aos diários – sem contar as artes plásticas, às quais se dedicou depois de um derrame cerebral em 1962, que o impossibilitou de escrever. Com paralisia parcial, Lúcio deixou de escrever e passou a se dedicar à pintura, realizando, inclusive, exposições importantes. Em 1966, recebeu o Prêmio Machado de Assis, concedido pela Academia Brasileira de Letras. Lúcio morreu aos 56 anos, vítima de um segundo derrame cerebral em 1968, deixando como herança para os amantes da arte um rico acervo de obras literárias, com um conteúdo poético inimaginável. Sem dúvida, a obra de Lúcio Cardoso, incluída no contexto da ficção regionalista, representa parcela importante da literatura contemporânea brasileira.

3 Os discordes de uma melodia cardosiana

Realizar uma síntese do romance *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso, não é tarefa fácil, já que a obra é descrita de forma fragmentada e desordenada, a partir do ponto de vista de dez personagens acerca do mesmo assunto. De início, é narrado o que supostamente deveria ser o final do mistério, porém, o autor surpreende seu público no desenrolar da história. Apesar do título sugestivo, não se trata exatamente de uma crônica, gênero textual curto, que relata fatos do cotidiano. No caso do romance cardosiano em análise, seria mais adequado considerar que crônica detém-se ao significado do termo em latim, *chronos*, que tem por definição tempo, e refere-se ao tempo cronológico ou sequencial, que pode ser medido. Percebe-se perfeitamente essa cronologia, depois de lida e entendida a obra, entretanto, Lúcio Cardoso brinca com esse tempo, como que numa espécie de cubismo, despedaçando-o e reconectando-o para compor sua trama.

Em meio a essa narrativa espiralada, Lúcio Cardoso passa aos leitores a dúvida sobre os fatos que ocorreram naquele ambiente devastado pelo tempo, assim como segredos inimagináveis. Temas polêmicos são entregues ao leitor, como homossexualismo, relacionamento incestuoso e também uma perspectiva regionalista, da qual o autor não abre mão, afinal, é ele próprio que diz erguer um punhal contra Minas Gerais. Outros temas que afrontam as barreiras impostas pela sociedade, como traições e desejos sombrios, compõem a narrativa.

O enredo de *Crônica da casa assassinada*, em ordem cronológica, tem início quando Nina, vinda do Rio de Janeiro, recém-casada com Valdo, chega à chácara da família. Por várias vezes, a personagem havia adiado a viagem, o que, inclusive, provocou desconfiança e ciúmes no marido. Logo na primeira refeição com a família, fica sabendo da difícil situação financeira em que esta se encontra: Valdo a tinha enganado. Demétrio, por alguma razão, faz questão de revelar a verdadeira crise econômica que ali se instala. Em meio a um ríspido diálogo com Valdo, chega a dizer que seu irmão não tinha enviado o dinheiro que prometera a Nina para a viagem até a chácara porque não o possuía.

A vida monótona na chácara Meneses vai aos poucos desconsolando Nina, nada acostumada àquela vida pacata. Depois de muito insistir com Valdo, passa a morar com ele no pavilhão que ficava afastado da casa onde moram os demais e, nesse ambiente, tem uma temporada feliz. Entretanto, aproveitando-se dessa situação, Nina pôde começar um romance oculto com o jardineiro Alberto, até que, um dia, foi surpreendida por Demétrio em atitude suspeita, apesar de não ser de todo conclusiva. Demétrio não deixa de fazer um escândalo e Nina, mesmo esperando o primeiro filho, decide abandonar a chácara e voltar para o Rio.

Devido a esse acontecimento, Valdo fica bastante consternado e tenta suicídio. Nina, ao ver a reação do marido, como que movida de compaixão, desiste momentaneamente de partir. No entanto, esse sentimento dura pouco. Passado o primeiro momento, realiza sua viagem, tendo em vista revelações feitas por Timóteo e Betty, a empregada, que tinham escutado uma conversa entre Valdo e Demétrio, quando discutiam sobre mandar ou não Nina embora.

Estando já no Rio de Janeiro, chega a escrever a Valdo dizendo que somente pensou remotamente no jardineiro, depois de ter negado por várias vezes qualquer envolvimento com Alberto. Para Ana, a partida de Nina representa grande triunfo e alívio, pois não se continha em sua inveja e inferioridade e, por outro lado (como só ao final do livro se revela), tinha se apaixonado pelo jardineiro exatamente quando descobre o romance deste com Nina e faz tudo para ganhar a preferência dele, inclusive fica grávida. Ana sempre perseguia Nina em suas saídas e encontros disfarçados. O que encobriu suas faltas foi a saída de Nina, pois, aproveitando o conselho que o médico lhe dera de passear e respirar novos ares a fim de melhorar a saúde, obtém a permissão para viajar ao Rio de Janeiro para tentar convencer Nina a voltar, ou pelo menos trazer o filho de Valdo, que Nina esperava.

Em virtude desse fato, oculta a sua gravidez e pode dar a luz a seu filho no Rio de Janeiro, o qual leva para a chácara dizendo ser o filho de Nina. Quanto a Alberto, suicidou-se no dia em que soube da partida de Nina, depois de ser demitido por Demétrio. Pelo relato de Ana, supõe-se que Nina teria jogado o revólver (o mesmo usado por Valdo em sua tentativa de suicídio) pela janela propositadamente, o qual foi apanhado pelo jardineiro que espreitava pelo jardim uma conversa entre Nina e Valdo. Ana chega a ver Alberto ainda agonizante, mas já não pode fazer mais nada, uma vez que já suspeitava dessas consequências, mas apenas aguardou os acontecimentos.

Quinze anos depois, Nina abandona seu velho e fiel amigo, coronel Gonçalves, um amigo de seu pai, que a protegia e sustentava sem exigir nada em troca, e volta à chácara dos Meneses, alegando que voltara para o que é seu, principalmente para seu filho, André. Logo após sua chegada, Nina inicia um estranho e apaixonado romance com André, seu aparente filho. Ana, por sua vez, desconfia e descobre a situação seguindo-os, pois desejava se vingar de Nina devido à inveja que sentia, e ao mesmo tempo também sentiu uma forte atração por André, que em muito lembrava o jardineiro, mas que não correspondeu às suas vontades.

Nesse intervalo, tanto Ana quanto Valdo procuram o auxílio de padre Justino, que lhes aconselha, mas não obtém resultado satisfatório. Valdo começa a desconfiar, devido a certas atitudes do filho, da relação amorosa que existe entre André e Nina, que questionada reage enfurecidamente negando qualquer suspeita. Em conversa com

Valdo, Nina revela padecer de uma grave enfermidade e pede dinheiro para ir ao Rio em busca de tratamento. Apesar de Valdo não ter acreditado em suas palavras e não ter dito nada a ninguém, Nina parte no dia seguinte.

Durante os quinze dias que passa no Rio, Nina vai a uma consulta médica e descobre o estágio avançado de sua doença, restando-lhe pouco tempo de vida. No último dia de sua viagem, encontra-se com coronel Gonçalves, mentindo que havia voltado para ficar e faz com que ele lhe compre trajes novos e luxuosos, mas, em seguida, desaparece sem dar satisfações. Retorna à chácara e fica acamada até o dia de sua morte. No dia do velório de Nina, Timóteo aparece na sala, vestido com roupas e acessórios femininos, e coloca em prática seu plano, traçado desde o começo, e desmoraliza irrefutavelmente os Meneses. No mesmo dia, André foge da chácara, uma vez que, loucamente apaixonado por Nina, não via mais razões para permanecer naquele lugar.

O último capítulo do livro, um pós-escrito de padre Justino, traz a grande revelação: Ana havia se mudado para o pavilhão e, já moribunda, manda chamar padre Justino para lhe dizer toda a verdade que escondera durante anos. André era seu filho e de Alberto, e não de Nina e Valdo. E o que mais lhe corroía era desconfiar que Nina devia saber disto. Ana supunha isso pelo fato de que, quando foi ao Rio buscar Nina, só entrou em contato com ela depois de dar à luz a André, e Nina disse que deixara o filho de Valdo na maternidade e que não sabia mais nada sobre sua existência. Aproveitando dessa situação, Ana levou André para a chácara dizendo ser o filho de Nina. Em um segundo episódio, Ana tentou arrancar, de forma violenta, uma carta que Nina carregava. Além de não permitir que Ana pegasse a carta, Nina grita o nome Glael, que supostamente poderia ser o seu filho deixado no hospital.

Ana morre sem parecer demonstrar arrependimento, fecha os olhos antes mesmo de receber o perdão do padre, que nada mais podia fazer, apesar de compreender o estado daquela alma atormentada e a seriedade de seu pecado.

4 Um concerto para muitas vozes: a partitura polifônica de Lúcio Cardoso

Assinalada como principal característica de *Crônica da casa assassinada*, a polifonia divide opiniões críticas sobre o romance em dois grupos. Há os que leem catalogando múltiplas vozes para narrar várias versões sobre os acontecimentos na família Meneses, e os que julgam a obra com falhas na construção técnica literária de Lúcio, alegando que o autor não obteve êxito em sustentar a polifonia, deixando prevalecer o seu já conhecido narrador, onipresente e moralista, reunindo alguns deslizes de coerência e continuidade, em grande parte por não ter mantido a diferença entre as vozes.

O primeiro grupo, o qual interessa, de fato, a este artigo, pode ser representado por Mikhail Bakhtin, que foi o primeiro estudioso a elaborar conceitos de polifonia e heterogeneidade. Sendo filósofo e escritor, ele realizou análises sobre as obras de Fiódor Dostoiévski, cujas obras foram consideradas as mais inovadoras de todos os tempos. Sobre esse conceito polifônico, Bakhtin (2002, p. 73) afirma que

o romance, tomado como conjunto caracteriza-se como um fenômeno plurilinguístico, plurilíngue e plurifocal. O pesquisador depara-se nele com certas unidades estilísticas heterogêneas que repousam as vezes em planos linguísticos diferentes e que estão submetidas as leis estilísticas distintas.

Uma obra polifônica é aquela em que cada personagem atua com voz ativa, tornando-se um ser autônomo, com sua própria visão de mundo e com suas respectivas posições dentro deste. O autor desse romance não opina sobre a consciência dos personagens, e sim permite que eles mesmos se tornem autores de suas próprias histórias, sendo essas, às vezes, tão inconclusivas e infinitas, como é o caso de *Crônica da casa assassinada*. Para Bakhtin, o que marca o romance polifônico como um tipo singular de narrativa é a profusão de vozes e lucidez igualitária de cada personagem, as quais mantêm com as demais vozes da obra uma relação de absoluta proporção como participantes da grande orquestra, sem perderem sua identidade e sem que haja qualquer forma de hierarquia. Ainda segundo Bakhtin (1991, p. 16),

a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.

O que caracteriza o romance cardosiano como polifônico é, sem dúvida, a posição do autor em relação ao contexto histórico. Lúcio Cardoso se mantém distante dos fatos, deixando que seus personagens se manifestem com soberania e total liberdade, sendo esse autor ativo apenas como maestro dessa orquestra, à medida que cria e recria a organização dessa sinfonia. Carelli (1997, p. 638) revela de forma organizada a tese da polifonia em *Crônica da casa assassinada*, a qual já vinha sendo debatida desde 1959, ano de sua publicação. Em seu artigo, no qual apresenta a obra de Lúcio, esse pesquisador afirma que o romance é “propriamente polifônico, não só pela opção narrativa fragmentária, mas, sobretudo, pela complexidade de suas criaturas”.

Para exemplificar um dos casos de polifonia no enredo em análise, é possível citar um episódio em que Valdo Meneses tenta suicídio, usando um revólver comprado por Demétrio pouco antes do acontecido. Esse fato é narrado de acordo com três perspectivas, a de Ana, a de Nina e a do próprio Valdo. Cada um desses personagens menciona a cena de acordo com o ângulo e a ótica, correspondentes aos pontos geográficos em que cada um se encontrava no momento do incidente, levando em consideração que cada um destes estava movido por emoções diferentes, o que pode alterar a visão sobre os fatos.

Valdo Meneses, em uma de suas cartas, relata um diálogo que teve com Nina, pouco depois do episódio citado. É possível perceber pelo relato de Valdo que algo do lado de fora instigava a atenção de Nina, mas são apenas insinuações.

Lembro-me que você examinou a arma com cuidado e, repentinamente, como se do lado de fora alguma coisa lhe chamasse a atenção, precipitou-se para a janela, debruçando-se sobre a escuridão. Nada se distinguia lá fora senão a copa das árvores que o vento agitava. Indaguei o que havia acontecido e você, sem se voltar respondeu: _ Não sei, pareceu-me ter visto alguém ali. [...]. Calma, ainda rodou o revólver entre as mãos e, de súbito, como movida por inspiração você o atirou pela janela dizendo: _ Que desapareça, que apodreça no jardim essa arma infernal. (CARDOSO, 2004, p. 12)

Ana, por sua vez, relata a mesma cena, uma vez que esta se encontrava no jardim, olhando a janela do quarto, ao mesmo instante que Nina e Valdo dialogavam no interior da casa. Ana, em uma de suas confissões, insinua que Nina teria jogado a arma pela janela propositadamente, a fim de que Alberto cometesse suicídio, o que, por coincidência ou não, aconteceu posteriormente.

Em certo momento, como se levantasse um pouco mais a cabeça, vi um objeto de metal reluzir em suas mãos. Aproximou-se ela rapidamente do peitoril da janela e, com um gesto brusco, atirou fora o que trazia. O objeto descreveu uma curva no ar e tombou sobre um dos canteiros. Alberto executou um salto de felino, e começou a procurar entre a verdura. Mas de repente pareceu encontrar o que procurava, e que era o mesmo objeto que Nina atirara pela janela [...]. Quando passou junto à luz, quase defronte a mim, percebi que tinha um revólver nas mãos. (CARDOSO, 2004, p. 165)

A personagem Nina, em uma de suas cartas a Valdo, na qual nega qualquer envolvimento com Alberto e diz que pensava neste apenas como um filho, dá entender ao leitor que o atirar da arma pela janela foi apenas um ato impensado.

A verdade é que ele não me saía mais da memória. É terrível o que fazemos sofrer aos outros, e em todo o drama que se desenrolou depois, refiro-me ao meu estúpido gesto atirando o revólver no jardim, o destino dele foi de todos nós o mais tragicamente selado. (CARDOSO, 2004, p. 85)

Mesmo com todos esses relatos, não é possível ao leitor descobrir se Nina atirou a arma pela janela de propósito ou não, cabe ao leitor deduzir e tirar suas próprias conclusões, pois, movidos de tamanha emoção, não se sabe quem, de fato, está falando a verdade.

Crônica da casa assassinada apresenta dez narradores-personagens, antes de tudo, deslumbrados e obcecados por Nina. Nesse elenco, inclui-se também o narrador regente que, por sua vez, organiza os fragmentos do dossiê, tendo absoluta autonomia para colocá-los em total desordem, aumentando nitidamente a curiosidade do leitor, completando, assim, onze narradores intitulados por Alfredo Bosi (2003, p. 414) como “coral das testemunhas”.

Lúcio Cardoso usa de recursos estilísticos para compor o dossiê da obra em análise, recursos que surgiram com a contemporaneidade literária, os quais fogem dos textos tradicionais. Bakhtin (2002, p. 74) mostra em seus estudos que uma das características dessas obras é a “estilização de diversas formas de narrativa (escrita)

semiliterária tradicional (cartas, diários etc.)”, recurso que Lúcio soube usar com maestria.

O primeiro capítulo da obra em análise é a conclusão do diário de André, que supostamente deveria ser um volume inteiro, em ordem cronológica, porém está distribuído ao longo da obra, em dez partes, nomeadas *Diário de André*, sempre seguidas por algarismos romanos, de II a X, entre parênteses, para indicar a ordem, sendo que essa ordem não obedece à linearidade dos fatos ocorridos, nem à cronologia da escrita, como se poderia esperar nesse tipo de leitura. Vale ressaltar que existe uma forte indicação que a conclusão do diário pertença à parte X, uma vez que não existe diário I, e levando em consideração que a história contada por André é sobre seu último encontro com Nina.

A sequência numérica dos capítulos é linear do 1 ao 56, mas a ocorrência dos fatos não está na ordem dos acontecimentos. Sendo que os dez primeiros capítulos causam um efeito desconcertante devido a sua desorganização e falta de linearidade. Estes contam sobre a primeira estadia de Nina na casa dos Meneses entre outros acontecimentos. Do décimo primeiro capítulo em diante prevalece o tempo linear, contendo lembranças em forma de flashbacks para retomar fatos importantes do passado, estes dão sequência à segunda estadia de Nina na chácara até o dia de sua morte.

A divisão polifônica das narrativas segue da seguinte maneira: primeiro André (diários) é o que mais escreve, dando voz aos capítulos 1, 17, 20, 21, 25, 26, 36, 38, 41, 43 e 48. Seguido de Ana (confissões), que é autora dos capítulos 8, 14, 15, 27, 29, 31, 33, 40, 45 e 47. O terceiro mais vigente é Valdo (cartas e depoimentos), narrador dos capítulos 10, 22, 37, 44, 46, 49, 51, 53 e 55. Betty (diários) é a quarta mais prolixa, dando voz aos capítulos 4, 9, 12, 23 e 34. Padre Justino (narrativas e pós-escritos) ocupa a quinta posição com os capítulos 16, 28, 30, 32 e 56. O farmacêutico (narrativas) relata os capítulos 3, 7, 11 e 50. O médico (narrativas) está em sétimo lugar, seus capítulos são 5, 13, 24 e 42. Os menos extensos são Timóteo (livro de memórias), com os capítulos 52 e 54, e o Coronel Gonçalves, com um capítulo de dez páginas. Não menos importante, Nina (cartas), narradora dos capítulos 2, 6, 18, 19 e 35, o mesmo número que Betty e o Padre, porém, escreve menos páginas.

Além disso, existe também a voz do “dito pelo não dito” dos personagens Demétrio e Alberto, que em nenhum momento se pronunciam no romance, mas são apresentados e vivificados a partir da voz de outros personagens. Todos esses capítulos estão distribuídos desordenadamente ao longo de *Crônica da casa assassinada* e fazem com o leitor perceba uma mesma história contada de vários ângulos, sobre a perspectiva de cada narrador. Assim é dada a polifonia no romance cardosiano, dado que todas as personagens citadas, com seus respectivos capítulos, relatam seus pontos de vista sobre o mesmo assunto, o qual é abordado na obra de Lúcio. Portanto, “o plurilinguismo, desta forma, penetra no romance, por assim dizer, em pessoa, e se materializa nele nas figuras das pessoas que falam, ou então servindo como um fundo de diálogo determina a ressonância especial do discurso direto do romance” (BAKHTIN, 2002, p. 134).

Vale ressaltar a importância de Nina na organização do enredo, pois é a partir dela que é feita a composição cronológica dos capítulos, uma vez que a personagem é o

elemento principal que norteia o tempo do romance por meio de sua movimentação. Os fatos acontecem antes, durante e depois de sua presença na chácara dos Meneses. É Nina quem comanda a ordem das narrativas, os narradores-personagens e também os leitores. Sendo assim, seguindo-se o ir e vir de Nina, é possível alcançar uma marcação temporal coerente. Sem essa personagem não existiria na obra nem passado, nem presente. Com ela, o tempo é estabelecido. O fato é que Nina desnor-teia a todos, inclusive o tempo do enredo. Além de ter sido a inspiração de belas palavras poéticas dentro da obra:

nota à margem do manuscrito: ainda hoje, passado tanto tempo, não creio que tenha acontecido outra coisa que me impressionasse mais do que esse primeiro encontro. Não havia apenas graça, sutileza, generosidade em sua aparição: havia majestade. Não havia apenas beleza, mas toda uma atmosfera concentrada e violenta de sedução. Ela surgia como se não permitisse a existência do mundo senão sob a aura de seu fascínio. Não era uma força de encanto, mas de magia. (CARDOSO, 2004, p. 60)

5 Considerações finais

É sabido que *Crônica da casa assassinada* é a obra prima de Lúcio Cardoso e que, desde a sua publicação em 1959, o romance causou furor e debates calorosos, tanto pela questão polifônica, quanto pela pretensa relação incestuosa entre Nina e André. Mesmo que revelado ao final da trama, no pós-escrito de Padre Justino, a inexistência desse fato, o que não comprova a intenção do autor de transgredir e quebrar valores morais.

O fato é que Lúcio Cardoso deu vida a dez personagens, que têm voz ativa dentro da história e narram seus próprios pontos de vista sobre os acontecimentos, comprovando, assim, que a polifonia se faz presente em sua obra. Conforme Todorov (1979, p. 82), “o romance é um ser vivo, uno e contínuo, como qualquer outro organismo, e notar-se-á, creio eu, que ele vive precisamente à medida que em cada uma de suas partes aparece qualquer coisa de todas as outras”.

O autor também projetou de forma orquestrada cada parágrafo que compõe o enredo, com seus trechos desordenados de diários, confissões, narrativas, depoimentos, passagens de cartas e livro de memórias e também flashbacks, sendo que essa orquestra desarmônica não significa de maneira alguma desafinação, e sim uma divergência de vozes que se confrontam e exercem, dessa maneira, um papel fundamental para a compreensão do desfecho da obra, a qual Lúcio regeu de forma esplendorosa a cada nota entoada.

No romance, inexistente uma verdade absoluta e permanente, pelo contrário, o questionamento e a dúvida insistem e se mantêm a cada detalhe descrito. O narrador fortalece a intenção em organizar esses fragmentos epistolares ordenados, de modo que precisam ser interpretados e estruturados de maneira cronológica na imaginação do leitor, o que faz a leitura ser intrigante e prazerosa a cada capítulo desvendado.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002. 196 p.

_____. *Problemas na poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1991. 292 p.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 2002. 439 p.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 2003. 528 p.

CARELLI, Mario. *Crônica da casa assassinada: a consumação romanesca*. Espanha: Scipione, 1997. 820 p. Edição Crítica.

CARDOSO, Lúcio. *Crônica da casa assassinada*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 518 p.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979. 206 p.

As capas das revistas nacionais na perspectiva da análise textual: imparcialidade ou omissão?

The covers of national magazines from the perspective of textual analysis: impartiality or omission?

Adriene Ferreira de Mello

Graduanda em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna.
E-mail: adriene.mello@hotmail.com

Maria Blanc Figueira

Graduanda em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna.
E-mail: mariablanc29@gmail.com

Thayone Soares

Graduanda em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna.
E-mail: thayonesoares05@gmail.com

Vitório Gualandi

Graduando em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna.
E-mail: vitorio_gua@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano

Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); Especialista em Letras (UNIFSJ); Professora de Linguística Textual e Sociolinguística (UNIFSJ). Orientadora da pesquisa.

E-mail: joaneiff@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como temática a análise do suporte textual revista, com ênfase na visão acerca das Olimpíadas no Brasil em 2016. O gênero de carácter jornalístico apresenta como característica primordial a imparcialidade e a objetividade e sua função principal é transmitir informações. Teriam, então, as revistas em análise seguido o protocolo de imparcialidade? Partindo desse pressuposto, objetiva-se analisar a maneira como três revistas de renome nacional abordaram o assunto “Olimpíadas 2016 no Rio de Janeiro”. E, em especial, o objetivo também será de analisar os elementos discursivos dispostos em cada capa. O *corpus* da pesquisa é composto por capas da Revista *Veja*, da Revista *Istoé* e da Revista *Carta Capital*, do mês de agosto de 2016, mais precisamente, na última semana de jogos olímpicos. Como hipótese, acredita-se que as revistas brasileiras têm colaborado para a indução ideológica dos cidadãos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa inicialmente bibliográfica, tendo como referencial teórico Charaudeau (2004), Antunes (2010), Fiorin (2015) e Benetti (2008).

Palavras-chave: Análise textual. Olimpíadas do Brasil. Revistas Nacionais.

Abstract: The present study has as its theme the analysis of the textual support magazine, with emphasis on the vision of the Olympic Games in Brazil in 2016. The journalistic genre has as its

primary characteristic impartiality and objectivity, and its main function is to transmit information. Then, would the magazines, in analysis, have followed the protocol of impartiality? Based on this assumption, the objective of this research is to analyze the way in which three nationally renowned magazines approached the subject "Olympic Games 2016 in Rio de Janeiro". And, in particular, the objective will also be to analyze the discursive elements arranged in each cover. The corpus of the research is composed of covers from *Veja Magazine*, from *Istoé Magazine* and from *Carta Capital Magazine* of August 2016, more precisely, in the last week of Olympic Games. As a hypothesis, it is believed that the Brazilian magazines have collaborated for the ideological induction of the citizens. Methodologically, it starts with a bibliographical research, with Charaudeau (2004), Antunes (2010), Fiorin (2015) and Benetti (2008) as theoretical reference.

Keywords: Textual analysis. Olympic Games in Brazil. National Magazines.

1 Introdução

Os jogos olímpicos são um evento multiesportivo global, em que milhares de atletas participam de várias competições. É grande também a competição dos países para sediar um evento tão grandioso como o que aconteceu no Rio de Janeiro em 2016. Entretanto, assumir a responsabilidade de sediar um evento desse porte em um país como o Brasil, que atravessa uma das maiores crises no setor financeiro, pode gerar polêmicas e causar inúmeras discussões dentro da sociedade. O tema desta pesquisa tem esse cenário como contexto e pretende avaliar como as revistas nacionais conduziram as informações aos seus interlocutores durante o período dos jogos, verificando se houve ou não manipulação de dados e informações por parte das mesmas.

Primeiramente, precisamos entender qual é a função dos gêneros textuais comuns ao domínio discursivo jornalístico e, mais especificamente, ao gênero capa de revista. Sabe-se, de início, que sua preocupação se vincula ao objetivo de informar com linguagem direta e objetiva, pois seu intuito principal é de transmitir informações sobre algo, isento de interpretações ambíguas. A linguagem jornalística deve ser clara, simples, imparcial e objetiva, a fim de expor ao emissor as principais informações sobre o tema. No que se refere à sua estrutura gramatical, geralmente, o texto jornalístico apresenta frases curtas e ideias sucintas, favorecendo, assim, a objetividade do texto. Já o gênero capa de revista, segundo Farenzena e Pereira (2005, p. 70), “está ligado ao gênero midiático, pois tem o objetivo de informar e persuadir determinado público a adquirir a revista”.

Com essa definição, podemos caracterizar as capas de revistas como um gênero textual com propriedades híbridas, pois se mesclam informação e publicidade. Constituem-se também como material importante de leitura, visto que antecipam, de modo incisivo, o conteúdo interno da revista. Em cumprimento de suas ações injuntivas, elas têm como principal função chamar a atenção dos interlocutores para que adquiram as revistas, uma vez interessados nas matérias expostas na capa. Tais fatores explicam o uso dos recursos visuais para enfatizar a matéria principal na capa.

As capas de revista e o conteúdo interno dela representam um papel decisivo na formação ideológica dos leitores, já que são uma grande fonte formadora de

opiniões. Nesse sentido, nota-se claramente a importância de se pesquisar sobre como a abordagem desses meios de comunicação tem se efetivado para compreender o quanto a sociedade tem sido influenciada por esses recursos midiáticos.

Na primeira seção, pretende-se definir e especificar as características da textualidade, evidenciando, assim, a importância da análise textual na compreensão de diferentes temas e abordagens.

Na seção seguinte, será realizado o estudo do *corpus* a partir das seguintes categorias: *nível textual* e *nível das práticas discursivas*, em adaptação ao protocolo de análise elaborado por Borges (2014). O que se objetiva nessa seção é identificar como as características discursivas foram utilizadas e se alguma característica primitiva do gênero jornalístico foi violada.

2 O texto e suas propriedades fundamentais

A Linguística Textual (LT) é uma vertente que toma o texto como objeto de estudo, compreendendo-o em múltiplas dimensões de análises, uma vez que a LT “não adota uma postura modular, como a 'teoria da cebola', em que os diversos níveis ou camadas em que se faz a descrição linguística são vistos como supostos ou acrescentados uns aos outros sucessivamente” (KOCH, 2014, p. 11-12). Pelo contrário, considera-se o modo de materialização textual concomitantemente em diversos níveis; não se restringe, portanto, a um mero emaranhado de frases, tampouco à eleição de apenas um critério como autossuficiente para se compreender a complexa produção de sentidos em torno de um texto.

Assim, os estudos da LT postulam que se pode “definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. [...] um texto é uma unidade de linguagem em uso” (COSTA VAL, 2006, p. 3). A partir dessa noção, elegem-se os fatores ou propriedades que designariam a textualidade.

Chama-se **textualidade** ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2006, p. 5, grifo nosso).

Os fatores textuais também são indispensáveis ao analisar um discurso, pois, segundo Antunes (2010, p. 34), em diálogo com Costa Val (2006), o texto precisa conter as propriedades ou critérios de textualidade – que são a coesão e a coerência, a informatividade e a intertextualidade – e as condições para efetivação do texto – que são a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade – para ser considerado como tal.

Antunes (2010, p. 34-35) caracteriza cada um desses critérios. A coesão, segundo ela, concerne aos modos e recursos de inter-relação, de ligação e de encadeamento

entre os vários segmentos do texto. Já a coerência diz respeito ao encadeamento de sentido; é “aquela que confere ao texto interpretabilidade”. A informatividade se relaciona, portanto, com o grau de novidade ou de imprevisibilidade que, “em um certo contexto comunicativo, o texto assume”. Por sua vez, a intertextualidade é a “inserção [...] em um texto particular, de outro(s) texto(s) já em circulação”.

De acordo com as condições para a efetivação do texto, Antunes (2010, p. 34) afirma que “a intencionalidade e a aceitabilidade remetem aos interlocutores e não ao texto” e ainda particulariza a definição de intencionalidade, deixando claro que essa definição não abrange o conceito popular de intenções com que usamos a linguagem, mas sim é caracterizado como “à disposição do falante de somente dizer coisas [...] que são coerentes”. A aceitabilidade, mais especificamente, é a capacidade que o ouvinte tem de processar os sentidos e as intenções expressas no texto. E, por fim, a situacionalidade é a situação concreta ou o contexto social em que o texto está inserido.

Conhecer os critérios de textualidade e o que caracteriza um texto é de extrema importância para a compreensão da análise textual que faremos na próxima seção com base nas capas de algumas revistas nacionais.

Benetti (2008, p. 20) e Charaudeau (2008) nos propõem cinco elementos essenciais para pensar as regras do discurso jornalístico: “quem diz e para quem”, “para quem se diz”, “o que se diz”, “em que condições se diz” e “como se diz”. A partir desses elementos, podemos perceber que tudo que envolve o gênero jornalístico possui intenções preestabelecidas.

As capas de revista apresentam, em geral, todas essas características descritas por Antunes (2010). Logo, devem ser consideradas uma parte desse suporte textual que possui particularidades importantes e decisivas para a caracterização das revistas e grandes influenciadoras da formação ideológica de seus interlocutores.

3 Análise do “corpus”

Antes de desenvolvermos a análise do *corpus* selecionado, torna-se importante relembrar a necessidade de se considerar os textos em sentido global, isto é, em sua integralidade em relação ao contexto, ao estatuto de interlocutores e às demais peculiaridades circundantes a qualquer manifestação concreta de comunicação. Nesse sentido, vale ressaltar que

qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito. O que significa admitir que, em qualquer análise, a questão maior é sempre a compreensão **do que** se diz e de **como** e **para que** se diz **o que** é dito. (ANTUNES, 2010, p. 59, grifos nossos)

A seguir, serão apresentadas duas seções de análise do presente trabalho que têm por objetivo possibilitar uma maior compreensão acerca do tema abordado.

3.1 Apresentação

A intenção deste estudo é analisar a maneira como três revistas de renome nacional abordaram o assunto *Olimpíadas 2016 no Rio de Janeiro*. Escolhemos, por se tratar de revistas com grande repercussão nacional, a capa da Revista *Veja* (RV), da Revista *Istoé* (RI) e da Revista *Carta Capital* (RC), que foram publicadas na primeira semana de agosto de 2016.

Ao olharmos a abordagem das duas primeiras, encontraremos um sentimento otimista em relação ao Brasil e, na última, encontraremos uma crítica explícita a esse sentimento de otimismo por parte dos brasileiros.

Com fins de ilustração, seguem as capas em análise.

Figura 1: Capa da Revista *Veja* – Edição 2489



Fonte: Acervo *Veja*.

Figura 2: Capa da Revista Istoé – Edição 2437



Fonte: Acervo Istoé.

Figura 3: Capa da Revista Carta Capital – Edição 915



Fonte: Google.

Na seção posterior, pretende-se discutir a perspectiva temática e o enfoque dado por cada revista, tendo em vista a visibilidade que uma capa tende a oferecer ao produto ideológico difundido pelo veículo de comunicação.

3.2 *Discussão*

Diante do objeto de estudo descrito, esta pesquisa elege as seguintes categorias de análise dos textos: o nível textual e o nível das práticas discursivas.

3.2.1 Nível textual

Sabe-se que todo tipo textual expositivo, até mesmo as publicações contidas em revistas, tem como objetivo de informar com linguagem direta e objetiva, pois seu intuito principal é transmitir informações sobre algo, isento de duplas interpretações, creditando valor ao princípio da imparcialidade jornalística. Espera-se a apresentação de dados e referências, sem interferência de subjetividade, como manifestações de sentimentos, sensações, apreciações e opiniões do autor. O autor dos textos informativos precisaria, aliás, ser um transmissor que se preocupa em relatar informações da maneira mais objetiva e verossímil possível.

Nesse sentido, a capa de revista, assim como a reportagem em si, fornece também informações bastante relevantes para análise. Destacam-se apenas algumas características próprias do gênero capa de revista, como demonstram Farençena e Pereira (2005, p. 70):

o objetivo principal da capa é destacar a(s) matéria(s) principal(is) da edição da revista de maneira persuasiva e/ou informativa. Também informa o nome da revista, a editora responsável, a data de publicação, o número da edição, o site e o valor do exemplar. As finalidades desse gênero estão ligadas a uma função única da capa de revista, que é despertar o interesse dos leitores (ou possíveis leitores) persuadindo-os a ler a revista e, com isso, ampliando sua comercialização.

São esses motivos que fazem com que, na maioria das vezes, haja alteração no formato original de tal gênero textual, como podemos observar nos três exemplos que serão analisados neste estudo.

É possível notar alteração do formato padrão das revistas na maneira como é exposta a opinião sobre as vitórias brasileiras em competições olímpicas. As revistas também deixam de apresentar as notícias brasileiras relacionadas à economia e à política, para dar espaço às informações sobre o quantitativo de medalhas alcançado pelos atletas durante as Olimpíadas. Apesar de esse megaevento esportivo ser o assunto em destaque no país naquele momento, nem todas as revistas se apropriaram dessa temática.

As revistas RV e RI abrem exceções e colocam notícias sobre crise financeira e problemas políticos em segundo plano, o que nos faz inferir que houve uma alteração do padrão informacional original nesses temas. Vale ressaltar que a RC se apropria dos problemas políticos e econômicos para relacioná-los às Olimpíadas, como se pode observar na seleção lexical promovedora de sentido metafórico na manchete: “E o Brasil é ouro em má distribuição de renda”. Como efeito de sentido, revela-se o

enfoque em uma perspectiva mais pessimista diante dos acontecimentos no âmbito econômico brasileiro.

Por outro lado, a RI associa os assuntos políticos e sociais aos jogos olímpicos utilizando recursos que apresentam uma ótica diferente, por buscar valorizar a relevância dos bons resultados das Olimpíadas diante de um contexto de crise. Para que esse efeito seja criado, a RI recorre ao fator textual intencionalidade, ou seja, a capacidade de dizer coisas coerentes com propósito. Nota-se, portanto, uma característica marcante nessa capa de revista que é preocupação em unir o fator situacionalidade com o fator aceitabilidade, que nada mais é do que levar em consideração os interlocutores que precisam estar cientes de todos os acontecimentos, e não apenas de um isoladamente, para se induzir uma reação positiva, na medida em que se destina um olhar mais pautado nos benefícios do evento esportivo.

Os recursos visuais são peças-chave na construção da ideia que qualquer revista deseja passar ao seu interlocutor. Nos exemplos aqui abordados isso não é diferente. Na RV, podemos notar que uma imagem de Bolt é colocada em destaque no fundo preto para gerar uma evidência desse velocista que é o assunto principal abordado na revista. A expressão séria e compenetrada dele também é um fator importante e propositalmente elaborado pela revista, para que se compreenda um dos motivos responsáveis pela quantidade de vitórias que o envolve. Os outros temas são colocados sem ênfase, apenas em frases curtas e sem imagens de destaque, possivelmente para não desfocar o tema principal já mencionado.

Também a RI utiliza-se do mesmo recurso que a RV, colocando a imagem de todos os atletas, que trazem uma ideia de representatividade para o esporte olímpico brasileiro, em destaque no fundo preto da página. É evidente que a escolha da imagem desses atletas em momentos de comemoração é feita intencionalmente para aguçar ainda mais esse espírito de esperança no leitor. Importa destacar que há uma alteração também na representação gráfica do nome da revista, em que a letra *O* passa a ser simbolizada mediante uma imagem de medalha de ouro olímpica.

Já na RC, os recursos visuais são empregados com intuitos completamente diferentes das demais, tendo em vista que sua abordagem busca outro foco. A intenção desta é atentar para o fato de haver comemorações, relacionadas às Olimpíadas, enquanto o país se encontra em verdadeiro caos, ou seja, é o contrário do sentimento de esperança que busca ser despertado no interlocutor por meio das manchetes das outras capas. O uso da imagem de um brasileiro na torcida de um jogo, com o rosto completamente pintado com a bandeira brasileira e a expressão essencialmente comemorativa, contrasta-se propositalmente com a manchete que foi apresentada. A opinião exposta no título principal deixa clara uma indignação por meio do emissor: demonstra que, de acordo com o posicionamento da revista, é um absurdo comemorar de maneira tão exagerada, enquanto há motivos de sobra para se queixar. A imagem também ocupa quase todo o espaço da página, possivelmente a fim de que o foco seja justamente o povo brasileiro em festa.

Dando prosseguimento às análises, pode-se, ainda, pressupor da RV, na frase “a fábrica de velocistas da Jamaica de Bolt”, uma referência feita à quantidade de atletas que moram na Jamaica e que fazem parte desse nível esportivo, tendo como maior referência o velocista Usain Bolt. Já na capa da RI, pode-se pressupor que, no contexto

das olimpíadas, os heróis nacionais passam a ser os atletas que conquistaram medalhas, ao invés de serem os governantes, que a cada dia perdem esse título por causa dos escândalos da corrupção. Por último, a revista RC traz a pressuposição, por meio do enunciado “o Brasil é ouro em má distribuição de renda”, de que não se deve comemorar tantas medalhas, se o maior “ouro” que o Brasil tem recebido é na modalidade distribuição desigual de renda.

A seleção vocabular de uma capa de revista é um fator primordial para que esta atinja o objetivo de atrair o leitor, como afirma Antunes (2010, p. 178):

a seleção lexical de um texto concorre para o estabelecimento de sua coerência, para a definição de sua unidade semântica. [...] o léxico tem sua função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos, na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso.

Nas capas em análise, notamos uma postura simplista em relação ao vocabulário escolhido. Isso se deve, provavelmente, pela intenção de atingir a grande massa de brasileiros. Utilizar palavras rebuscadas ou de difícil compreensão afastaria esse público do interesse pelas revistas. Também não se encontra um vocabulário coloquial, com a utilização de gírias ou expressões comuns do dia a dia das pessoas, que é um fator expressivo nas capas de revista.

As figuras de linguagem podem ser encontradas nas capas em análise explicitamente. No enunciado da RV, “A fábrica de velocistas da Jamaica de Bolt”, pode-se notar o uso de hipérbole, que é o exagero dos termos para enfatizar uma ideia, afinal, não existe literalmente uma fábrica de velocistas na Jamaica, mas, por esta revelar muitos atletas dessa modalidade, esse uso produz um efeito de sentido hiperbólico. Também na RI faz-se o uso de hipérbole na expressão “heróis nacionais”, em que há a valorização da qualidade dos esportistas, já que os atletas não são heróis em sentido literal, são apenas os destaques do atletismo representando o Brasil.

Observa-se outro exemplo de figura de linguagem na revista RC: a ironia, mecanismo discursivo cuja função é “dizer alguma coisa de uma forma que ative não uma mas uma série infundável de interpretações subversivas” (MUECKE, 1995, p. 48). Nas frases “Que festa é essa?” e “O Brasil é ouro em má distribuição de renda”, pode-se inferir que a intenção é criticar a comemoração exagerada, quando seria mais adequado estar reclamando da crise financeira e dos problemas socioeconômicos que assolam o país.

Para compreendermos todas as revistas, precisamos lembrar o contexto que o país está vivendo. Duas revistas, em especial, merecem destaque para o fator intertextualidade, no aspecto de resgate de informações extratextuais: a RV e a RC. A primeira por abordar a unanimidade de vitórias do velocista jamaicano Usain Bolt, que venceu todas as provas que competiu durante as olimpíadas e é considerado o maior atleta em provas de corrida de todos os tempos, por ser este um exemplo de mais um velocista da Jamaica, país que é referência nesse esporte. Logo, se não houver também conhecimento prévio, que nada mais é que o fator informatividade, de alguns desses dados, pelo menos parcialmente, jamais se compreenderá a expressão “fábrica de velocistas da Jamaica” que é apresentada na manchete da RV.

Já a segunda revista aciona o conhecimento prévio sobre a crise financeira que assola o Brasil e que foi ignorada, até mesmo pelos brasileiros, durante os jogos olímpicos, para se compreender a manchete “Que festa é essa?”, que se referencia à comemoração do povo por algo que poderá trazer ainda mais problemas ao Brasil.

Em última consideração, sabe-se que a intertextualidade refere-se às relações entre os textos. Segundo Antunes (2010), é correto afirmar que todo texto, em maior ou menor grau, é um intertexto. Tendo em vista esse conceito, pode-se observar que na reportagem em segundo plano da RV, que se intitula “A praia é nossa!”, há uma pequena intertextualidade com a expressão utilizada pelos atletas do vôlei de praia que, ao ganhar uma competição, comemoram com o uso de tal enunciado.

3.3 Práticas discursivas

O conteúdo é, como fora visto, abordado em duas capas de revista (RI e RV) de maneira esperançosa, colocando o Brasil em posição de destaque e demonstrando que não existe apenas o lado pessimista que até então tem sido evidenciado. Porém, a RC expõe uma opinião irônica frente a essa “esperança”, que envolve o povo brasileiro naquele momento e que é usada pelas outras revistas com intuito de omitir determinados assuntos.

Os produtores da RV e da RI apresentam uma perspectiva de omissão, pois deixam implícito aquilo que não desejam formar na opinião dos leitores, neste caso, os escândalos político e econômico, abordando apenas um ponto de vista. Segundo Fiorin (2015, p. 206),

uma tática de discussão é implicitar pontos de vista para ocultar algum elemento fraco ou duvidoso da argumentação ou para apresentar como evidente aquilo que, de fato, não é indiscutível. [...] Deixar implícito um elemento argumentativo é, muitas vezes, buscar desviar a atenção de uma opinião frágil, controvertida ou embaraçosa.

Já a RC apresenta uma perspectiva irônica, mas de certo modo realista, frente a todos os problemas sociais que também precisavam ser abordados. Ela se demonstra, portanto, crítica, assumindo caráter subjetivo ao demonstrar uma opinião.

É notável que, em todas as capas, existem assuntos que são enfatizados em detrimento de outros. Os jogos e, conseqüentemente, as conquistas olímpicas são o objeto de destaque de todas as três revistas em análise, porém cada uma enfatiza aquilo que convém. Na RV, podemos observar que não se encontra nenhuma outra matéria sobre assuntos divergentes das Olimpíadas.

Tendo em vista que a RI não apresenta em suas capas defesas partidárias explícitas, na capa em análise, podemos observar que esta não omite a informação política sobre o que estava acontecendo durante aquela semana, apenas a coloca em segundo plano para não tirar o foco do tema principal. É possível perceber a intenção em demonstrar um posicionamento na colocação, mesmo desfocada, da informação, porém percebemos que, diferente da RV, não acontece a omissão de informações.

Já a RC é marcada por uma linha editorial assumidamente alinhada à esquerda

política e, apesar de demonstrar inúmeras falhas do governo Lula, adotou uma posição favorável em relação à continuidade de Lula e Dilma no poder, desde a eleição de 2010, conforme pronunciamento do editor-chefe, Mino Carta, na edição de número 603 da revista. É uma revista que tem como objetivo, intencionalmente, de forma transparente, adotar um determinado ponto de vista, geralmente com algum engajamento social ou político. A partir de tudo isso, pode-se compreender a postura adotada por esta na capa em análise: enquanto todos comemoravam e demonstravam um espírito de esperança voltado para o Brasil, a RC atua desconstruindo essa imagem e deixando claro que não há motivos de comemoração, pois a tendência é que a situação do país se agrave ainda mais depois dos jogos olímpicos. A revista também não omite as informações políticas que estão em destaque durante a semana, apenas as desfoca para dar ênfase à reportagem principal.

4 Conclusão

Após os resultados da análise crítica do discurso contida nas revistas, podemos observar que todas as capas, para cumprir seu objetivo principal que é chamar a atenção do leitor, utilizam-se de recursos visuais, pressuposições, figuras de linguagem e seleção específica de vocabulário para a produção de sentidos no texto. Encontramos, também, omissões estratégicas nas RV e RI, pois não abordam ou não contemplam em destaque o assunto “política”, na tentativa de não associar, negativamente, problemáticas sociais ao evento esportivo, como faz a RC.

Não encontramos, de fato, nas capas de revistas analisadas a imparcialidade que deveria estar presente, de acordo com as características do gênero, o que contribui diretamente para a indução ideológica das pessoas que voltam seus olhares críticos apenas para um lado da história, com base em uma única perspectiva discursiva, confirmando a hipótese motivadora da pesquisa.

Podemos encontrar nas revistas a maioria dos critérios e das propriedades textuais, cada um utilizado a favor da intenção preestabelecida na escolha da perspectiva abordada. Concluimos, portanto, que o gênero textual capa de revista é uma fonte rica para análises do discurso, proporcionando reflexões contundentes e interessantes quando aprofundamos o olhar para cada revista escolhida.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BENETTI, Marcia. O jornalismo como gênero discursivo. *Revista Galáxia*. São Paulo, n. 15, p. 13-28, jun. 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1492>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

BORGES, João Felipe Barbosa. *O gênero seminário – como elaborar [ACD].pdf*. Itaperuna, Rio de Janeiro, 23 set. 2014. 20 f. Notas de aula. 1 arquivo (781 Kilobytes). 1

CD-ROM.

CARTA, Mino. Por que apoiamos Dilma. *Carta Capital*, n. 603, out. 2010. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/por-que-apoiamos-dilma>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick (2004). Gênero de discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Org.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARENCENA, Gessélda; PEREIRA, Luciara. As especificidades do gênero capa de revista. *Revista Ideias*. Santa Maria, n. 21, p. 61-73, jan. 2005. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20rev%2021%20em%20PDF/as%20especificidades%20do%20genero%20capa%20de%20revista.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

Revista Carta Capital. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/banco-de-imagens/capas>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Revista Istoé. Disponível em: <<http://istoe.com.br/edicao/os-herois-nacionais>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Revista Veja. Disponível em: <https://accounts.abril.com.br/signin/abril?produto=AAPG&url_retorno=https://acervo.veja.abril.com.br/#/edit>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Corpus Linguistics as a tool for language teachers¹

A Linguística de Corpus como ferramenta para professores de línguas

Mateus Emerson de Souza Miranda

English undergraduate student at Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: mateusesm@gmail.com

Abstract: A corpus (plural corpora) refers to a large collection of linguistic data which can be used as a starting point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language (CRYSTAL, 1991). Currently, corpora are collected for various purposes, including materials for English teaching, such as grammars, books or dictionaries. These materials illustrate how the language is actually used. The use of corpora in the classroom can be an effective tool for language teaching. In this paper, we will present corpora-based activities for vocabulary teaching in the context of English as a Foreign Language (EFL).

Keywords: Corpus Linguistics. Tool. Teaching.

Resumo: Um corpus (plural corpora) refere-se a uma grande coleção de dados linguísticos que pode ser usado como um ponto de partida para a descrição linguística ou como um meio de verificar hipóteses sobre uma língua (CRYSTAL, 1991). Atualmente, corpora são coletados para vários fins, inclusive materiais para o ensino de Inglês, como gramáticas, livros ou dicionários. Esses materiais ilustram como a língua é realmente usada. O uso de corpora em sala de aula pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de línguas. Neste artigo, apresentaremos atividades baseadas em corpora para o ensino de vocabulário no contexto Inglês como Língua Estrangeira (EFL).

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Ferramenta. Ensino.

1 Introduction

DATA-DRIVEN LEARNING AND THE USE OF CORPORA IN LANGUAGE TEACHING

Corpus Linguistics (CL) has been used in the language classroom since the 1980s through concordance lines, which are all the instances of a word or *node* in a corpus. A corpus (plural: corpora) refers to “a large collection of linguistic data, either written texts, or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language” (CRYSTAL, 1991, p 86). Therefore, Corpus Linguistics deals with the analysis of language use through corpora. Currently, corpora are collected for various purposes, such as materials for English teaching, like grammar books or dictionaries. These materials illustrate how a language is really used.

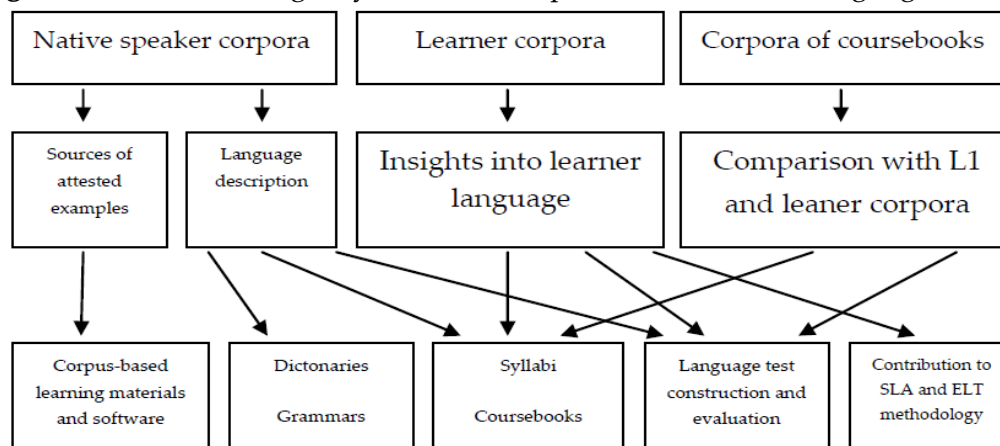
¹ This research was carried out as part of *Seminários de Pesquisa* subject requirements. A preliminary version of this paper was presented at VII Semana da Letras da UFMG.

The term data-driven learning (DDL) was first introduced by Tim Johns in 1990 to describe an inductive approach, where learners are considered detectives by analyzing patterns through computer-generated concordance lines in the target language to form generalizations (JOHNS, 1991). According to Granger and Gilquin (2010), data-driven learning consists of using the tools and techniques of corpus linguistics for pedagogical purposes. By using this approach, teachers can provide learners direct access to a corpus so they can explore concordance lines to explore patterns. According to Johns (1991: 30):

What distinguishes the DDL approach is the attempt to cut out the middleman as much as possible and give direct access to the data so that the learner can take part in building his or her own profiles of meanings and uses. The assumption that underlines this approach is that effective language learning is itself a form of linguistic research, and that the concordance printout offers a unique resource for the stimulation of inductive learning strategies – in particular, the strategies of perceiving similarities and differences and of hypothesis formation and testing.

CL tools and the empirical studies provide contributions to increasing language access to learners and language teaching (Figure 1).

Figure 1: Interconnecting ways in which corpora are relevant to language teaching



Source: McEnery; Gabrielatos, 2006, p. 51.

Granger and Gilquin (2010) state that, among other advantages, the DDL approach brings authenticity into the language classroom and, including the element of discovery, it makes learning more fun, in addition to motivating the students. Corpus-based activities are thought to increase learner autonomy, “as students are taught how to observe language and make generalizations rather than depending on a teacher” (CONRAD, 2005, p. 402). Therefore, the use of corpora in the language classroom can be effective in exploring language aspects such as grammar (categories such as words, phrases, clauses and sentences), discourse (organization of speech and writing), lexis (describes the typical environment of a word), pronunciation (describes accents and explores intonation), and many others.

There are three realms (BARLOW, 2002) in which Corpus Linguistics can be applied to teaching: syllabus design, materials development, and classroom activities. Firstly, syllabus design organizes the teacher's decisions regarding the focus of a class with respect to an individual student's needs. By conducting an analysis of a corpus which is relevant to the purpose of a particular class, the teacher can determine what language items are linked to the target register. Secondly, materials development relies on a developer's intuitive sense of what students need to learn. With the help of a corpus, a materials developer could create exercises based on real-life examples, which provide students with a more interactive opportunity to discover unique features of language use. Finally, classroom activities consist of hands-on, student-conducted language analyses in which the students use a concordance program and a deliberately chosen corpus to make their own discoveries regarding language use (BARLOW, 2002). The teacher can guide a predetermined language investigation, which will lead to predictable results, or the teacher can have the students perform their own investigations, leading to less predictable findings.

This paper will present a corpus-designed activity teachers can use in the classroom. More specifically, we will present a practical technique using an online corpus to teach phrasal verbs to increase students' communicative competence by manipulating corpus data and interpreting the information it provides.

2 Phrasal verbs as a problem for EFL students

A very common situation in the English as a Foreign Language (EFL) classroom is students lacking vocabulary when trying to communicate with classmates. It is also very common to listen to their complaints regarding a lack of strategies for learning vocabulary. Larsen-Freeman states that communicative methods are concerned with basing course content on activities that are contextualized, by focusing on the discourse level rather than the sentence level, and by providing students with opportunities to develop strategies for interpreting and using the language as it is used by native speakers (LARSEN-FREEMAN, 2000).

McCarthy (1990) states that students can master second language (L2) grammar and phonology, but communication in an L2 will not happen in a meaningful way without the knowledge of vocabulary in order to express such meanings. When it comes to learning vocabulary, phrasal verbs have been an especially difficult issue for non-native speakers of English (SCHMITT and SIYANOVA, 2007). L2 learners usually find phrasal verbs hard to both master and apply in conversations. In addition, many English teachers also have difficulty finding a suitable approach to teaching phrasal verbs. According to Brown (2000, p 377):

The best internalization of vocabulary comes from encounters (comprehension or production) with words with the context of surrounding discourse. Rather than isolating words and/or focusing on dictionary definitions, attend to vocabulary with a communicative framework in which items appear. Students will associate new words with a meaningful context to which they apply.

2.1 Teaching phrasal verbs with corpus-designed activities

To address the topic of phrasal verbs, we came up with and planned an interactive activity that can be effective when teaching phrasal verbs to intermediate and advanced students. Through this activity with concordance lines, students can interact with authentic native English speaker materials and analyze concordance lines extracted from a native speaker corpus to infer the meanings of the phrasal verbs without using a dictionary, allowing them to increase their vocabulary. More specifically, as an example, we used the phrasal verb 'to come up with' in order to show how the activity we created can be developed.

2.2 The corpus used

To develop this activity, we used the *British National Corpus (BNC)*. This free online corpus was created by Professor Mark Davis at Brigham Young University (BYU), and it contains 100 million words of British English text from a wide range of genres. Ten percent of the corpus is transcribed spoken language. To access the corpus, a school needs access to a computer so students can use the corpus to do the activity in class. Some other free online corpora that teachers can use to design and plan activities like this can be found in Appendix A.

3 Hands-on activity

To begin this corpus-based activity, engage students in a discussion about some common phrasal verbs in English, making sure to evaluate each student's current understanding of them. After a general discussion, divide the students into groups to access the online corpus to analyze the phrasal verbs' concordance lines. Show the students how to access the data by doing the first search with them. Ask students if they know the meaning of the phrasal verb 'to come up with' and elicit their ideas. After the discussion, you will guide them through the following steps:

1. Students will access the BNC, which is available at <http://corpus.byu.edu/bnc/>.
2. After they access the BNC website, tell students to select LIST (1) in DISPLAY on the left of the screen. Then in SEARCH STRING, tell students to write the phrasal verb 'come up with' write in WORD(S) (2). Next, they will click on SEARCH (3) (Figure 2):

Figure 2: Illustration of how to search for word(s) using the BNC website.

1 LIST CHART KWIC COMPARE

SEARCH STRING

2

COLLOCATES
POS LIST
RANDOM

3

3. Now, students will be able to see the frequency of “come up with” in the corpus, which appears 1,025 times in the BNC (Figure 3).

Figure 3: Frequency of “come up with” in the BNC.

			FREQUENCY
	<input type="checkbox"/>	<input type="button" value="CONTEXT"/>	<input type="button" value="FREQ"/>
1	<input type="checkbox"/>	COME UP WITH	1205

4. Then, students will click on the phrasal verb to access the concordance lines. Now, students have “come up with” concordance lines (Figure 4). The concordance lines and the underlined node word are visible. The node word is the one the students searched for in the BNC. In the first examples below, the examples with “come up with” were taken from spoken interviews which are transcribed in the corpus.

(Note: there is a column with the category from which this sample of language was taken out, e.g. meeting, e-mail, or interview.)

Figure 4: Example of concordance lines generated using “come up with”.

		CATEGORY					CONCORDANCE LINE
CLICK FOR MORE CONTEXT							
1	D95	S_meeting	A	B	C	you've got a fortnight elapse between the two, we can <u>come up with</u> ideas, like the idea of that? Well, I	
2	D95	S_meeting	A	B	C	and responding to things like this, and we did <u>come up with</u> a way, of, of reducing that deficit, but that's	
3	D95	S_meeting	A	B	C	you know, I don't think there is, nobody has <u>come up with</u> any other way of doing it. And that, I mean I	
4	F7C	S_meeting	A	B	C	and headlights coming, you know, the, Brian has something to <u>come up with</u> Oh do, do, which is	
5	F7C	S_meeting	A	B	C	If you're not so very artistic, all but seems. Just need to <u>come up with</u> a brief (SP:PS1LJ) It was more or	
6	F7F	S_meeting	A	B	C	that er (pause) a subject teacher and a pupil cannot sit down an-- and <u>come up with</u> a Could I take	
7	F7G	S_meeting	A	B	C	Angela can reflect. Yes sir. (SP:PS1M7) upon it (laugh) and <u>come up with</u> other alternatives What we	
8	F7G	S_meeting	A	B	C	the moment you have a a specific task Andrew (unclear) which is to <u>come up with</u> a word (unclear)	
9	F7G	S_meeting	A	B	C	have to (pause) er er I'll I'll try and <u>come up with</u> some talk of, some sort of definitions, guidelines of, I	
10	F7V	S_meeting	A	B	C	We were asked to erm (pause) <u>come up with</u> new structure (pause) erm, and (pause) and it, the	

NODE

5. After having access to the concordance lines, students will have the opportunity to read and analyze them. A useful tip is to guide students by pointing to the examples you want them to read, which are selected prior to the lesson. These are some concordance lines taken from Figure 4:

1. [...] we can come up with ideas , like the idea of that?
2. [...] responding to things like that, and we did come up with a way, of, of reducing that deficit
3. we were asked to erm (pause) come up with a new structure (pause) erm [...]

6. In addition to reading the concordance lines, if students need to see the whole context where the word was used in order to interpret the meaning of the phrasal verb, they can click on the context column of the line they are analyzing to check the expanded context of the phrasal verb, as in Figures 5 and 6 below.

Figure 5: Concordance line with context column highlighted

1	D95	S meeting	A	B	C	you've got a fortnight elapse between the two, we can come up with ideas, like the idea of that?
---	-----	-----------	---	---	---	---

Figure 6: Expanded context of “come up with” from a concordance line

Source information:
Date (1985-1994)
Title Pensioners' and Trades Union Association meeting. Rec. on 28 Aug 1991 with 9 particips. 555 utts
Expanded context:
reply on this? (SP:D95PS007) I do hope so, idea's terrific on it. (SP:D95PS001) Yeah, I think so. (SP:D95PS007) I, I don't think I could do it, (unclear) I'm a (unclear)2. (SP:D95PS000) Well how about waiting until (unclear)2. (SP:D95PS001) I didn't mean for you to do it, but erm. (SP:D95PS007) Don't leave it too long Norman. (SP:D95PS000) Well yeah, I mean, your in the second week aren't ya? And you've got plenty of time, you've got a fortnight elapse between the two, we can come up with ideas, like the idea of that? (SP:D95PS007) Well I think the ideas should come from the members, well what do they think about it? I think it's great. (SP:D95PS000) Would you? (SP:D95PS007) I, I (unclear)2. (SP:D95PS000) If it's got to come to the members, it's got ta come today. (SP:D95PS007) Well I've a, you know, what I've said. (SP:D95PS001) I've, I'll get Dr. (-----) remarks in the minutes, there actually stated in

7. After students read some lines, they will probably be able to infer the meaning of the phrasal verbs. Since this will be the first example, ask the whole class what they found out during their search. After the discussion, come up with a definition on the board:

Meaning: to develop or discover a solution when a problem is presented.

Other Examples of Phrasal Verb Definitions using Concordance Lines

Here are some more examples of phrasal verbs and their concordance lines, taken from the BNC:

(A) Bring up

- | |
|--|
| 1. Women are choosing to bring up children on their own without close relationships with men. Many |
| 2. What's the problem of returning to work and allowing someone else to bring up the child? |
| 3. Our daughter is trying to bring up three children on 8,000 a year and has to pay 800 of that in income |

Meaning: to educate; raise.

(B) Put off

- | |
|--|
| 1. He and his wife decided not to put off having the second child they had planned, despite financial uncertainty. |
| 2. Bride n' groom # TV soap star Sue Nicholls has put off her wedding to actor Mark Eden. |
| 3. All of us have a tendency to put off the difficult tasks or those we dislike. You will need to be honest with yourself |

Meaning: to postpone.

(C) Take up

- | |
|---|
| 1. If you take up metaphysics, for example, Ego will delight in trying to convince you that this makes you 'better than' other people. |
| 2. she'll be happy to achieve at least one other mission: to encouraged more young people to take up science. |
| 3. it was necessary to take up mathematics which the headmaster himself taught. |

Meaning: to study; start a new activity.

(D) Cut down

- | |
|--|
| 1. As a safeguard, the group advices pregnant women to eat healthily, cut down on drinking and avoid smoking. |
| 2. Yet it's easy to cut down on fat without changing your diet completely or giving up all your favourite foods. |
| 3. he Hungarian government is introducing a " green card " system for cars to ensure that they have regular checks designed to cut down on emissions of carbon monoxide |

Meaning: to reduce.

Alternative Methods in Place of Universal Computer Access

If teachers do not have access to resources like a computer lab with internet access for all students to work together on computers, they can select and print some concordance lines before class begins. After the beginning of the lesson, the teacher can divide the class into groups and give each group a set of lines to analyze. The students can then guess the meanings of the phrasal verbs from the provided lines. If the teachers have only a classroom with a computer and a projector, they can project the

screen on the board, search for the phrasal verbs, and show students by working directly with the concordance lines on the projector, using the same methodology.

4 Final remarks

This article presents an idea of an L2 activity using native English speaker corpora, which has high potential for great contributions to teaching and applied linguistics. In some cases, it can be difficult for teachers to teach certain aspects of a language. Therefore, teachers can use corpora as a language teaching technique to create corpus-based activities to incorporate in class, not only making teaching easier but also significantly improving the learning process for the students. By guiding students through the use of concordance lines, they can analyze extracts of real language in different contexts, infer meanings, and share their ideas with fellow classmates.

References

BARLOW, Michael. Corpora, concordancing and language teaching. *Proceedings of the 2002 KAMALL International Conference*. Daejon, Korea, 2002.

BROWN, Douglas. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd edition). USA: Pearson Education, 2000.

CONRAD, Susan. Corpus linguistics and L2 teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 393-409.

CRYSTAL, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 3rd ed. London: Blackwell, 1991.

GILQUIN, Gaetanelle; GRANGER, Sylviane. How can data-driven learning be used in language teaching? In: A. O'Keeffe & M. McCarthy (eds.). *Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge, 2010, p. 359-370.

JOHNS, Tim. Should you be persuaded: two examples of data driven learning. *ELR Journal (New Series)*, 1991, p. 1-16.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*: Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCCARTHY, Michael. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

MCENERY, Tony; GABRIELATOS, Costas. English Corpus Linguistics. In: *Handbook of English Linguistics*, ed. AARTS, Bas and MCMAHON, April. London: Blackwell, 2006, p. 33-71.

SCHMITT, Norbert; SIYANOVA, Anna. Native and nonnative use of multi-word vs. one word verbs. *IRAL*, 45(2), 2007, p. 119-139

Appendix A

Some other free online corpora available for teachers and students

Corpus of Contemporary American English (COCA)

Created by Mark Davis, COCA is the largest English corpus available; it contains more than 450 million words, and it is a reference corpus of English used in the United States. Its distribution takes place in five different categories: spoken, fiction, popular magazines, newspaper articles, and academic journals. COCA is available at <http://corpus.byu.edu/coca/>.

Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)

MICASE, available at <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/>, contains more than 1.9 million words of audio recording and transcripts from university settings.

Time Corpus

Time Corpus is available at <http://corpus.byu.edu/time/>. Created by Mark Davis at Brigham Young University (BYU), it is a corpus of Time Magazine from 1923 through 2006. It is a useful resource for exploring written academic language.

Linguística Aplicada: uma breve introdução a algumas áreas de atuação

Applied Linguistics: a brief introduction to some areas of practice

Carlos Vinícius Silva

Aluno do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA).
E-mail: carlos.silva2@letras.ufla.br

Gisela Márcia Miarelli Pardini

Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA).
E-mail: gisela.pardini@letras.ufla.br

Resumo: O presente artigo apresenta uma breve conceituação comparativa sobre Linguística Aplicada (LA), seguida por pequenos resumos de algumas de suas principais áreas de atuação – Estilística Literária, Análise Crítica do Discurso, Tradução, Lexicografia, Planejamento Linguístico, Linguística Forense, Ensino de Língua Estrangeira e Aquisição da Linguagem. O texto procura apresentar caráter bastante objetivo, pois seu propósito é servir de material para um primeiro contato entre novos estudantes da área e a disciplina.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Breve introdução. Áreas de atuação.

Abstract: This article presents a brief comparative conceptualization about Applied Linguistics (AL), followed by short summaries of some of its main areas of practice - Literary Stylistics, Critical Discourse Analysis, Translation, Lexicography, Linguistic Planning, Forensic Linguistics, Foreign Language Teaching and Language Acquisition. The text aims to present a rather objective character, since its purpose is to suit as a material for a first contact between new students of the area and the discipline.

Keywords: Applied Linguistics. Brief introduction. Areas of practice.

1 Introdução

A Linguística Aplicada (LA) é uma disciplina relativamente jovem que tem como propósito a solução de problemas relacionados às situações reais de uso da língua, sendo, portanto, um campo de incontáveis possibilidades. Os estudos nessa disciplina vêm crescendo bastante nas últimas décadas e seus resultados têm acompanhado esse crescimento, tanto em quantidade quanto em complexidade.

Entretanto, podemos observar que, apesar de encontrarmos uma quantidade satisfatória de material para pesquisas aprofundadas em LA, temos muita dificuldade para obter textos básicos para um primeiro contato com a disciplina. O objetivo do presente texto é justamente fornecer tal material, possibilitando que o leitor, primeiro, tenha uma noção do funcionamento da disciplina como um todo e, em seguida, de algumas de suas principais áreas de estudo. Para isso, procuramos apresentar de forma objetiva informações encontradas em artigos e livros relacionados ao tema, respeitando sua complexidade.

2 *Linguística Aplicada*

A Linguística Aplicada, devido à sua grande diversidade de conceitos aceitos, é motivo de enormes discussões no meio acadêmico. Podemos exemplificar dois pontos de vista completamente distintos, contudo, não faz parte das pretensões do texto estabelecer comparações ou conflitos exteriores ao objetivo principal já citado anteriormente. Portanto, por motivos puramente metodológicos, faz-se importante apresentarmos uma visão antiga de Gomes de Matos, explicada por Almeida Filho, da importância da Linguística Aplicada, e, em seguida, outra mais atual, que será utilizada para um maior desenvolvimento deste trabalho.

Como aplicação da Linguística, visando à construção de uma Teoria de Ensino de Língua, há exemplos abundantes no exterior e dentro do Brasil. Nesse paradigma, Gomes de Matos (1980) afirma que a LA tem como objetivo a aplicação de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e sócio-culturais. (ALMEIDA FILHO, 1990, p. 1)

Agora, o que cabe aqui é tomarmos por base uma conceituação pós-moderna amplamente aceita, explicada por Márcio Luiz Corrêa Vilaça, professor permanente do mestrado em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO, e desenvolvê-la de modo didático e elucidativo.

Vilaça (2010) sintetiza muito bem, no seu texto “Pesquisas em Linguística Aplicada: Domínios, Perspectivas e Metodologias”, uma das concepções de Linguística Aplicada mais aceitas na atualidade:

a Linguística Aplicada é uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996) que focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais (PILAR & ROCA, 2009). Apesar de sua importância e de suas contribuições sociais e educacionais (LEFFA, 2001), a disciplina ainda é pouco compreendida. A Linguística Aplicada tem em sua primeira fase de estabelecimento relação mais objetiva com pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas, especialmente estrangeiras, e tradução (MOITA LOPES, 1996; TRASK, 2004; MENEZES, SILVA & GOMES, 2009). Hoje, no entanto, a ciência aborda uma grande diversidade de temas que incluem, ensino/aprendizagem de línguas, tradução e interpretação, análise do discurso, formação de professores, letramento, comunicação profissional, EaD e Mídia. (VILAÇA, 2010, [s.p.])

Analisando a concepção apresentada por Vilaça, moldada a partir de um compilado de visões de outros estudiosos conhecidos, podemos observar que a Linguística Aplicada, como ciência aplicada, ao contrário do senso comum constantemente difundido por conta de uma tendência inicial antiquada, não consiste, atualmente, na aplicação prática de conceitos estudados na Linguística Teórica – apesar de não desprezar em momento algum a importância das contribuições efetivadas por

esta – mas sim na compreensão da linguagem como prática social, adentrando processos de análise dos problemas concretos de uso da linguagem. Com isso, podemos observar o claro caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada e suas áreas de pesquisa de forma mais individual, ao percebermos que ela se relaciona diretamente com outros campos de estudo como a Psicologia Cognitiva, a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e, até mesmo, com a própria Linguística Teórica Tradicional.

Apresentadas ambas as visões, fica evidente que a concepção de Gomes de Matos não se trata da Linguística Aplicada, mas sim da aplicação da Linguística, o que ainda hoje é confundido dentro da academia por aqueles que não aceitam a disciplina como ciência independente. Já a visão apresentada por Vilaça, mais moderna, distingue-se por se tratar de uma aplicação da Linguística Aplicada, considerando os conceitos e métodos da disciplina como fundamentos de uma ciência distinta da Linguística Teórica, dando o merecido valor a essa área de pesquisa.

Esclarecido o conflito citado e admitindo que a concepção compilada apresentada por Vilaça é mais completa e, portanto, deve ser mais aceita, é válido comentar que os estudos feitos por intermédio da Linguística Aplicada, como ciência distinta, podem ser artificialmente divididos em três campos bastante abrangentes: Informação e Efeitos, contemplando assuntos como a Estilística Literária, a Análise Crítica do Discurso, a Tradução e a Lexicografia; Trabalho e Leis, que abrange, por exemplo, o Planejamento Linguístico e a Linguística Forense; e Educação, sendo este último o responsável por contemplar, entre outras áreas, o Ensino de Línguas Estrangeiras e a Aquisição da Linguagem.

Após essa breve introdução à LA num contexto geral, cabe adentrar individualmente algumas das principais áreas desse vasto campo de estudo – áreas estas já citadas no parágrafo anterior.

2.1 *Estilística Literária*

A Estilística, num contexto geral, é, segundo Bechara (2009, p. 615), “a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo”. Mas, para que o conceito seja plenamente compreendido, é necessário que entendamos o que é estilo. Segundo Mattoso Câmara (*apud* BECHARA, 2009, p. 615), “o estilo, que é a solução para se fazer a língua da representação intelectual servir às funções não intelectivas da manifestação psíquica e do apelo, é naturalmente levado a ‘deformar’ os fatos gramaticais quando por eles aquelas funções não poderiam figurar”, ou seja, é o instrumento que permite maior expressividade emocional, mesmo que à custa de determinadas imposições gramaticais tradicionais.

Um ponto importante aqui, mediante as conceituações apresentadas, é a necessidade de cuidado para que não se confunda a Estilística com a Gramática, sendo, a primeira, responsável pelo estudo da língua afetiva e, a segunda, da língua intelectual. Uma não é negação da outra – são, inclusive, complementares no estudo dos processos de exteriorização do pensamento humano – mas baralhá-las leva ao risco de confundir seus objetos de estudo.

No caso especial da Estilística Literária (EL) não é muito diferente, o estudo estilístico simplesmente toma um caminho mais restrito, o dos gêneros literários, em

que a evidenciação do estilo não se faz apenas bem-vinda, mas necessária para a construção da literariedade. A EL é responsável pela identificação e pelas análises de efeitos e aplicações dos traços estilísticos, descritos por Bechara (2009, p. 616) como “conjunto de particularidades do sistema expressivo para eficácia estética”, particularidades estas que podem ter caráter morfológico, sintático, semântico e até fônico, de modo que recursos gráficos sejam usados para expressar diferentes entonações.

Uma ressalva deve ser feita no que se refere aos recursos lexicais como traços estilísticos. Holanda Cavalcanti (2012, p. 340) diz, em *A Herança de Apolo*, que não é correto falar sobre um vocabulário poético. Ele afirma: “nenhuma palavra é poética por si mesma. Tudo depende de como é usada semântica e prosodicamente”. Apesar de o autor, nesse trecho, se referir às análises literárias de, especificamente, poesias – tema fundamental da obra – podemos perceber que a máxima vale para todo o campo literário, de forma que o uso de uma bagagem lexical anômala não levará necessariamente a efeitos anômalos; o efeito causado pela escolha de vocábulo é dependente do modo em que este é usado.

2.2 *Análise Crítica do Discurso*

Antes de qualquer outra coisa, é importante salientar a diferença entre a simples Análise de Textos e a Análise Crítica do Discurso (ACD), sendo aquela a pura análise daquilo que está evidente no texto, ou seja, da mensagem explícita que o autor deseja passar; já esta, além de assumir as funções da Análise de Textos, é a busca aprofundada e cuidadosa por elementos ideológicos implícitos – ou nem tão implícitos assim – presentes no mesmo texto. Essa confusão é muito bem esclarecida e resumida por Misoczky (2005, p. 2):

a análise de textos é apenas um dos vários recursos que ajudam a compreender processos sociais, dirigindo-se para a análise de como os atores produzem ou tecem textos através de relações entre seus elementos. A abordagem crítica do discurso, por sua vez, se caracteriza pela consideração das relações entre linguagem e sociedade, de modo a compreender as relações entre discurso, poder, dominação e desigualdades sociais.

Nas palavras de Misoczky, podemos perceber a clara função social e ideológica da Análise Crítica do Discurso, visto que esta se apresenta como área de estudos críticos da linguagem como prática social. Desse modo, podemos, a partir da ACD, observar a disputa de poder presente nos discursos, identificando, portanto, recursos implícitos e explícitos de dominação. Explicando essa ideia, temos as palavras de Wodak (2003, *apud* PEDROSA, [s.d.], p. 1):

[...] a ACD trata de evitar o postulado de uma simples relação determinista entre os textos e o social. Tendo em consideração as intuições de que o discurso se estrutura por dominação, de que todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, isto é, que se acha situado no tempo e no espaço, e de que as estruturas de dominação estão legitimadas pela ideologia de grupos

poderosos, o complexo enfoque que defendem os proponentes [...] da ACD permite analisar as pressões provenientes de cima e as possibilidades de resistência às relações desiguais de poder que aparecem em forma de convenções sociais.

Em resumo, a ACD é a área do saber que se ocupa da análise aprofundada dos textos e da sua relação de poderio com o social, ou seja, da identificação e análise de mensagens ideológicas, que são objetos essenciais das disputas de poder, presentes nos discursos.

2.3 Tradução

A Tradução, é claro, está diretamente relacionada ao Ensino de Língua Estrangeira, mas isso é algo independente da LA – tanto que a precede. Entretanto, a função dos estudos atuais sobre Tradução é, fundamentalmente, a de buscar manter o máximo de características elementares do texto, e não apenas de obter uma conversão idiomática básica.

Reconhecendo a função citada anteriormente, percebemos o porquê de o puro domínio dos idiomas envolvidos na tradução não ser suficiente para que o trabalho resulte em um produto final satisfatório.

A questão torna-se ainda mais evidente quando pensamos em literatura. O tradutor deve procurar, além de adaptar parâmetros gramaticais e semânticos, manter o efeito estético da obra original, o que vem há séculos gerando problemas de resolução complicada. Para Corrêa (1999, *apud* CAVALCANTI, 2012, p. 266), “coisa nenhuma, ligada à harmonizada pelas musas, se pode transmudar de sua língua em outra sem romper toda a sua doçura e harmonia”¹. Langer (1951, *apud* CAVALCANTI, 2012, p. 268), apesar de não manifestar discordância absoluta do pensamento de Dante, apresenta um ponto de vista mais otimista quanto à Tradução literária:

o material da poesia é discursivo, mas o produto, o fenômeno artístico, não. Seu significado é implícito no poema como uma totalidade, como forma composta de som e sugestão, afirmação e reticência, e nenhuma tradução pode reencarnar isso. A poesia [contida no poema, é claro], no entanto, pode ser aproximada em outras línguas e permitir o surgimento surpreendente de belas versões, revelando novas possibilidades derivadas de seu esqueleto literal e seus recursos retóricos, mas o produto é novo, como a orquestração de uma fuga para órgão, ou a versão para piano de um quarteto, ou a fotografia de uma pintura.

Visões como as de Corrêa e de Langer podem – e devem – ser levadas em consideração pelo profissional que se ocupa de estudos sobre a Tradução; não só com relação à literatura, mas em todo tipo de tradução.

Além do supracitado, há ainda um problema relacionado à teoria do valor, de Saussure (1916). Dois vocábulos proporcionais de idiomas diferentes não deixam de ser

¹ Convívio, Trattato Primo, VI.

distintos por conta da relativa proporção. Desse modo, até mesmo o léxico torna-se uma barreira difícil de ser contornada – já que a total superação de tal barreira é absolutamente impossível. Esse detalhe oferece ainda mais desafios para o profissional, dando uma importância ainda maior aos estudos na área.

2.4 *Lexicografia*

A Lexicografia é, segundo o Dicionário do Aurélio, o “ramo da linguística que se dedica ao estudo do desenvolvimento, da composição, do uso e da avaliação de dicionários”. Uma explicação mais aprofundada é dada pelo portal Infopédia, da Porto Editora: “Ramo da lexicologia, uma das disciplinas da linguística, que se dedica à construção de dicionários, o que inclui análise dos já existentes, o estudo de metodologias e princípios teóricos para a sua elaboração e estruturação, e o debate dos principais problemas teórico-práticos subjacentes à sua produção”.

São muitas as linhas de investigação da Lexicografia, mas, de acordo com o Infopédia², são quatro as principais:

- A tipologia dos dicionários de todos os tipos;
- A história da lexicografia e dos dicionários;
- A crítica lexicográfica aos dicionários que existem no mercado;
- A investigação sobre o uso dos vários tipos de dicionários existentes, a par de uma sondagem acerca das necessidades dos utentes.

Os estudos na área têm como principal objetivo a superação temporária de obstáculos de solução permanente impossível. Alguns dos principais obstáculos são pontuados pelo portal da editora portuguesa:

- A seleção do tipo de dicionário em função dos objetivos editoriais e das necessidades do público utente;
- Definição das unidades lexicográficas;
- Problemática do tratamento de expressões fixas e idiomáticas;
- Tipo de informação que deve conter um dicionário;
- Critérios de inclusão das entradas num dicionário;
- Problemática de informação gramatical a incluir no dicionário;
- Problemática da construção da definição num dicionário monolíngue;
- Problemática da escolha das variantes linguísticas a incluir no dicionário.

Apesar da antiguidade prática da lexicografia, seus estudos como ciência tiveram início na década de 60 – com Householder e Sarpota (1962) e com Quemada (1968) – tendo uma explosão a partir da década de 80, consolidando-se como nova disciplina. Recentemente, surgiu ainda a Lexicografia Computacional, que, com o auxílio da constante evolução das tecnologias, procura proporcionar uma busca

² *lexicografia* in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-09-01 14:16:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/98200>

facilitada do léxico no dicionário, a par da associação de recursos audiovisuais muito didáticos.

2.5 *Planejamento Linguístico*

O termo *language planning*, ou planejamento linguístico (PPL), foi proposto em 1959 por Einar Haugen para designar “a elaboração de uma ortografia normativa, de uma gramática e de um dicionário para guiar o uso escrito e oral numa comunidade linguística não homogênea” (HAUGEN, 1968 [1959], 673, *apud* MAURAI, 1987, p. 5-46), ou seja, surge como uma tentativa de moldar a evolução de uma língua.

Outros dois termos são usados para designar o PPL: *planification linguistique* (CORBEIL, 1980, *apud* MAURAI, 1987) e *normalisation linguistique* (ARACIL, 1965). Entretanto, salvo seus modos de aplicação, distintos entre os três autores, não há diferenças significativas entre os conceitos. Para Haugen (1987, *apud* MAURAI, 1987, p. 1), de forma mais completa,

esses três termos se aplicam aos modos de intervenção oficiais sobre a língua que visam a promoção linguística, sociolinguística, sociocultural ou socioeconômica de uma língua ou de várias línguas ou ainda de uma variedade linguística de cada uma das línguas que são objeto do planejamento linguístico num dado território, promoção esta realizada por intermédio de um ou vários organismos dotados de um mandato oficial tanto para a execução das políticas linguísticas (no sentido amplo) que decorrem deste tipo de intervenção quanto para a avaliação destas políticas.

Avaliando a concepção apresentada, não temos dificuldades em perceber que o PPL tem por objetivo regular problemas criados pela presença de mais de uma língua ou variante linguística em uma mesma unidade territorial, sendo, portanto, um dos elementos mais importantes de qualquer ideia de política linguística. Entretanto, é claro que tal planejamento pode ser – e muitas vezes o é – usado para a satisfação de interesses privados, visto que a língua manifesta-se como importante instrumento de poder.

2.6 *Linguística Forense*

A Linguística Forense é, como resume Azzariti (2015, [s.p.]), fonoaudióloga e colunista do Carta Capital,

um ramo da linguística aplicada que se dedica ao contexto investigativo. Chamadas de emergência, pedidos de resgate, comunicações de ameaça, bilhetes de suicídio, cartas anônimas e verificação de plágio são alguns exemplos de atuação do linguista forense. A linguagem de textos jurídicos como: testamentos, sentenças e estatutos, também é objeto de estudo.

Ou, de forma ainda mais abrangente, produto da conversação interdisciplinar entre Direito e Linguística – essencialmente – e diversas áreas do conhecimento, por

exemplo, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Comunicação e Ética; resultando em uma das áreas fundamentais das Ciências Forenses.

A Linguística Forense atua em diversas áreas, mas, segundo Caldas-Coulthard (2014, p. 2), seu desenvolvimento ocorre, principalmente, em três delas: Linguagem e Direito, área que analisa “a linguagem legal e suas características peculiares, ou, por exemplo, [...] o exame de documentos expedidos durante os trabalhos do Mensalão no Supremo Tribunal Federal do Brasil”, tendo como enfoque principal a linguagem escrita; Interação em Contextos Forenses, em que especialistas forenses analisam a linguagem oral das interações jurídicas; e A Linguagem Como Evidência, caracterizada por avaliar evidências ou provas de dimensão linguística, sejam de ordem fonética, léxico-gramatical ou pragmática.

Assim, apesar de a disciplina ser ainda muito jovem, haja vista sua origem no final dos anos 80, já se apresenta como importante ferramenta para os campos das ciências jurídicas e forenses.

2.7 *Ensino de Língua Estrangeira*

Decorrente da antiga necessidade de comunicação com povos falantes de outras línguas, o homem tem, historicamente, a necessidade de aprender um idioma estrangeiro por muitas razões – comerciais, sociais, econômicas, diplomáticas ou militares – e diferentes metodologias têm sido usadas desde a antiguidade.

Abordaremos brevemente estes modelos metodológicos:

2.7.1 A Metodologia Tradicional (MT)

Primeira e mais antiga metodologia de ensino de grego e latim e outras línguas clássicas, perdurou até o início do século XX e seu objetivo era o domínio da gramática normativa. A proposta era a tradução e a versão como bases de compreensão do idioma em estudo, e a memorização de regras e exemplos com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe (ibid). Exigia-se, também, a memorização de vocabulário, fazendo do dicionário e do livro de gramática materiais indispensáveis, conforme mostra Martins-Cestaro ([s.d.], p. 1),

os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, ele representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar.

2.7.2 A Metodologia Direta (MD)

A metodologia Direta surgiu contrapondo-se à metodologia Tradicional, pois havia novos anseios sociais e sua proposta era a total exclusão da língua materna em

sala de aula. Os significados eram transmitidos pelo contato direto com a língua em estudo, por meio de gestos, figuras, simulações etc., sem intervenção da tradução, dando ênfase à oralidade e aos exercícios de conversação, seguindo modelos propostos.

O professor continuava no centro do processo ensino - aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes; no entanto, eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta. (MARTINS-CESTARO, 1997, p. 1)

2.7.3 A Metodologia Áudio-Oral (MAO) ou Audiolingual

Tinha como princípio básico que a língua é **fala**, e não escrita. Era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos (MARTINS-CESTARO, [s.d.]).

A gramática não era ensinada por regras, mas por modelos e exemplos, e havia preocupação para que os alunos não cometessem erros. O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Essa abordagem estrutural criava automatismos e o aluno repetia mecanicamente as estruturas a fim de memorizá-las, mas era incapaz de exercer criatividade num contexto de fala. A maior crítica feita à MAO foi a de que ela formava um processo cansativo e, conseqüentemente, desmotivador, pois a utilização dos modelos raramente levava a uma reutilização espontânea da fala. “Estudos demonstraram que, a longo prazo, no que diz respeito à compreensão oral dos alunos, os resultados não eram significativamente superiores aos das metodologias anteriores” (PUREN, 1988; GERMAIN, 1993, *apud* MARTINS-CESTARO, [s.d.], p. 1).

2.7.4 A Metodologia Audiovisual (MAV)

É um prolongamento da metodologia Direta. Nos anos 60, essa metodologia funcionava sob influência dos recursos áudio-orais mecanizados. Na década de 70, surge um esforço para corrigir e/ou adaptar-se aos contextos escolares no ensino de língua estrangeira, mas ainda com o aluno desempenhando um papel submisso ao professor e ao método. A MAV privilegiava a função denotativa ou referencial da linguagem em detrimento das funções fática, emotiva e conativa.

Nos anos 80, chamados a terceira geração da MAV, tenta-se integrar às novas tendências didáticas nocionais-funcionais e comunicativas e corta-se o excesso de imagens utilizadas nas décadas anteriores, fazendo com que a imagem apresentada seja uma “provocadora verbal”, e não várias imagens constituindo um facilitador semântico.

Os cursos audiovisuais de terceira geração procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas linguísticas, [...]. A noção de atos de fala (Searle e Austin) corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, etc. (MARTINS-CESTARO, [s.d.], p. 1)

Aqui, a relação professor-aluno é mais interativa e o objetivo do aluno é alcançar competência linguística e comunicativa. A MAV de terceira geração aproxima-se muito da Metodologia Comunicativa, a qual abordaremos a seguir.

2.7.5 A Metodologia Comunicativa (MC)

Enquanto nos Estados Unidos ainda privilegiava-se uma metodologia estruturalista (Bloomfield) e gerativa-transformacional (Chomsky), na Europa, os linguistas se preocupavam com o estudo do discurso e o domínio de uma competência linguística.

Hymes (1991, *apud* MARTINS-CESTARO, [s.d.]) afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma dupla competência: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um conhecimento conjugado das formas gramaticais e das normas de uso. Com a língua materna, esse fenômeno ocorre implícita e simultaneamente, mas, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, os estudos de Hymes foram aplicados em didática.

Para uma comunicação eficiente em qualquer idioma, faz-se necessário utilizar devidamente as aplicações linguísticas dentro do contexto sociolinguístico, respeitando as intenções e situações de comunicação.

Canale e Swain *apud* Germain (1993) afirmam que uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolinguística e uma competência estratégica. Para Sophie Moirand (1982) a competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sócio-cultural. (MARTINS-CESTARO, [s.d.], p. 1)

Acompanhando essas mudanças metodológicas, a MC surgiu como uma metodologia interativa entre aluno e professor. O aluno passou a fazer parte de seu próprio aprendizado e as estratégias utilizadas passaram a ser as mais variadas e eficientes no sentido de se produzir enunciados comunicativos. O aluno é levado a descobrir as regras de funcionamento da língua, refletindo e elaborando hipóteses, com mais autonomia, e os erros são vistos como fatores naturais de aprendizagem.

2.8 Aquisição da Linguagem

Embora toda língua natural seja grandemente complexa, todas as crianças nascem com habilidade para aprender pelo menos uma língua, oral ou manualmente (linguagem de sinais). O processo acontece espontaneamente durante suas relações sociais. Essa naturalidade e complexidade comprometem algumas tentativas teóricas

de explicar exatamente como ocorre o processo de aquisição da linguagem, enquanto outros estudos sugerem que parte do conhecimento linguístico é geneticamente determinado.

Algumas propriedades do processo de aquisição da fala tentam explicar como ocorre essa aquisição, em diferentes aspectos e estágios, de acordo com Grolla (2006):

- a Universalidade – o processo de aquisição é o mesmo em qualquer língua.
- a Uniformidade – uma mesma língua é aprendida numa comunidade.
- o *Input* – em comunidades falantes de mais de uma língua, as crianças aprendem todas essas línguas.
- a rapidez – a complexidade de uma língua é aprendida até os quatro anos de idade.
- a sequência de estágios – as crianças passam por um padrão quase idêntico de estágios e seguem a mesma ordem de avanço dos estágios.

Essas propriedades são postas em dúvida por alguns aspectos que as teorias intuitivas ainda não foram capazes de explicar: se considerarmos, por exemplo, que as crianças adquirem linguagem a partir de um processo de tentativas e erros e que recebem *inputs* diferentes, já seria difícil dizer que elas seguem o mesmo padrão e ordem de estágios de aprendizagem, afinal, não podemos também desprezar as variações individuais. Da mesma forma, os adultos corrigem as crianças, mas à medida que elas compreendem as estruturas da língua, elas criam independentemente suas sentenças sem necessariamente tê-las ouvido antes ou aprendido com as correções dos adultos.

Outra hipótese problemática é a de que as crianças aprendem linguagem imitando os adultos (teoria *behaviorista*). Segundo Newport, Gleitman e Gleitman (1977, *apud* GROLLA, 2006), os adultos se dirigem às crianças na maior parte das vezes com ordens e perguntas, enquanto as crianças usam, em sua maioria, declarativas. Dentro das oposições teóricas, Grolla (2006, p. 13) afirma que “as crianças adquirem linguagem independentemente da qualidade interativa e independentemente da cultura. Basta que sejam expostas a uma língua e elas irão adquiri-la”.

No entanto, se hipóteses como tentativa e erro, correção dos adultos, imitação ou simplificação da linguagem pelos adultos não são capazes de explicar como as crianças adquirem uma língua, como então podemos explicar esse processo?

Há uma teoria que propõe que as crianças possuem um conhecimento linguístico inato que as conduz no processo de aquisição de uma língua. Em outras palavras, as crianças já nascem “equipadas” com vários aspectos das línguas humanas, que são geneticamente determinados.

Em um estudo de Brown (1973, *apud* GROLLA, 2006), os seguintes dados teóricos cognitivos e *behavioristas* foram obtidos de forma espontânea: nos primeiros meses de vida, a criança chora e apenas emite sons sem significado. Por volta dos seis meses, a criança balbucia sílabas como *ba* e *bi*. Com um ano, a criança começa a nomear objetos em seu ambiente, como “mamãe”, “papai”, “auau”. Aos dois anos, já produz sentenças simples. Aos três, começa a usar artigos e pronomes. Apresenta “erros”, como as formas de passado *eu fazi* e *eu trazi*, detecta regularidades em seu *input* e

produz formas novas que ela nunca ouviu antes. Entre três e quatro anos, a criança começa a usar orações relativas e coordenadas. Dos quatro aos cinco anos, ela já usa orações subordinadas com termos temporais, tais como “antes” e “depois”, pois já adquiriu a grande maioria das construções encontradas em sua língua materna. Apesar de seu *input* ser constituído por um número finito de sentenças, a criança é capaz de produzir um número infinito delas.

Embora a teoria supracitada seja elaborada com base em estudos bastante profundos em áreas relacionadas à Linguística e à Psicologia, podemos ver claramente que ela despreza variáveis muito importantes, como a influência das situações sociocomunicativas em que a criança é naturalmente levada a ressignificar significantes presentes nos enunciados.

Confirmando isso, a linha teórica Interacionista aponta que a aquisição da linguagem se faz com foco no “outro”. Esse “outro” não necessariamente como indivíduo, mas “como uma instância de funcionamento da língua” (ALMEIDA MORAIS, 2001, p. 45). O erro, e não o acerto, é apontado como base para uma ressignificação; o ponto de partida para a aquisição linguística. Essa teoria não desconsidera o fator do diálogo como efeito linguístico-discursivo do adulto sobre a criança, mas também considera que os significantes da criança e do adulto sofrem uma ressignificação dentro do enunciado da criança. A criança não é só interpretada pelo adulto, ela também tem seu papel de intérprete da linguagem e, mais do que corrigir sua própria fala, ela vai ressignificá-la.

Durante o processo de aquisição, a fala da criança é composta por fragmentos da fala do adulto, dependente da interpretação deste (ALMEIDA MORAIS, 2001).

De Lemos (1992, p. 28, *apud* ALMEIDA MORAIS, 2001, p. 57) coloca:

a interação com o outro é mesmo condição necessária. É somente a partir da interação com o outro que se abre a possibilidade de interpretação, a possibilidade de doar sentido à fala ainda dispersa da criança. É a partir da interpretação do outro que a aquisição da linguagem pode ser viabilizada.

Lier e Arantes (1998, p. 2, *apud* ALMEIDA MORAIS, 2001, p. 57) definem a interação e a interpretação como determinantes:

[...] ou seja, como força fundante do sujeito e da linguagem, uma vez que o outro em sua relação com a fala da criança ocupa necessariamente lugar central. Ou seja, supor a interação como matriz ou espaço de estruturação da linguagem traz em si a exigência teórica de se pesquisar qual o papel/força estruturante da interpretação. Quer dizer, traz a exigência de esclarecimento sobre como um já falante intervém na aquisição da linguagem da criança.

3 Considerações finais

Procuramos apresentar neste trabalho o conceito atual e as funções da Linguística Aplicada e, em seguida, abordar os aspectos fundamentais de algumas das suas principais áreas de estudo. Propusemo-nos com esse texto a apresentar um conteúdo compacto e objetivo, de modo que o resultado sirva de material para um

primeiro contato entre aqueles que se iniciam na área e a disciplina. Para atingir tal objetivo, procuramos adentrar apenas os pontos basais de cada tema abordado, dando caráter puramente introdutório ao trabalho.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Maneiras de compreender Linguística Aplicada*. 1990. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11407/6882>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- ALMEIDA MORAIS, Cláudia Angélica Leme de. *Estudo dos Efeitos Linguístico-discursivos na interação criança-criança: suas implicações na Fonoaudiologia*. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/09_08_2010_claudiangelica.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- AZZARITI, Mônica. O papel da linguística forense em uma investigação. *Carta Capital*. 2015. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2015/07/30/o-papel-da-linguistica-forense-em-uma-investigacao/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009, p. 615-620.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. ReVEL na Escola: O que é a Linguística Forense? ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014. [www.revel.inf.br] *Dicionário do Aurélio Online*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/lexicografia>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- GROLLA, Elaine. *A Aquisição da Linguagem*. 2006. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- HOLANDA CAVALCANTI, Geraldo. *A Herança de Apolo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 261-275, 340-343.
- INFOPÉDIA, *lexicografia* in Artigos de apoio [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003 - 2017. [consult. 2017-04-24 16:30:18]. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$lexicografia](https://www.infopedia.pt/$lexicografia)>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- MARTINS-CESTARO, S. A. *O Ensino de Língua Estrangeira: história e metodologia*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- MAURAS, J. “L'aménagement linguistique” (org.): *Politique et aménagement linguistique*. Québec/Paris, Conseil de la langue française/Robert, 1987, pp. 5-46. Tradução: Marcos Bagno, novembro de 2005. Disponível em:

<<http://membre.oricom.ca/jamaurais/O%20PLANEJAMENTO%20LING%C3%9C%C3%8DSTICO.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MISOCZKY, Maria Ceci. Análise Crítica do Discurso: uma apresentação. *Gestão.org*. Volume 3, Número 2. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/57/48>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica do discurso*. [s.d.]. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/analise-critica-do-discursocleide-pedrosa.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

VILAÇA, Márcio Luiz C. Pesquisas em Linguística Aplicada: Domínios, Perspectivas e Metodologias. In: *Almanaque UNIGRANRIO de pesquisa*, ano IV, número 1 – 2010. Desafios Éticos na Pesquisa – ISSN: 1981-5433.

Uma análise semiótica do informe publicitário da HQ da Turma da Mônica

A semiotic analysis of the advertising report of Monica's Gang HQ

Uélida Dantas de Oliveira

Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: uelida1114@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por finalidade analisar o informe publicitário presente no verso da história em quadrinhos da Turma da Mônica, nº 70, da edição 2012, com base na teoria semiótica, realizando uma explanação sobre signo, objeto e interpretante na perspectiva de Peirce. O aporte teórico está subsidiado em Peirce (1975), Santaella (2008), Ferraz (2012), entre outros.

Palavras-chave: Semiótica. Signos. Informe Publicitário. Peirce.

Abstract: This work has the purpose of analyzing the advertising report present on the back of the comic strip of Monica's Gang, issue nº 70, 2012 edition, based on the semiotic theory, performing an explanation about sign, object and interpretant in Peirce's perspective. The theoretical contribution is subsidized in Peirce (1975), Santaella (2008) and Ferraz (2012), among others.

Keywords: Semiotics. Signs. Advertising Report. Peirce.

1 Introdução

A semiótica é a teoria geral dos signos, que estuda todas as linguagens e suas representações existentes no mundo. Como afirma Santaella (2008, p.13), “a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno com fenômeno de produção de significação e de sentido”. Tal ciência foi fundada pelo cientista e filósofo norte-americano Charles Peirce.

É relevante frisar que a semiótica peirciana tem particularidades que a distinguem do estudo dos signos realizado por Ferdinand Saussure, isso ocorre porque enquanto Saussure realiza análises semióticas voltadas apenas para a linguagem verbal (fala e escrita), Peirce estuda todos os signos, verbais, visuais, sonoros, entre outros. Conforme Peirce (*apud* SANTAELLA, 2008, p. 7), “a semiótica é a descrição e a análise das experiências de tudo que estão em aberto para todo o homem, cada dia e hora em qualquer lugar do nosso cotidiano”.

Para entendermos um pouco do que se trata a teoria peirciana, é necessário conhecermos alguns conceitos relevantes dessa ciência, que servirão de subsídio para o desenvolvimento da análise do objeto de estudo proposto neste artigo, a exemplo das tricotomias peircianas.

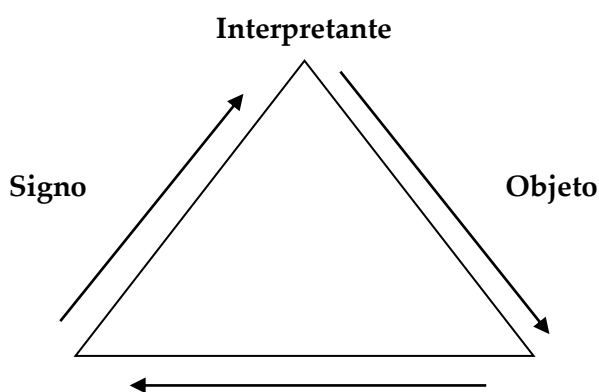
2 A tríade semiótica de Peirce

Charles Peirce criou a tríade semiótica, na qual ele afirma que realizamos três relações referentes ao signo. A primeira relação, que ele chamou de Primeiridade, é a relação do signo si mesmo; a segunda relação, a Secundidade, é a relação do signo com o objeto; e a terceira relação, que Peirce chamou de Terceiridade, é a relação do signo com seu interpretante. Todas essas relações acontecem em nossa mente, porque já conhecemos muitos signos, e, com base nesse conhecimento prévio, organizamos as linguagens por meio dessa tríade. Conforme Alecrin e Sgarbi (2014, p. 3) afirmam,

Charles Peirce (1999), através da fenomenologia, concluiu que tudo que se dá a consciência se processa em três propriedades que correspondem a toda e qualquer experiência: primeiridade, que são as coisas do mundo, reais ou abstratas, que nos aparecem à mente como qualidade; secundidade quando relacionamos essas coisas com algo que já conhecemos, e por fim, a terceiridade que é quando a mente interpreta o que captamos, formando, assim, uma sequência de qualidade, relação e representação.

Para Peirce, o signo é algo que representa alguma coisa, no lugar de outra coisa para alguém, ou seja, é o objeto. E quando esse signo é substituído para alguém, ele cria um segundo signo, que será chamado de interpretante. De acordo com Santaella (2008, p. 12), “o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto”. Por exemplo: quando pensamos em uma bola, a imagem da bola vem a nossa mente. Isso ocorre porque já temos esse signo em mente, mesmo sem visualizá-lo, no momento em que pronunciamos ou ouvimos a palavra bola, sabemos perfeitamente do que se trata, logo realizamos a tríade semiótica signo – interpretante – objeto, como podemos constatar na figura 1 a seguir.

Figura 1: Tríade Semiótica de Peirce



Fonte: elaborada pela autora

Na tríade semiótica, Charles Peirce apresenta três triconomias dos signos. Com relação à primeira tricotomia, podemos constatar a divisão dos signos nas seguintes denominações: Quali-signo, Sin-signo e Legi-signo, nas quais compreendemos o Quali-

signo como uma qualidade sgnica, o Sin-signo como um acontecimento real, algo que realmente existe, e o Legi-signo é tido como uma impressão que temos baseada em leis ou regras que conhecemos por serem estabelecidas na sociedade. Como afirma Peirce (1975, p. 100), “Quali-signo é uma qualidade que é um signo. [...] Um Sin-signo é uma coisa existente ou acontecimento real, que é um signo. [...] Um Legi-signo é uma lei que é um signo”.

Peirce apresenta uma segunda tricotomia dos signos que aborda a relação signo-objeto, é denominada de ícone, índice e símbolo. Nela, o ícone possui uma relação de semelhança com o objeto, o índice apresenta características que indicam a existência de um objeto e o símbolo é a associação de ideias que se referem ao objeto. Como afirma Santaella (2008, p. 109), “a triade ícone, índice e símbolo diz respeito primeiramente à distinção entre três espécies de identidades semióticas que um signo pode ter em razão de trs espécies de relações em que o signo pode estar para com o objeto, como signo desse objeto”.

A terceira tricotomia peirciana é referente à relação signo-interpretante, que diz que o signo pode ser qualificado como Rema, Dicente e Argumento. Tais qualificações trazem as seguintes explicações: Rema é compreendido como um signo de possibilidade para o interpretante, Dicente é um signo que realmente existe, representando o objeto de maneira concreta, e o Argumento é um signo de lei, no qual o objeto, para o interpretante, é conhecido por uma lei geral. Conforme afirma Peirce (1975, p. 102),

um Rema é um Signo que, para seu Interpretante, é um Signo de Possibilidade qualitativa, ou seja, entendido como representando tal e tal espécie de Objeto possível. [...] Um Dicente é um Signo que, para seu Interpretante, é Signo de existência concreta. [...] Um Argumento é um Signo que, para seu Interpretante, é Signo de lei.

Diante do que foi exposto, foi realizada a análise do informe publicitário da Turma da Mônica, visando identificar os signos presentes nas imagens e seus significados, com base na teoria semiótica de Peirce.

3 Análise do informe publicitário

Temos aqui, para analisar, um objeto de estudo rico em detalhes e pontos determinantes, tomando como base toda teoria vista anteriormente. Peirce tinha como seu objeto de estudo tudo que o cercava, até mesmo o que não podia ser visto, como o ar, a brisa, mas poderia sim ser sentido e observado em suas ações indiretas. Muito do estudo peirciano traz todo nosso conhecimento de mundo, não desprezando nada que possa ser observado.

É possível presenciarmos os signos em vários lugares por onde passamos. Os signos estão presentes em cartazes, propagandas, revistas, jornais, nos sinais de trânsito, entre outros. E, na pesquisa em questão, os signos encontram-se no informe publicitário da história em quadinhos da Turma da Mônica, não 70, da edição 2012.



Podem ser observados, na imagem, ícones que já nos remetem a algo, um conhecimento prévio de cada signo, a que nos remete e permite fazer comparações. Para Santaella (2008, p. 110), “um signo é um ícone se ele se assemelhar ao seu objeto e se a qualidade ou caráter, no qual essa semelhança está fundada, pertencer ao próprio signo, quer seu objeto exista ou não”.

De longe, ao vermos o informe publicitário, há uma percepção clara do que se trata. Percebemos a personagem infantil em sua fase adulta, dentro de um enorme coração, que no seu normal seria VERMELHO, porém é branco, o branco que nos remete à pureza, no caso, à transição da personagem de sua fase infantil, para sua fase adulta, e também podemos interpretar a pureza do branco de uma noiva (virgem).

Esse seria o ponto transitório da personagem, mas temos, em contrapartida, o VERMELHO, explícito em toda a página do informe, remetendo-nos a uma nova fase da personagem, paixão, sensualidade e romance. Conforme Peirce (1975, p. 94),

um signo, ou representamen, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente

dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino interpretante do primeiro signo.

Assim sendo, quando afirmamos que a cor vermelha e o desenho do coração presentes na imagem publicitária remetem a significados como amor e romantismo, estamos identificando o interpretante. Ferraz Júnior (2012, p. 11) acrescenta que “o interpretante mantém com o objeto uma relação equivalente àquela que une o primeiro signo a esse mesmo objeto”.

No informativo, podemos encontrar três tipos de mensagens: uma linguística, uma icônica e uma simbólica. A mensagem linguística é formada pelo texto que vem em destaque na propaganda, “Dentuça, baixinha e... Casada?!”, “Já nas bancas!”. A primeira mensagem linguística refere-se às características físicas da Mônica e a segunda é bastante usada em propagandas, com a intenção de nos informar que o produto já está em circulação. Observando o uso das reticências na primeira mensagem, percebemos que expressa ao leitor a visão de que a personagem possui outras características além das que já foram citadas.

A mensagem icônica é formada pelas cores, o vermelho que toma conta de todo informe e o branco, ambos têm o objetivo de estimular no leitor os sentidos, realizando uma primeira percepção da mensagem transmitida, apresentando os ícones na medida em que o leitor observa as semelhanças entre o que a propaganda oferece e o que realmente acontece no seu cotidiano. Outros ícones percebidos foram as piscadelas dos personagens, que atribuíram à imagem uma sensação de que existem surpresas a serem descobertas, um verdadeiro convite para a compra da revista, e o desenho da própria revista, da edição que está sendo divulgada, chamando a atenção do leitor. De acordo com Santaella (2008, p. 120), trata-se de qualidades primárias “forma, cor, textura, volume, movimento etc. – que entram em relações de similaridade e comparação, tratando-se, portanto, de similaridades na aparência”.

Vale frisar que utilizamos do repertório visual e cultural que temos para que a análise semiótica ocorra, pois, como já foi citado no trabalho, nós utilizamos o nosso conhecimento prévio sobre a imagem e o assunto abordado por meio dela, levando em consideração o que a nossa cultura nos oferece sobre determinado assunto, ou seja, o que sabemos sobre o tema casamento, sobre a Turma da Mônica, a interpretação que damos a cada cor que compõe o folheto informativo, conforme o nosso conhecimento de mundo, as tradições vividas em nosso contexto sociocultural, visto que as interpretações variam de acordo com a influência cultural, com o conhecimento de cada indivíduo e, também, de um lugar para outro. Como afirmam Nicolau *et al.* (2010, p. 20),

um signo tem um significado hoje diferente de ontem. Em um lugar é de um jeito e em outro, tem nova significação. Existem signos únicos para muitas interpretações e uma mesma interpretação para muitos signos. Eles são extremamente mutáveis: uma cor, um traço, uma posição, muda completamente o significado de um antigo símbolo.

Portanto, a imagem estudada possui ícones que nos apresentam qualidades imediatas de um objeto, por meio do seu aspecto sensorial, fazendo com que interpretemos as mensagens verbais e, principalmente, as não-verbais, realizando comparações e buscando semelhanças entre o signo e o objeto.

4 Considerações finais

Com base nos conceitos teóricos da semiótica de Peirce, realizamos a análise do informe publicitário, levando em consideração a experiência visual e cultural diante da imagem. A análise semiótica vai além do olhar superficial que costumamos ter em relação a propagandas, jornais, artes e outras formas de comunicação. Isso porque a semiótica realiza uma análise extraindo ao máximo as informações contidas nos signos, explorando as relações dos signos entre si, dos signos com os objetos e com seus interpretantes. Assim sendo, a semiótica de Peirce não se restringe apenas aos estudos de linguagens não-verbais, mas também estuda a linguagem verbal.

Referências

ALECRIN, Rosimeire Santos. SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo. A linguagem semiótica presente em capas da revista *Veja*. In: *Interletras* 2. ed 18. Outubro 2013/Março 2014.

FERRAZ JÚNIOR, Expedito. *Semiótica aplicada à linguagem literária*. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

NICOLAU, Marcos *et al.* *Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce*. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2010/Agosto/semiotica_peirce_nicolau.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica e Filosofia*. Trad. e org. de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975, 164 p.

SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

A Reforma do Ensino Médio e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos: uma análise voltada para a educação brasileira

The High School Reform and the Constitutional Amendment of the Ceiling of Expenses: an analysis focused on Brazilian education

Ana Luísa Silva e Souza

Aluna do 3º período do Curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: anaaluasouza@gmail.com

Giovanna de Deus Barbosa

Aluna do 3º período do Curso de Direito do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: giovannadedeusbarbosa@hotmail.com

Helen Corrêa Solis Neves

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: helensolis@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de analisar a compatibilidade normativa dos dispositivos da Lei 13.415 de 2017 e a Emenda Constitucional 95 de 2016. A primeira parte traz uma abordagem sobre a Medida Provisória 746 de 2016, que propôs o implemento das escolas de Ensino Médio em tempo integral e sua constitucionalidade. A segunda, sobre a Emenda Constitucional 95 de 2016 que limita por 20 anos os gastos públicos. A terceira, sobre as disparidades entre a Lei 13.415 de 2017 – antiga Medida Provisória 746 de 2016 – e a Emenda Constitucional 95. Diante do exposto, conclui-se que o Ensino Médio Brasileiro precisa sim de mudanças, porém, de mudanças que sejam feitas conjuntamente com a sociedade, de forma a garantir plenamente a efetivação do direito à educação, com prudência e senso de humanidade para tamanha mudança, e não uma modificação unipessoal. Visto a emergência do problema com a Reforma do Ensino Médio e da crise financeira, cabem tanto ações afirmativas do Governo Federal quanto da esfera familiar e escolar, empenhando juntos não só na última etapa da educação básica, mas também em todas as outras, aproximando o Brasil do tão sonhado desenvolvimento na educação.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Teto dos Gastos. Igualdade Material.

Abstract: This article aims to analyze the normative compatibility of the provisions of Law 13.415 of 2017 and Constitutional Amendment 95 of 2016. The first part presents an approach on Provisional Measure 746 of 2016, which proposed the implementation of full-time high schools and their constitutionality. The second, on the Constitutional Amendment 95 of 2016 that limits for 20 years the public expenses. The third, on the disparities between Law 13,415 of 2017 - former Provisional Measure 746 of 2016 - and Constitutional Amendment 95. In view of the above, it is concluded that the Brazilian High School needs changes, but, changes that are made jointly with society, in order to fully guarantee the realization of the right to

education, with prudence and a sense of humanity for such a change, and not a one-person change. Given the emergence of the problem with the Reform of Secondary Education and the financial crisis, there is an affirmative action of the Federal Government as well as of the family and school, working together not only in the last stage of basic education but also in all the others, bringing Brazil closer to the dreamed development in education.

Keywords: High School Reform. Ceiling of Expenses. Material Equality.

1 Considerações iniciais

O presente artigo trata assuntos que estão em destaque na sociedade brasileira, que é a Reforma do Ensino Médio e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos.

A primeira seção tratada Medida Provisória 746 de 2016, que foi a imposta pelo Presidente da República Michel Temer, mudando toda a estrutura do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. São evidentes as condições dos jovens dessa faixa etária de escolas públicas: pobreza e falta de recursos, muitos precisando então trabalhar desde cedo. Porém, a evasão escolar fez com que o Presidente colocasse a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As discussões serão em torno do método utilizado, o qual foi Medida Provisória, exposição de argumentos prós e contras a essa mudança, sua constitucionalidade, entre outros pontos, levando todos a pensarem se essa é mesmo a melhor saída e se será mesmo efetiva. A Medida Provisória 746 de 2016 foi convertida na Lei 13.415 de 2017 e o esperado é que ela seja efetivada em pouco tempo.

A segunda seção tratada Emenda Constitucional 95, que legisla sobre o teto dos gastos. Ou seja, os novos artigos da parte dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) impõem um limite para os gastos primários de toda a sociedade por 20 (vinte) anos. O foco será a educação e as discussões serão em torno do tempo de duração desse ajuste fiscal; se ele afetará a educação e outros.

E a terceira seção trata das inconformidades existentes entre a Lei 13.415 de 2017 e a Emenda Constitucional 95 de 2016.

A metodologia utilizada foi a revisão da bibliografia existente sobre o tema.

2 Breve análise sobre a Medida Provisória 746 de 2016

2.1 Acerca dos pressupostos de uma Medida Provisória

É possível observar que a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral está sendo bem recebida pelos Senadores e Deputados, principalmente devido a sua aprovação.

Para o relator do processo, Senador Pedro Chaves (PSD-MS), a medida provisória está viabilizando o oferecimento da “arma mais poderosa que se pode utilizar no combate à desigualdade, ao preconceito e à falta de oportunidade” (AGÊNCIA SENADO, 2017, [s.p]).

Já o secretário de Educação Básica do Ministério da Educação ressalta que “o atual sistema tem fracassado segundo todos os indicadores que nós analisamos: tem

produzido mais desigualdades e tem estimulado a evasão nas escolas” (FERREIRA, 2016, [s.p.]).

No mesmo sentido, o Ministro da Educação, Mendonça Filho (*apud* DIAS, 2016, [s.p.]), argumenta que a relevância e urgência para utilizar o instrumento é a atual falência do modelo do Ensino Médio. Suas palavras foram:

O Ideb brasileiro de ensino médio está estagnado desde 2011; o desempenho em português e matemática é menor hoje do que em 1997; temos 1,7 milhão de jovens entre 15 e 24 anos que não estudam nem trabalham; apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior; e a população jovem do Brasil entrará em declínio após 2022.

Porém, existem opiniões divergentes, já que mesmo existindo várias pessoas favoráveis, existe outra parcela da sociedade que encara a inserção da Medida Provisória 746 – atual Lei 13.415 de 2017 – de forma diferenciada, pois ela afetará diretamente a vida de muitos estudantes e profissionais e eles foram excluídos das discussões acerca das mudanças, que são desconexas com a realidade brasileira atual.

A discussão inicial é a constitucionalidade da Medida Provisória 746/2016 e os referidos dispositivos que ela supostamente viola.

Inicialmente, aponta-se o caráter do instrumento usado, Medida Provisória. A Constituição da República traz, em seu art. 62, *caput*: “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”.

Nele, é notório que haja pressupostos indispensáveis para se caracterizar a relevância e urgência, que não são possíveis de analisar isoladamente. Para Szklarowsky (*apud* TAVARES, 2016, p. 1038), “entrelaçam-se a urgência e o interesse público relevante”.

Por relevância, Clemerson Cleve (*apud* TAVARES, 2016, p. 1038) explica que “a relevância demandante de sua adoção não comporta satisfação de interesses outros que não os da sociedade. A relevância há, portanto, de vincular-se unicamente à realização do interesse público”. Com isso, nota-se que esse pressuposto não diz respeito somente à matéria da medida provisória, mas também à relevância para a sociedade. Juntamente a isso, analisa-se a urgência, em que é necessário que exista um perigo de dano. Clemerson Cleve (*apud* TAVARES, 2016, p. 1038) também explica: “como urgência, está-se indicando perigo de dano, a probabilidade de manifestar-se evento danoso; enfim, a situação de periculosidade exigente de *ordinanza extra ordinem*”.

Não se discute a relevância da reforma educacional para a sociedade, e sim a urgência de tê-la realizado por medida provisória. Já que a Medida Provisória 746 de 2016 só sairá efetivamente do papel em 2020, somente após um ano da sua publicação é que poderá fazer cronogramas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e somente após dois anos desse cronograma é que se iniciará a sua implementação. Logo, não tem urgência. Nesses quatro anos – de 2016 a 2020 – seria possível fazer uma discussão com a sociedade, que tem fundamental papel na educação, viabilizando uma melhor solução para o Ensino Médio brasileiro. Essa solução poderia ser feita dentro dos processos legislativos de leis comuns.

Tavares (2016, p. 1039) aponta que “medida provisória deve ser sempre excepcional, como última alternativa a ser utilizada pelo Chefe do Executivo, sob pena de desvirtuar sua moldura original e inverter as funções de cada um dos ‘poderes’ da República”. Com isso, nota-se uma ditadura do Executivo, pois a sociedade não participou de tal decisão, foi imposto a ela tal modelo de educação, sem ao menos uma pesquisa para saber a opinião da população.

Tal método traz insegurança jurídica ao país, pois a utilização da medida provisória em caso não urgente abre espaço para ser feito mais vezes. E essas decisões serão feitas por ato monocrático e unipessoal, deixando a democracia brasileira à parte. Soma-se o fato de ter acontecido inúmeras manifestações de alunos e educadores contrários à medida provisória.

2.2 Do princípio da igualdade

Além de não conter todos os pressupostos de uma Medida Provisória, tal instrumento também feriu o princípio da igualdade, uma vez que os alunos do Ensino Médio não têm as mesmas condições financeiras, psicológicas e emocionais, além de que muitos jovens necessitam trabalhar para ajudar no sustento familiar devido à carência material.

Primeiramente, faz-se necessário o entendimento da definição de princípios. Alexy (2008, p. 90) afirma que

princípios são, por conseguinte, mandados de otimização, que são caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de que a medida devida de sua satisfação não depende somente das possibilidades fáticas, mas também das possibilidades jurídicas.

Ou seja, os princípios possuem um maior grau de abstratividade em relação às regras constitucionais, norteiam diversas situações, e não um acontecimento específico, e exigem que seja cumprido aquele que levará a um menor sacrifício do princípio e ordenam que algo seja realizado na maior ou melhor medida possível. Mas têm força de lei assim como qualquer norma.

No mesmo viés, adentrando no princípio da Igualdade, pode-se dizer que é inquestionável que a igualdade é a base fundamental da República e da Democracia. A Constituição Cidadã Brasileira tem como um de seus objetivos a redução das desigualdades sociais e regionais. Então, o princípio da igualdade determina que “igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que se desigalam” (ARISTÓTELES, *apud* TAVARES, 2016, p. 456).

O princípio constitucional não proíbe que a lei estabeleça tratamento diferenciado entre pessoas que guardem distinções de formas diversas. Porém, o que não se admite é que o parâmetro diferenciador seja arbitrário, desprovido de razoabilidade, ou deixe de atender a alguma relevante razão de interesse público (PAULO e ALEXANDRINO, 2010, p. 116).

Como o citado, é necessário que haja adequabilidade e razoabilidade entre as ações dos três poderes. Ou seja, uma das finalidades dos princípios em geral é a limitação estatal, do intérprete e do particular.

Por sua vez, não é uma novidade que esse assunto deveria ser tratado de forma material, efetiva. Ou seja, o assunto tratado não é mais de ordem existencial, ou quanto aos efeitos desses direitos e garantias, mas sim de execução.

É colocar em prática e complementar aquela igualdade formal anteriormente insuficiente, proporcionando aos cidadãos além da igualdade em face do Direito, a garantia que o Estado será um órgão preocupado em efetivar a isonomia proibindo aos administrados desigualdades injustas (SANTOS, 2017, [s.p]).

Há uma clara incoerência entre a Medida Provisória 746 e o princípio da Isonomia. Entende-se que não há nenhuma razoabilidade e igualdade de tratamento no disposto pela Medida Provisória 746. E o ordenamento jurídico brasileiro impõe que sejam efetivos os princípios constitucionais.

A norma infraconstitucional em questão dispõe sobre o aumento da carga horária para turno integral. Nesse sentido, é indispensável lembrar-se da situação em que se vivem os jovens estudantes do Ensino Médio Público. A maior parte deles é de nível socioeconômico baixo e não possui um aproveitamento máximo do ensino, por inúmeros fatores, externos e internos, sendo o principal deles o exercício do emprego para ajudar no sustento da família. Tem-se os exemplos de estudantes de escolas com poucos investimentos, escola em segundo plano, ambientes vulneráveis, entre outros.

Qual é a igualdade que esses estudantes terão com os demais? E os que necessitam de estudo no período noturno? É nítido que aqui há a necessidade de se ter um tratamento desigual a eles, o que a Medida Provisória 746 não prevê.

Contudo, não basta ampliar o período de permanência na escola, como a mudança da grade curricular propõe. É preciso oferecer boas condições de ensino e, conseqüentemente, alcançar o objetivo constitucional da redução de desigualdades. No previsto pela Medida Provisória 746, os estudantes não terão igual acesso à educação, já que nem todos poderão usufruir do ensino integral.

2.3 Do direito fundamental à educação

Conforme o art. 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação foi modificado pela Medida Provisória até mesmo em leis infraconstitucionais, que o próprio Poder Constituinte Originário mandou que existisse. Nessa perspectiva estão as leis 9.394/96 e 11.494/07 que regulam as diretrizes e manutenção da educação básica e a valorização dos profissionais da área.

A educação é um direito fundamental situado no art. 6º da Constituição Federal. O seu texto é: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o

trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Tavares (2016, p. 746) diz a esse respeito: “esse direito significa, primeiramente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino”.

É somente em artigos posteriores que o Poder Constituinte especifica e impõe pressupostos a esse direito. Entre eles estão: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e outros (MENDES; BRANCO, 2016, p. 676).

Ou seja, o que se entende aqui é que todos têm direito a igual acesso à educação, como dispõe o artigo 6º da CF/88.

É um direito fundamental que permite a instrumentalização dos demais, pois sem conhecimento não há o implemento universal e de fato dos demais direitos. A ignorância leva a uma passividade generalizada que impede questionamentos, assegura a manutenção de velhos sistemas violadores das normas que valorizam o ser humano e impede o crescimento do homem e o consequente amadurecimento da nação (MACIEL, 2016, p. 102).

E é justamente o que está acontecendo com a adoção da Medida Provisória 746. O governo parece querer o silêncio da população diante do fato e o não questionamento do assunto.

Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a do direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Juntos, esses mecanismos abrem as portas da escola pública fundamental a todos os brasileiros, já que nenhuma criança, jovem ou adulto pode deixar de estudar por falta de vaga (GUIA DE DIREITOS, 2017, [s.p]).

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 discorre que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. É importante ressaltar que, quando se trata de preparo para o exercício da cidadania, isso envolve a capacidade para as discussões acerca da sociedade e de sua política.

Já o art. 210 prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos, formação básica comum a todos os estados com respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. E o art. 214, inciso V, prevê a formação humanística, científica e tecnológica, além da gratuidade do ensino público e a garantia do piso salarial e do padrão de qualidade para educador.

É notório o desconexo texto da Medida Provisória 746 com a nossa Carta Magna.

A autora Maciel (2016, p. 111) cita que o Ensino Médio tem como finalidades

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparar o educando para o trabalho e cidadania; aprimorá-lo como pessoa,

incluindo formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e compreensão dos fundamentos dos processos produtivos.

No que tange ao direito fundamental à educação, a Medida Provisória 746 de 2016 feriu todos os seus princípios, de forma ampla. Primeiramente, o art. 6º, já que não haverá igual acesso devido a algumas escolas terem o ensino integral e outras não. Não terá desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico, pois parte da grade será optativa. Desse modo, o aluno terá um desses pressupostos, e não todos em conjunto. Não existirá pleno desenvolvimento, já que as matérias serão divididas, deixando de se ter obrigatoriedade. Assim, o aluno irá deixar disciplinas sem serem vistas. Além disso, sociologia, filosofia, artes e educação física estão colocadas como “estudos e práticas” a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, a sua obrigatoriedade será dentro das cinco vertentes oferecidas de forma optativa, e não como disciplinas obrigatórias – dando uma falsa impressão de sua obrigatoriedade – o que dificulta o pleno desenvolvimento (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2017, [s.p.]).

O preparo para o exercício da cidadania já foi deixado de lado pelo modelo de imposição feito pela reforma, que foi o processo de medida provisória. Os principais afetados pela mudança não foram chamados a discutir sobre o tema, algo que é direito do cidadão, o qual estaria exercendo sua cidadania ao discutir as mudanças. As dificuldades já começam nesse ponto.

Faz-se necessário mencionar o agravamento da crise da desvalorização dos educadores. A Carta Magna coloca no art. 6º, inciso V, que a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”, mas não mais o é, pois não serão mais profissionais com licenciatura e bacharelado que irão ministrar aulas, o requisito necessário é apenas notório saber para o ensino técnico e profissional.

O Ensino Médio brasileiro apresenta altos índices de evasão escolar e não basta que o Poder Público Brasileiro ofereça ensino integral, maior carga horária, se não dá a assistência necessária para isso. É preciso garantir o acesso e a permanência na escola, com ensino de qualidade, bons profissionais ministrando aulas, e não com apenas instalações físicas adequadas, bom material didático, boa alimentação aos estudantes. Mesmo na fala do relator percebe-se que o principal objetivo da medida provisória não é a educação, e sim o desenvolvimento do país. Todos sabem que a maior renda do Brasil vem de *commodities* agrícolas e, para sustentá-lo, é necessário apenas ensino técnico, e não preparação para curso superior.

Todavia, essa não é a realidade do país e não será com instrumento unipessoal que isso se resolverá. O Brasil precisa de uma educação inclusiva, e não exclusiva. Porém, mesmo sendo um instrumento tão excepcional, foi o utilizado para fazer a Reforma do Ensino Médio. Atualmente, a Medida Provisória 746, de 2016, foi discutida e votada no Congresso Nacional – mas não com a sociedade – aceita e sancionada pelo Presidente. Ou seja, a medida provisória foi convertida em lei e já está vigorando, seu número é Lei 13.415 de 2017.

3 *Análise da Emenda Constitucional 95/2016*

A Emenda Constitucional 95 de 2016 altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Isto é, institui teto de gastos para despesas públicas primárias. Entende-se por despesas públicas primárias aquelas que não somam juros, que podem ser vistas as reais despesas, já que não são olhados os gastos anteriores.

Um dos pontos favoráveis à atual Emenda Constitucional 95 é exatamente reforçar o papel da democracia brasileira, ou seja, ter a discussão entre a população e governantes sobre a distribuição dos gastos, ajudando também em uma estimulação da população que está descrente com o atual país. No entanto, a mesma se contradiz.

Um dos principais fins desejados pela Emenda Constitucional 95 é o reequilíbrio das contas dos Entes Federativos, entretanto é um instrumento adotado para resolver problemas atuais, com duração de 20 anos. E caso haja uma má eficiência nos gastos públicos e a identificação de novas prioridades?

No mesmo sentido, o congelamento do orçamento do governo federal por um período de duas décadas, proposto na Emenda Constitucional 95, é algo sem precedentes em ajustes de contas públicas experimentadas ao redor do mundo (COSTA, 2016, [s.p.]). Normalmente, outros países que adotaram uma reforma parecida com a que o Brasil quer foram períodos de no máximo três ou quatro anos.

O governo canadense, na época, criou uma sequência de seis perguntas-teste. Caso o programa de governo não passasse em todos esses critérios, ele era eliminado. A primeira pergunta era: “Esse programa ou atividade continua a servir ao interesse público?”. A segunda: “Há uma legítima e necessária participação do governo nesse programa ou atividade?”. E por aí vai. No Brasil, não existe nada parecido com isso (COSTA, 2016, [s.p.]).

O necessário seria que, a cada mandato, houvesse uma proposta de lei complementar para rever o regime de teto de gastos, sem ficar a mercê por 20 anos. Uma Emenda Constitucional que atingirá os próximos cinco mandatos presidenciais e as próximas cinco legislaturas é muito tempo.

Seguindo o mesmo raciocínio, há uma inconstitucionalidade na Emenda Constitucional 95, no trecho constante do artigo 108, caput, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que dispõe: “a partir do décimo exercício da vigência do Novo Regime Fiscal”. Como o tempo de vigência da Emenda Constitucional 95 aplica-se não só durante o atual governo, e sim para os cinco próximos governos, os governantes eleitos pelo povo brasileiro estarão impedidos de tomar outras decisões em matéria fiscal.

Ou seja, esse mesmo trecho trata de uma ofensa ao Princípio Democrático, pois a limitação que impõe aos governantes que estão por vir é incompatível com as “cláusulas pétreas”, especialmente com a expressa no artigo 60, § 4º, II, da Constituição da República: o voto direto, secreto, universal e periódico (NETO, 2016, [s.p.]).

É o Estado que escolhe de um modo não democrático onde o orçamento será congelado. Aumentando o seu papel no país, já que a população não toma decisões,

apenas é informada, posteriormente, a decisão, tendo de segui-la. A escolha do congelamento atingirá os assalariados, os pensionistas, os aposentados, que vivem com pouco dinheiro. E são essas pessoas atingidas pelo congelamento que necessitam de programas sociais desenvolvidos pelo governo, o que não irá mais ocorrer. Isso porque os investimentos estão congelados, estando sempre dentro de um limite que não suportará eventuais imprevistos.

É perceptível que a parcela que mais precisa dos investimentos em políticas públicas feitas pelo Estado são as que sofrerão mais. O congelamento será mais para essa classe de pessoas, atingindo de forma menos danosa a população de alta renda. É percebido também que o Estado, cada vez mais, cresce em seu poder com decisões que não têm participação da população.

É ressaltado, neste artigo, que educação é direito de todas as pessoas. O direito fundamental à educação é encontrado no artigo 6º, em que diz de forma ampla que a educação é direito de todos e que todas as pessoas têm que ter igual acesso, para que, assim, todos tenham o mínimo em sua formação, sendo dever do Estado fomentar isso.

Mais à frente na Constituição Federal, nos artigos 205, 210 e 214, é falado que a educação tem que promover a formação humanística, desenvolvimento, preparar para o exercício da cidadania. Além de estabelecer metas para as matérias que serão a base para a formação básica dos alunos. Mesmo que tenham várias afirmações de defensores da Emenda Constitucional 95, de 2016, que afirmam que ela não irá afetar a educação e a saúde, isso não é verdade. A correção para essas áreas, segundo disposto na emenda, será em 2017 de 18% e acrescido o valor da inflação a cada ano. Só que isso provocará um investimento que só decrescerá, pois tal valor não será suficiente à demanda de alunos maior que a atual.

Pelos estudos feitos pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista), no ano de 2015 os investimentos feitos foram de 19,6% do PIB, mas, com a emenda, em 2026 será de 15,8% (PDT, 2017, p. 40).

Se não aumentam os investimentos, a entrada de novos alunos inviabilizará a educação. Os modos em que se encontra a educação atual já são falhos, sem investimentos, e tendem só a piorar. Se a educação é direito fundamental, uma cláusula pétrea implícita, então, não manter o mínimo estabelecido pela Constituição da República é desrespeita-la e retroceder as garantias já alcançadas.

4 Comparação entre a Medida Provisória 746/2016 e a Emenda Constitucional 95/2016

A dinâmica que envolve a Reforma do Ensino Médio faz parte de um dos maiores paradoxos da realidade democrática Brasileira. Mesmo sendo jovem a Constituição Cidadã Brasileira, o alastramento da falha do Ensino preocupa e indaga a população sobre qual rumo ele está tomando e qual é sua melhor solução.

A Medida Provisória 746, agora convertida na Lei nº 13.415 – que promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – e o seu foco em áreas de interesse do próprio aluno, em expansão do

ensino técnico, no apoio por dez anos do governo federal para escolas que implantarem o ensino integral e a ampla concorrência de profissionais com notório saber, leva a sociedade a um misto de sentimentos.

É notório que esse talvez fosse um dos caminhos para a tão sonhada saída da falência do Ensino Brasileiro, pois a educação pública do Brasil carece de transformações, demanda que os estudantes encontrem qualidade, aprendizado, desenvolvimento pessoal e incentivo para a consciência da importância da escola em sua formação. Porém, é preciso que o governo brasileiro conheça a realidade social do Brasil, ouça os estudantes e saiba o que realmente precisa ser mudado.

Uma reforma de ampla proporção não pode ser feita por ato unilateral do Presidente da República, por aprovação do Congresso Nacional sem ao menos consultar os reais atingidos por essa Reforma. O diálogo e a oposição de ideias, frutos da tão sonhada democracia com o trauma advindo da Ditadura Militar, acabam sendo bloqueados.

Ao contrário das escolas particulares, as escolas públicas possuem superlotação, são desprovidas de incentivo pecuniário e sofrem com a falta de profissionais. Com a adoção do Ensino Médio em tempo integral, cria-se um descrédito da sociedade para com o governo e constitui um sério obstáculo na implementação da Reforma. No mesmo sentido, a lei nº 13.415/2017 dispõe que poderão ser contratados “profissionais de notório saber”, tendo como consequência uma enorme perda de incentivo à profissão de professor, que já é defasada.

Com o exposto, é notório que a Reforma do Ensino Médio deve sim ser feita, porém respeitando sua atual conjuntura, pois a Lei nº 13.415 é ainda pouco definida e levou a diversas dúvidas e reclamações, consequência de diversas manifestações de estudantes em todo o Brasil, como ressalta a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES, 2017, s/p). Assim, resta analisar toda a rede que compõe a educação brasileira, definir suas circunstâncias e efeitos, para, assim, delimitar uma solução que seja benéfica para a parte mais interessada – os estudantes.

Faz-se importante ressaltar que os direitos individuais são cláusulas pétreas previstas na Constituição da República brasileira, em seu artigo 60. Mas, ao infringir o Princípio da Igualdade, está infringindo cláusula pétrea, o que é inconstitucional.

Acrescenta-se, ainda, que a Emenda Constitucional 95 de 2016 estabelece teto de gastos para 20 anos, um tempo longo em que a economia não vai crescer e o dinheiro irá ser voltado para o pagamento da dívida. Tal duração não foi possível em outros países, como pode ser visto, houve uma limitação de gastos de até quatro anos. Um exemplo citado neste artigo foi o Canadá. Quando colocou um teto para gastos a cada período de tempo, a população era consultada para ver se ainda aprovava. No Brasil, não foi possível ver nem a participação popular, nem tempo razoável.

Outro problema da Emenda Constitucional 95 é que a economia ficará estagnada. Novos investimentos não são previstos pela emenda, possíveis gastos além da cota também não. E também importantes áreas para a população, como saúde e educação, não terão investimentos. Se existir mais pacientes ou alunos nos anos subsequentes, eles estarão fora do orçamento do governo e, em decorrência desse fato, essas pessoas “a mais” podem não ter saúde ou educação.

Além do que já foi apontado, nota-se uma disparidade entre a Lei nº 13.415/2017 e a Emenda Constitucional 95 de 2016. É falado isso porque, para as mudanças que a Medida Provisória 746 exige, novos gastos serão necessários. Os gastos serão com infraestrutura para receber os alunos no ensino integral, o que engloba mais alimentação, professores e até mesmo o espaço físico da escola; necessidade de novos materiais didáticos que estarão de acordo com a nova grade curricular; também laboratórios para que se possa ter ensino técnico. Nenhum desses itens era previsto dentro dos gastos até então, por isso é preciso pensar neles somados aos gastos já existentes. A Reforma do Ensino Médio trará acréscimos a gastos que a educação tem.

Só que, em oposição a isso, a Emenda Constitucional 95 não prevê novos gastos. Foi colocado como 18% do que for arrecadado pelo governo, para 2017. Porém, a partir de 2018, a educação irá entrar como despesa primária, sem privilégios. Ou seja, a educação entrará na regra do teto dos gastos, que são os gastos do ano anterior corrigidos pelo valor da inflação.

A discrepância encontra-se na Lei nº 13.415/2017 necessitar de novos investimentos e a Emenda Constitucional 95 barrar isso. Como já dito anteriormente, a Medida Provisória só começará a ser efetiva em 2020, então a previsão de 2017 não será possível. O que será possível usar, na época em que a medida provisória for existir concretamente, são as despesas de 2019 corrigidas pela inflação, ou seja, não se pode ter certeza que esse valor será suficiente para cobrir os novos investimentos, como materiais didáticos ou infraestrutura.

Outro problema percebido é como os alunos serão preparados para a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já que é a partir dele que é possível entrar em muitas faculdades, públicas ou privadas. Optando por uma vertente de ensino, o aluno deixará de ver as outras, mas o exame conterà todas elas. Isso não condiz com a realidade que o jovem enfrentará.

É notório que essas duas medidas adotadas no atual governo, em conjunto, não serão possíveis de realizar. Se existe a necessidade de novos investimentos colocados pela Medida Provisória 746 de 2016, não é possível adotar a Emenda Constitucional de 2016 que impõe limite máximo para os gastos. Ou vice-versa. Há um desentendimento entre as duas, já que uma obriga a congelar gastos e a outra obriga a ter novos investimentos. Alguma norma não será cumprida.

5 Considerações finais

Na primeira parte, analisou-se a constitucionalidade da Medida Provisória 746 de 2016 – atualmente Lei nº 13.415/2017 – pois, para o uso desse instrumento, é necessário que haja alguns aspectos indispensáveis, como a caracterização de relevância e urgência de uma medida provisória. Todavia, um de seus pressupostos não foi previsto na referida Medida Provisória e atual lei. Nessa seção, foram discutidos também os referidos dispositivos que a Medida Provisória 746 de 2016 e atual Lei nº 13.415/2017 violam, como o princípio da Igualdade e o direito à educação.

Na segunda, foi discutida a Emenda Constitucional 95 que limita por 20 anos os gastos públicos, aprovada praticamente a mesma época que foi posta a Medida

Provisória 746 de 2016. Aqui, analisaram-se, principalmente, os efeitos sobre a educação, pois ela tem papel fundamental na vida de todos, e muitos são dependentes de ensino público, buscando mostrar o que a emenda vai afetar nessa área e em outras também.

E a terceira seção tratou das disparidades entre a Lei 13.415 de 2017 – antiga Medida Provisória 746 de 2016 – e a Emenda Constitucional 95. O problema existente entre querer colocar na sociedade um instrumento que necessita de investimentos (referindo à primeira medida mencionada, a Lei 13.415 de 2017) e outro que limita muitos gastos públicos, inclusive a educação (referindo à segunda medida, a Emenda Constitucional).

A partir disso, conclui-se que o Ensino Médio Brasileiro precisa sim de mudanças, porém de mudanças que sejam feitas conjuntamente com a sociedade, de forma a garantir plenamente a efetivação do direito à educação, juntamente ao desenvolvimento do adolescente.

É preciso prudência e senso de humanidade para tamanha mudança, e não uma modificação unipessoal. A educação brasileira carece de um bom ensino, de professores incentivados, de materiais didáticos bons, e nada disso é aludido na Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, o empoderamento da escola é importante para conduzir a comunidade com campanhas e palestras como forma de conscientização e integração de todas as esferas sociais.

É importante reconhecer que o Brasil vive, entre as muitas crises, uma crise financeira também, um grande número de desemprego. Mas não será por essa emenda de ajustes fiscais de tempo tão prolongado que as mudanças irão surgir. Com esse ajuste fiscal, o país não terá desenvolvimento. Pode resolver problema da falta de recursos, em seus primeiros anos, só que após um tempo surgirá um novo problema devido à falta de investimento. A sociedade é dinâmica e está em constantes mudanças, mas esse teto dos gastos será uma estagnação da economia.

Diante do exposto e visto a emergência do problema com a Reforma do Ensino Médio e da crise financeira, cabem ações afirmativas e sábias tanto do Governo Federal quanto da esfera familiar e escolar, de forma a empenharem juntos não só na última etapa da educação básica, mas em todas as outras também, aproximando o Brasil do tão sonhado desenvolvimento na educação, além de tentar superar a atual crise vivenciada pelo país, para que possa desenvolver novamente todas as áreas, desde a área da economia até a educação.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Senado aprova reforma do ensino médio, que segue para sanção*. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/08/senado-aprova-reforma-do-ensino-medio-que-segue-para-sancao>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

COSTA, Breno. *20 anos de congelamento de gastos não têm paralelo no mundo*. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/10/18/20-anos-de-congelamento-de-gastos-nao-tem-paralelo-no-mundo/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CONSULTOR JURÍDICO. *A correção da inflação não significa que manterá no mesmo valor de 2017*. Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/adi-pdt-teto-gastos.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

DIAS, Suami. *MP do ensino médio amplia carga horária e garante flexibilidade curricular*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/516705-MP-DO-ENSINO-MEDIO-AMPLIA-CARGA-HORARIA-E-GARANTE-FLEXIBILIDADE-CURRICULAR.html>> Acesso em: 23 fev. 2017.

FERREIRA, Alex. *Debatedores listam argumentos favoráveis e contrários à MP do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/518721-DEBATEDORES-LISTAM-ARGUMENTOS-FAVORAVEIS-E-CONTRARIOS-A-MP-DO-ENSINO-MEDIO.html>>. Acesso em 23 fev. 2017.

GUIA DE DIREITOS. *Direito à Educação*. Disponível em: <http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=9>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coordenação). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

MENDES, Gilmar Ferreira. BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

NETO, Cláudio Pereira de Souza. *PEC do Novo Regime Fiscal: constitucionalização da austeridade e subcidadania*. Disponível em: <<https://jota.info/artigos/pec-novo-regime-fiscal-constitucionalizacao-da-austeridade-e-subcidadania-16112016>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. *Direito Constitucional Descomplicado*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2010.

PRAGMATISMO POLÍTICO. *Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico*. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

SANTOS, Larissa. *O Princípio da Igualdade*. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7039>. Acesso em: 22 fev. 2017.

TAVARES, André Ramos. *Curso de Direito Constitucional*. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS – UBES. *Greve Geral: escolas em todo o Brasil paralisam atividades contra reforma da Previdência*. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2017/greve-geral-escolas-em-todo-o-brasil-paralisam-atividades-contra-reforma-da-previdencia-social/>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo de caso

Teaching Portuguese Language in High School: a case study

Fernanda Alves Silva

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: fernandaalvessilvamg@gmail.com

Luciene Reis

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: lucienereis.edu@hotmail.com

Carolina da Cunha Reedijk

Professora orientadora (UNIPAM).
E-mail: carol@unipam.edu.br

Resumo: O presente estudo visa a investigar acerca da dita incompatibilidade entre o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as Práticas Pedagógicas. Para efetuar este trabalho, realizou-se um estudo acerca das Práticas Pedagógicas, do estudo de Língua Portuguesa no Ensino Médio, dos métodos e procedimentos adotados em sala de aula e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, fez-se uma análise das propostas apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sustentados por uma visão interacionista de linguagem e das orientações presentes no documento. Posteriormente, verificou-se a maneira como as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio acontecem e os métodos adotados pelo professor em sala de aula, enfatizando o modo como o docente planeja e elabora suas atividades, examinando, assim, qual o meio mais utilizado para planejamento de conteúdos para lecionar. Passou-se, a partir disso, à análise de questionários, observação de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e entrevista com o docente com o intuito de verificar se os professores e alunos tinham conhecimento a respeito de tal documento, como estavam sendo aplicadas as orientações contidas nele e verificar como a aula de Língua Portuguesa acontecia. Constatou-se que apenas alguns informantes tinham conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e suas propostas. A professora não segue os Parâmetros Curriculares Nacionais em sua prática docente por acreditar que há um distanciamento entre o documento e a realidade docente. Os discentes informaram que as aulas de Língua Portuguesa são prazerosas, bem planejadas e com fácil entendimento de conteúdos, apesar de a professora dizer não seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, certifica-se uma incoerência em relação à visão que o docente tem dos Parâmetros Curriculares, uma vez que sua prática é pautada, mesmo que sem seu conhecimento, nas orientações presentes no documento em tela.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Parâmetros Curriculares Nacionais. Práticas Pedagógicas.

Abstract: The present study aims to investigate the incompatibility between what National Curriculum Parameters of the Portuguese Language and the Pedagogical Practices propose. In order to carry out this work, a study was carried out on the Pedagogical Practices, on the study of Portuguese Language in High School, on the methods and procedures adopted in the

classroom and the National Curricular Parameters. Then, an analysis was made of the proposals pointed out in the National Curriculum Parameters, supported by an interactionist view of language and the orientations present in the document. Later, it was verified the way in which the Portuguese Language classes in High School take place and the methods adopted by the teacher in the classroom, emphasizing the way in which the teacher plans and elaborates his/her activities, thus examining the most used medium for Content planning to teach. From this, we proceeded to the analysis of questionnaires, observation of Portuguese Language classes in High School and interview with the teacher in order to verify if teachers and students had knowledge about such document, how the Guidelines were applied and check how the Portuguese Language class was taking place. It was verified that only some informants had knowledge about the National Curriculum Parameters of Portuguese Language and its proposals. The teacher does not follow the National Curricular Parameters in her teaching practice because she believes that there is a distance between the document and the teaching reality. The students reported that the Portuguese Language classes are pleasant, well planned and with an easy understanding of contents, even though the teacher does not follow the National Curricular Parameters. In this way, incoherence is confirmed in relation to the teacher's view of the Curricular Parameters, since their practice is guided, even without their knowledge, in the guidelines present in the document on screen.

Keywords: Portuguese Language. National Curricular Parameters. Pedagogical practices.

1 Considerações iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em 1997 e oferecidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. O documento foi baseado em teorias linguísticas que incorporam uma visão de linguagem interacionista. Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram com a finalidade de recomendar uma reformulação do ensino de Língua, que se baseia na tradição normativa, propondo, assim, novos métodos considerados importantes para o ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis escolares, orientando o docente para a utilização de recursos textuais, sejam eles orais ou escritos, e valorizando as diferentes variedades linguísticas.

Nas práticas docentes, o professor tem autonomia de escolher o melhor método para ser trabalhado em sala de aula. O professor ajusta sua prática conforme a situação ocorrida no dia a dia; sendo assim, a prática pedagógica está em constante mutação. Dentro das Práticas Pedagógicas, o docente, além de dominar o conteúdo, deve adotar diversas estratégias para que ocorra um bom processo de ensino-aprendizagem. As orientações existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser uma opção apropriada para ser trabalhada em sala de aula, visto que enfatiza a diversidade de trabalhos que podem ser desenvolvidos com o ensino da Língua Portuguesa, não desfavorecendo o ensino normativo.

A incompatibilidade entre as propostas dos PCNs e a forma como continua sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa aparece como principal problema desse trabalho. Supõe-se que tais orientações não estão sendo seguidas ou até mesmo estudadas pelos próprios professores. Considera-se, assim, que há uma forte resistência para aceitar o novo e, conseqüentemente, romper com o ensino tradicional.

O ensino da Língua Portuguesa contém uma diversidade muito grande a ser

explorada. Porém, na escola, o seu ensino só é considerado caso seja normativo, fato que pode ser modificado com a presença dos PCNs como instrumento de estudo. Por não haver mudanças perceptíveis no ensino, é possível que as orientações contidas nos PCNs não estejam sendo aplicadas. A concepção de aula de Língua Portuguesa gira em torno do ensino da gramática, deixando a desejar em relação aos conhecimentos textuais. O estudo de textos surge nos PCNs com a finalidade de quebrar o tradicionalismo.

Objetiva-se, com este estudo, analisar, por meio dos recursos utilizados pelo docente, a forma como a Língua Portuguesa é trabalhada no Ensino Médio, fazendo, assim, um estudo acerca das propostas apresentadas nos PCNs e das Práticas Pedagógicas utilizadas pelo docente. Espera-se perceber se o docente conhece e segue, em seu processo de planejamento de aulas, as propostas pedagógicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou se adota, por preferência, outro método de planejamento.

2 Referencial teórico

2.1 Práticas pedagógicas

De acordo com Alves (1994), a vocação da educação é despertar o potencial único de cada aluno. Dessa forma, cabe ao professor ter sabedoria de escolher os melhores métodos para despertar esse potencial nos mais variados tipos de alunos. Essa sabedoria, necessária aos docentes, se configura por meio das práticas pedagógicas adotadas e se renova a cada situação de ensino-aprendizagem. Espera-se que o profissional da educação tenha essa sabedoria, use-a e alimente-a diariamente. Sabedoria de adequar o seu ensino de acordo com o momento e as necessidades do educando, fazendo, assim, uma integração entre o conteúdo ministrado e a vida discente.

As práticas pedagógicas são componentes imprescindíveis à formação docente. Para Mercado (2002), *apud* Souza e Zibetti (2014), os saberes docentes são considerados como pluriculturais, históricos e socialmente construídos. A autora postula que as escolhas e estratégias adotadas pelo professor fazem parte dos saberes docentes, pois são por meio deles que o processo de ensino-aprendizagem se consolida. Dessa forma, o profissional da educação deve, além de dominar o conteúdo que leciona, dominar estratégias distintas para diversos processos de ensino.

Os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo, os professores também elaboram conhecimentos sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas. (MERCADO, 2002, p. 19, *apud* SOUZA; ZIBETTI, 2014, p. 1).

O desenvolvimento das práticas pedagógicas, segundo Mercado (2002, *apud* SOUZA; ZIBETTI, 2014), é construído no trabalho cotidiano de cada professor e sofre

alterações de acordo com o momento histórico, com o ambiente escolar, com as necessidades de cada aluno e com os objetivos específicos de cada docente. Diante disso, pode-se entender que as práticas pedagógicas estão em constante construção. E, por meio desse processo contínuo, o profissional da educação consegue, a partir de seu trabalho, formar um aluno com capacidades que vão além da mera reprodução de fórmulas.

2.2 Práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), as práticas pedagógicas devem ser elaboradas tendo em vista a preparação do aluno para o exercício da cidadania e do trabalho.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno. (BRASIL, 1998, p. 99).

Em conformidade estão as instruções contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que consideram ser necessário contribuir para a formação de indivíduos capazes de atuar, de forma satisfatória, no meio social. Para isso, faz-se necessário desenvolver o potencial crítico e a capacidade efetiva de escrita e leitura do educando.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve se solidificar com ênfase na leitura, na produção de texto, na oralidade e na análise linguística, desprendendo-se, assim, das antigas amarras do ensino rígido da gramática. Deve-se desenvolver a leitura e a escrita dos educandos por meio do estudo dos gêneros textuais. Partindo disso, compreende-se que a prática docente deve ser desenvolvida com base no pressuposto de que o ensino da gramática normativa já não é prioridade nas aulas de Língua Portuguesa. O ensino e a aprendizagem da disciplina devem, portanto, levar em consideração as diversas manifestações de interação da linguagem, especialmente as questões sociais da linguagem.

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Médio

A Língua Portuguesa no ensino médio apresenta a necessidade de se considerar o caráter dialógico da língua e sua relação indissociável com o contexto social. A língua adquire, a partir dessa concepção, um tratamento transdisciplinar, uma vez que é “base

de todos os saberes e dos pensamentos sociais” (BRASIL, 2000, p. 138). O objetivo desse ensino deve insistir no “desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada do aluno, incentivando a verbalização da mesma e do domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais” (BRASIL, 2000, p. 139).

Conforme os PCNs do Ensino Médio, a língua deve ser estudada tendo o texto como ponto de referência no processo de aprendizagem do aluno. O estudo normativo não deve ser visto desagregado desse processo. Ela deve ser estudada com a finalidade de o aluno entender os textos que lê, melhorando, assim, sua produção textual. O ensino literário não pode continuar sendo considerado como está, com ênfase na história e em análises de textos de acordo com a história. O estudo literário deve “recuperar [...] as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal-espacial” (BRASIL, 2000, p. 145).

Incorpora-se, assim, esse trabalho com a leitura, não desprezando o estudo da história na literatura e não deixando essa parte para segundo plano.

Nesse documento, estão presentes orientações de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas na Língua Portuguesa, durante o ensino médio, a saber:

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). (BRASIL, 2000, p. 20).

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. (BRASIL, 2000, p. 21).

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 22).

Sendo assim, podem-se destacar alguns pontos dos PCNs que estabelecem uma espécie de ideário, conforme ressalta Marcuschi (1999, p. 115):

- (a) adoção do texto como unidade básica de ensino;
- (b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
- (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita;
- (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua;
- (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
- (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico,
- (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística.

É importante enfatizar que os Parâmetros Curriculares Nacionais atentam para a importância de a escola considerar os recursos tecnológicos – recursos cada vez mais presentes na sociedade – como importantes para o desenvolvimento de habilidades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a escola tem como função contribuir para a formação de indivíduos capazes de atuar, de forma satisfatória, na sociedade em que vivem. Sendo assim, não há como a escola deixar de incorporar esses recursos à educação.

No entanto, a presença desses recursos não é suficiente para um aprendizado de qualidade. É necessário que sejam usados para desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos e para transformar informação em conhecimento. Os meios de comunicação eletrônicos (a internet e a televisão, principalmente) podem servir como fonte para conhecer o uso da linguagem própria desses meios, analisar criticamente as mensagens veiculadas por eles, produzir mensagens apropriadas a esses veículos, analisar as adaptações de obras literárias feitas para a televisão e para o cinema, entre outras possibilidades.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

O conteúdo de Língua Portuguesa está vinculado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 105), nessa área, estão

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível.

Especialmente na grade de Língua Portuguesa, esse setor direciona a composição de competências que deverão ser trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo de todo o ensino médio. Por meio dessas competências, não se pretende reduzir os conhecimentos a serem transmitidos, mas sim explicar os limites nos quais o aluno desse nível de ensino venha a ter dificuldades para dar continuidade a seus estudos e participar da vida social.

No total, são dez competências, das quais seis estão diretamente associadas à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que se voltam à ideia de que toda linguagem transporta em seu interior uma visão de mundo, repleta de significados. Estes, por sua vez, ultrapassam o aspecto formal da língua, pois o estudo isolado desse aspecto, sem levar em conta a inter-relação pragmática, semântica e gramatical própria da funcionalidade da língua, desvincularia o aluno do seu caráter social.

Diante disso, a língua materna, na modalidade oral e na escrita, teria o papel de proporcionar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social.

É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de

mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um 'sentido imediato de mundo', que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis (BRASIL, 2000, p. 131).

Sendo assim, segundo o documento, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno dessa última etapa da educação básica uma competência linguística da qual a essência não se pautar na exclusividade do domínio técnico do uso da linguagem "padrão", mas acima de tudo saber empregar a língua na sua diversidade linguística, levando em consideração o contexto interativo.

3 Procedimentos metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com consulta em livros e em artigos on-line para obtenção de fundamentos teóricos. Autores como Souza e Zibetti (2014) e Alves (1994) subsidiaram o referencial teórico. Em seguida, foi executado um estudo de caso em uma escola estadual do município de Patos de Minas – MG para conhecer e entender quais os procedimentos metodológicos de um docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para isso, fez-se necessária a observação e análise de 15 aulas ministradas pelo mesmo docente.

Após o término da observação, foi realizada uma entrevista com o docente, abordando questões de didática, planejamento e relação entre as aulas ministradas com as habilidades constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em seguida, foram aplicados questionários a 50 alunos pertencentes às turmas observadas, para analisar a efetividade dos métodos metodológicos adotados pelo docente.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação, a entrevista estruturada e o questionário com perguntas fechadas e abertas. Ressalta-se que foram observados os princípios éticos na realização da pesquisa, sendo solicitado o consentimento da participação dos sujeitos e respeitado o princípio de não identificação dos mesmos. Os dados coletados foram analisados de maneira descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa.

4 Resultados e discussão

Ao analisar os dados coletados, verificou-se uma considerável influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais na prática docente do sujeito desta pesquisa.

É possível perceber, por meio das observações das aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio, que o docente utiliza como seu instrumento de apoio o livro didático adotado pela instituição de ensino e que quadro e material impresso são os seus recursos didáticos mais recorrentes. Entretanto, o docente entrevistado e os alunos sujeitos da pesquisa afirmam, mesmo não havendo ocorrência no período de observação, o uso de diversos recursos didáticos que são adequados à necessidade de cada aula. Durante o período de observação, foi possível entender como as aulas de Língua Portuguesa, lecionadas pelo docente sujeito da pesquisa, acontecem.

A partir disso, foi possível confrontar os dados coletados por meio da entrevista

com o docente e a pesquisa com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, alunos pertencentes às turmas do docente entrevistado, com o princípio das práticas pedagógicas e com as instruções contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O docente afirma, por meio da entrevista, conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, reconhece não utilizá-los em suas práticas pedagógicas. Os seus planejamentos são realizados com base na grade curricular anual, voltados à adequação da quantidade de conteúdos que devem ser ensinados no período curto de 12 meses.

Os PCNs são consultados apenas em momentos esporádicos, não sendo, para esse docente, um documento condutor do processo de ensino-aprendizagem. Para o entrevistado, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são boas, porém não vão ao encontro da realidade. De acordo com o docente, a falta de aplicação dos PCNs é atribuída à distância que há entre a realidade e os conteúdos dos Parâmetros.

O educador acredita que o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo atribuir conhecimentos para as práticas diárias e o seu ensino deve ser por meio de aulas interativas, com uso de equipamentos e recursos tecnológicos que possibilitem uma melhor aprendizagem. Para isso, faz uso frequente em suas aulas de aparelhos como data show, TV e DVDs. Se analisarmos essa visão, é possível afirmar que, mesmo não tendo como base os PCNs, o docente coloca em prática algumas ações contidas no documento.

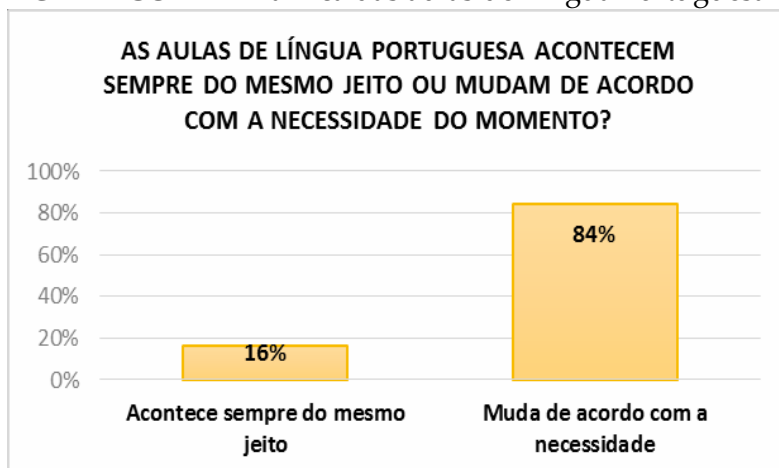
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola precisa considerar os recursos tecnológicos, pois são importantes em diversas atividades desenvolvidas no meio social. Uma vez que a escola deve contribuir para a formação de indivíduos capazes de atuar, de forma satisfatória, na sociedade, não há como deixar de incorporar esses recursos à educação. Partindo disso, percebe-se que algumas ações docentes se relacionam, ainda que involuntariamente, às instruções dos PCNs. Além dos PCNs, essas ações estão, também, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que afirmam que as práticas pedagógicas devem ser elaboradas tendo em vista a preparação do aluno para o exercício da cidadania e do trabalho.

O docente complementa dizendo não encontrar dificuldades para colocar em prática seus planejamentos de aula, visto que, ao contrário dos PCNs, planeja suas aulas de acordo com a realidade de cada turma. E, por fim, relata que, em suas aulas, além do quadro e do material impresso, conforme citado anteriormente, faz uso de vídeo-aulas e apresentações de trabalhos em grupos para uma melhor memorização dos conteúdos. Nota-se, a partir dessas escolhas pedagógicas, uma sabedoria, por parte do docente, de escolher os melhores métodos para despertar o potencial nos mais variados tipos de alunos; sabedoria de adequar o seu ensino de acordo com o momento e as necessidades do educando, sabedoria essa que faz parte dos saberes imprescindíveis do docente e que se configura como Práticas Pedagógicas.

Em conformidade está a declaração de 84% dos discentes, sujeitos da pesquisa, na qual afirmam que as aulas de Língua Portuguesa são variadas, isto é, mudam de acordo com a necessidade de cada momento, adequando-se, assim, à realidade,

conforme mostra o gráfico 1.

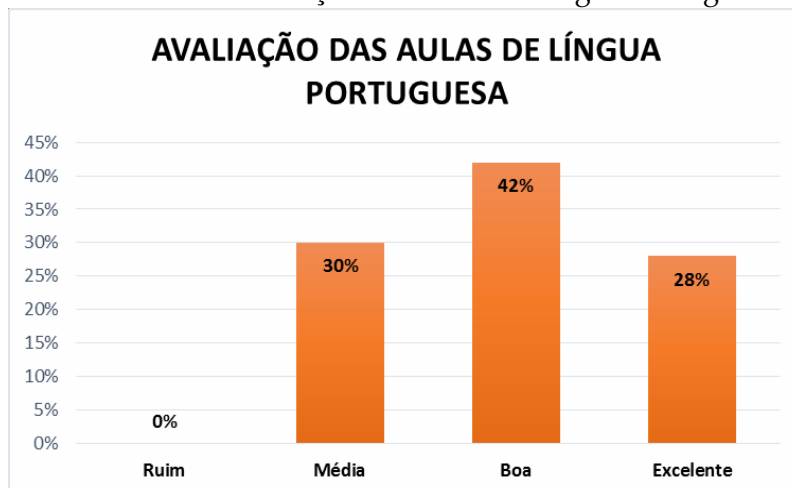
GRÁFICO 1 – Dinâmica das aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo no 2º semestre de 2016.

Foi possível averiguar que, apesar de não seguir as instruções contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as aulas do docente entrevistado são consideradas medianas para 30% dos discentes, boas para 42% e excelentes para 28%, conforme mostra o gráfico 2. É importante ressaltar que nenhum dos sujeitos de pesquisa avaliou as aulas como ruins.

GRÁFICO 2 – Avaliação das aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo no 2º semestre de 2016.

E, por fim, constatou-se que os discentes consideram que o docente planeja, de forma positiva, suas aulas, utiliza, quando possível, recursos didáticos compatíveis com a necessidade, possui técnicas de ensino facilitadoras de aprendizagem, favorece o acesso ao estudo dos gêneros textuais e, por tudo isso, possui uma boa didática, isto é, o docente domina estratégias distintas para diversos processos de ensino. Vale ressaltar que todas essas considerações feitas pelos discentes podem ser consultadas e analisadas no apêndice C.

Importante materializar que, mesmo fazendo uma avaliação positiva das aulas de Língua Portuguesa, os discentes fizeram algumas considerações relevantes acerca das aulas. Alguns dos sujeitos de pesquisa consideram ser importante elaborar aulas mais dinâmicas, criar mais aulas destinadas à literatura, incentivar trabalhos orais e escritos de acordo com a norma padrão e, talvez o mais importante, controlar o comportamento dos discentes em sala de aula para que o processo de ensino-aprendizagem não seja comprometido.

Faz-se necessário, para o término desta pesquisa, destacar uma espécie de contradição entre o conteúdo da entrevista realizada com o docente e a análise dos métodos pedagógicos adotados por ele. Por meio da entrevista, o docente afirma conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas reconhece não utilizá-los em suas práticas pedagógicas por acreditar haver um distanciamento entre o documento e a realidade. No entanto, o próprio docente destaca diversas estratégias utilizadas por ele no processo de ensino-aprendizagem, destacando, assim, uma adequação entre os recursos didáticos e os conteúdos ministrados. Essa adequação, colocada em prática pelo docente, faz parte das instruções contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que indicia um sinal de similaridade com os parâmetros.

Outro fator importante que faz com que a ação pedagógica do docente tenha indícios de equivalência com os PCNs é o trabalho com os gêneros textuais, colocado em prática pelo docente e confirmado pelos discentes. Para os PCNs, o trabalho com gêneros textuais é imprescindível no processo de ensino. Diante disso, é plausível concluir que a prática pedagógica utilizada pelo docente está, por diversas situações, em concordância com os parâmetros. Contudo, o docente é alheio a essa realidade, deixando transparecer uma insciência em relação ao conteúdo presente no documento.

Com base nas últimas considerações, faz-se necessário entender que há muito dos PCNs nas práticas pedagógicas que são aplicadas regularmente no processo de ensino-aprendizagem. O problema é que, mesmo sendo um documento com tamanha magnitude, é, ainda, visto com estigma por parte de muitos docentes. Estigma que faz com que os educadores vejam os PCNs como um documento distante da realidade de sala de aula e que, portanto, talvez não mereça um estudo mais aprofundado. Para a quebra desse estigma, sugere-se ao entrevistado a leitura e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para que o docente perceba, por conseguinte, que os PCNs são, de fato, condutores de sua prática pedagógica e que suas ações estão, em muitas situações, em consonância com o exposto no documento.

5 Considerações finais

O objetivo central deste estudo foi analisar, por meio dos recursos utilizados pelo docente, a forma como a Língua Portuguesa é trabalhada no Ensino Médio, fazendo, assim, um estudo acerca das propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das práticas pedagógicas utilizadas pelo docente. Com o término desta pesquisa, constatou-se que as aulas de Língua Portuguesa são baseadas na grade curricular anual, sendo articuladas a fim de conseguir a adequação entre os conteúdos necessários e o curto período de 12 meses.

Foi possível perceber que o docente afirma conhecer os Parâmetros Curriculares

Nacionais, mas não segue, em seu processo de planejamento de aulas, as propostas pedagógicas contidas neles. O processo de planejamento não se consolida por meio dos PCNs, por ser, segundo o entrevistado, um documento distante da realidade pedagógica. Diante disso, evidencia-se o principal problema com o trabalho com os PCNs: a incompatibilidade entre suas propostas e a realidade do ensino de Língua Portuguesa.

Verificou-se, a partir da entrevista, uma resistência do docente quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa forma, as orientações contidas no documento não são seguidas e até mesmo estudadas pelo docente. Entretanto, mesmo não havendo o estudo do documento, algumas ações pedagógicas se aproximam das orientações contidas nos parâmetros, configurando-se, assim, uma conformidade involuntária.

Além disso, os discentes, que participaram da pesquisa, consideraram as aulas de Língua Portuguesa boas, bem planejadas e adequadas aos conteúdos ministrados. Portanto, mesmo sem a aplicação efetiva das instruções contidas nos PCNs, o docente consegue construir um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e, mesmo de forma involuntária, em conformidade com o documento.

Percebeu-se, também, uma possível contradição entre as ações pedagógicas e o discurso apresentado pelo docente na entrevista. O entrevistado afirma conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais, todavia seu discurso evidencia um desconhecimento acerca dos conteúdos, pois o docente é alheio à conformidade existente entre suas práticas pedagógicas e as instruções contidas nos PCNs.

Cumprе ressaltar, entretanto, que esta pesquisa apresenta limitações, como, por exemplo, a abrangência apenas local e o número de sujeitos de pesquisa reduzido. Mas isso não a invalida, servindo, ao contrário, de referência para estudos posteriores mais abrangentes.

Referências

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda., 1994.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, p.51-102.

BRASIL (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-24.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5º a 8º séries. *Scripta*, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.114-129, 1º sem. 1999.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência - uma entrevista com Ruth Mercado. *Educação e Pesquisa: Revista da faculdade de educação da USP*, São Paulo, v. 40, n. 1, p.247-267, mar. 2014.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

Prezado (a) aluno (a),

Somos estudantes do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas e estamos desenvolvendo, sob orientação da Prof^a. Carolina Reedijk, um estudo sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para tanto, contamos com sua colaboração respondendo a este questionário. Salientamos que todas as informações serão usadas somente para fins acadêmicos e em nenhum momento os participantes terão sua identidade revelada. Desde já, nós e nossa orientadora agradecemos a colaboração!

PERFIL

1 Gênero: () Masculino () Feminino

2 Idade: _____

3 Série que está cursando:

() 1º ano do Ensino Médio () 2º ano do Ensino Médio () 3º ano do Ensino Médio

LEVANTAMENTO DE OPINIÃO

1 Como você define suas aulas de Língua Portuguesa?

- () Ruim
- () Média
- () Boa
- () Excelente

2 Você acredita que as aulas de Língua Português são planejadas, bem preparadas?

- () Sim
- () Não

3 A aula acontece sempre do mesmo jeito ou muda de acordo com a necessidade do momento?

- () Acontece sempre do mesmo jeito
- () Muda de acordo com a necessidade

4 Você gostaria que as aulas de Língua Portuguesa fossem diferentes? Justifique.

- () Sim
 - () Não
-
-

5 O (A) professor (a) de Língua Portuguesa utilizou técnicas de ensino que facilitaram a aprendizagem? Justifique.

Sim Não

6 Na sua opinião, os recursos didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa são adequados ao conteúdo ministrado? Justifique

Sim Não

7 Você percebe que o (a) professor (a) de Língua Portuguesa tem didática, ou seja, procura os melhores métodos de ensino e se adequa aos diferentes processos de ensino- aprendizagem?

Sim Não

8 Conforme os PCNs, o estudo da Língua Portuguesa deve abordar, além da gramática, o estudo dos gêneros textuais. Nas suas aulas de Língua Portuguesa você tem acesso ao estudo desses gêneros?

Sim Não

APÊNDICE B: ENTREVISTA

Prezado (a) professor (a),

Somos estudantes do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas e estamos desenvolvendo, sob orientação da Prof^a. Carolina Reedijk, um estudo sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para tanto, contamos com sua colaboração respondendo a este questionário. Salientamos que todas as informações serão usadas somente para fins acadêmicos e em nenhum momento os participantes terão sua identidade revelada. Desde já, nós e nossa orientadora agradecemos a colaboração!

- 1 Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- 2 Para você, as ideias que permeiam os PCNs estão sendo aplicadas nas suas práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa?
- 3 Fale acerca de seus planejamentos de aula. Quais são as suas preocupações recorrentes nesse processo?
- 4 No processo de planejamento de aulas, você utiliza os PCNs como um instrumento que norteia o processo de ensino-aprendizagem ou como um documento que é consultado apenas em momentos esporádicos?
- 5 Se considera que as ideias de tal documento estão sendo parcialmente aplicadas ou não estão sendo aplicadas no ensino de Língua Portuguesa, você atribui isso a quê?
- 6 A escola em que leciona tem assumido a prática dos PCNs?
- 7 Você tem alguma crítica a fazer acerca dos PCNs ou acredita que o documento é bom?
- 8 Para você, quais os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?
- 9 Quais os procedimentos você mais ressalta na sua prática como professor (a) de Língua Portuguesa (gramática, gêneros textuais, interpretação, entre outros)?
- 10 Fale um pouco a respeito do material didático utilizado por você em suas aulas.
- 11 Ao tentar colocar em prática os seus planejamentos de aula, você tem encontrado alguma (s) dificuldade (s)? Qual (quais)?
- 12 Como é o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa que leciona? Como a sua aula acontece?

APÊNDICE C: GRÁFICOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO APLICADO NO 2º SEMESTRE DE 2016

