

VOLUME 3

**PESQUISAS EM TEMAS DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)



Rfb
Editora

The background of the cover is a grayscale marbled paper pattern, featuring intricate, organic shapes and textures. A large, diagonal white triangular overlay covers the bottom-left portion of the image, creating a sharp contrast with the marbled background.

VOLUME 3

**PESQUISAS EM TEMAS DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**

Copyright © 2021 da edição brasileira.
by RFB Editora.

Copyright © 2021 do texto.
by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Dra. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS.

Diagramação:

Danilo Wothon Pereira da Silva.

Design da capa:

Pryscila Rosy Borges de Souza.

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Os autores.

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Assistente editorial:

Manoel Souza.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.

Telefone: (91)98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

Volume 3

**PESQUISAS EM TEMAS DE LINGUÍSTICA,
LETRAS E ARTES**

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfbe.9786558890263>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P474

Pesquisas em temas de linguística, letras e artes [recurso digital] / Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor). -- 1. ed. 3 vol. -- Belém: RFB Editora, 2021.

3.560 kB; PDF: il.

Inclui Bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN: 978-65-5889-026-3

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. 4. Pesquisa.

I. Título.

CDD 418.007



Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Prof. Dr. Édnilson Sergio Ramalho de Souza	
CAPÍTULO 1	
ARTE SURDA: DIVERSIDADE CULTURAL E ARTÍSTICA PARA O ENSINO DA ARTE	11
João Paulo Ferreira da Silva DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.1	
CAPÍTULO 2	
DESCOLECIONANDO PROPOSTAS, REINVENTANDO CAMINHOS PARA LEITURA DO POEMA EM SALA DE AULA	23
Raphael Dantas de Oliveira Renilson Nóbrega Gomes Valdenides Cabral de Araújo Dias DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.2	
CAPÍTULO 3	
ABDIAS NASCIMENTO E O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO - TEN: ARTE, EDUCAÇÃO E POLÍTICA.....	37
Heverton Luis Barros Reis DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.3	
CAPÍTULO 4	
O DISCURSO DO MEDO COMO ESPETÁCULO: RELAÇÕES ENTRE ENUNCIADOS E ENGRENAGENS SOCIAIS	51
Laís Correia Teófilo de Souza Lucas Francelino de Lima Gabriela Gomes dos Santos Jôse Pessoa de Lima Marinalva Pereira de Araújo DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.4	
CAPÍTULO 5	
AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	63
Pedro Alves Costa Neto Francisca Lidiana da Silva Mônica Marcelle Costa de Brito Luciana Cavalcanti de Azevêdo DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.5	
CAPÍTULO 6	
O CARNAVAL DE ENEIDA DE MORAES - ENTRE A HISTÓRIA DA CENSURA E A CULTURA DE RESISTÊNCIA	77
Mirna Lúcia Araújo de Moraes Vera Maria Segurado Pimentel DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.6	
CAPÍTULO 7	
AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS	93
Thiago Mota de Carvalho	

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.7

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO107

Fabione Gomes da Silva

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.8

CAPÍTULO 9

HIERARQUIAS E DIFERENÇAS NAS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS, DE GÊNERO E RAÇA EM PUBLICAÇÕES DO FACEBOOK121

Christianno Almeida de Souza

Carla Janaina Figueredo

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.9

CAPÍTULO 10

CADÁVERES, VAMPIROS E PESTES: DIGRESSÕES HISTÓRICO-LITERÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIAS137

Adriano Boettcher Brandes

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.10

CAPÍTULO 11

A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA SOBRE A TRANSAMAZÔNICA: O SONHO E A DESILUSÃO NA OBRA DE ODETTE DE BARROS MOTT155

José Valtemir Ferreira da Silva

César Augusto Martins de Souza

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.11

CAPÍTULO 12

NARRAR OU DESCREVER: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS SOBRE A TRANSAMAZÔNICA173

José Valtemir Ferreira da Silva

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.12

CAPÍTULO 13

A LINGUAGEM HUMANA: PONTO DE VISTA COGNITIVO183

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.13

CAPÍTULO 14

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO PERSONAGEM CHICO BENTO E SUA TURMA, DE MAURICIO DE SOUZA.....193

José Valtemir Ferreira da Silva

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.14

CAPÍTULO 15

REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE REMUNERAÇÃO DO MERCADO FONOGRÁFICO NA ATUALIDADE.....207

Elenisio Rodrigues Barbosa Junior

Thiago Pessanha Correa

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.15

CAPÍTULO 16
O DESEJO ENCENA NA VIDA ESCRITA DE SAMUEL BECKETT221
Caio Marcos Gonçalves Reis
DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.16

CAPÍTULO 17
O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS
ESCOLAS E O CORDEL COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS
VARIEDADES LINGUÍSTICAS237
Cristiana Ferreira da Silva
Felipe Silva e Silva
Luana Salvador de Araújo
DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.17

CAPÍTULO 18
UM OLHAR PARA A NORMA-PADRÃO, CULTA E AS VARIAÇÕES LINGUÍS-
TICAS245
Cristiana Ferreira da Silva
Felipe Silva e Silva
Luana Salvador de Araújo
DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.18

CAPÍTULO 19
O LUGAR DE FALA EM CLARA DOS ANJOS, DE LIMA BARRETO251
Ester Estevão da Silva
DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.19



APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste atraente livro. Não apenas porque se trata do volume 3 da Coleção Pesquisas em Temas de Linguística, Letras e Artes, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: LINGUÍSTICA, LETRAS, ARTES. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área da Linguística Brasileira, pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe



CAPÍTULO 1

ARTE SURDA: DIVERSIDADE CULTURAL E ARTÍSTICA PARA O ENSINO DA ARTE

DEAF ART: CULTURAL AND ARTISTIC DIVERSITY FOR TEACHING ART

João Paulo Ferreira da Silva¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.1

¹ Professor de Arte da Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME/Niterói e da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense/UFF. E-mail: professorsilva.jpf@gmail.com

RESUMO

Considerando o ensino da arte como forma de respeitar e valorizar as manifestações artísticas da diversidade cultural de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, editado em 1997 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o presente trabalho é um relato de experiência com o objetivo de refletir a inclusão do ensino da arte surda para alunos ouvintes. Os sujeitos foram os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Dr. Antônio Coutinho de Azevedo da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ. Como metodologia ao estudo de caso, analisaremos o manifesto do *Deaf View Image Art (De'VIA)* com subsídios nos referenciais teóricos apresentados por Barbosa (2007) em sua proposta triangular: **conhecer, fazer e apreciar**, a partir da referência em arte-educação e com Strobel (2008) em estudos culturais surdos com o artista americano Chuck Baird (1947-2012). Concluímos que incluir a diferença artística é reforçar a importância do respeito à diversidade cultural da utilização da língua de sinais como meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Palavras-chave: Arte Surda. Diversidade Cultural. Inclusão.

ABSTRACT

Considering the teaching of art as a way of respecting and valuing the artistic manifestations of cultural diversity according to the National Curriculum Parameters (PCN) of Art, published in 1997 and the National Common Curricular Base (BNCC) the present work is an experience report in order to reflect the inclusion of deaf art teaching for hearing students. The subjects were students of the second cycle of elementary school at the Municipal School Dr. Antônio Coutinho de Azevedo of the Municipal Education Foundation of Niterói/RJ. As a methodology for the case study, we will analyze the manifest of *Deaf View Image Art (De'VIA)* with subsidies in the theoretical frameworks presented by Barbosa (2007) in his triangular proposal: **to know, to do and appreciate**, from the reference in art education and with Strobel (2008) in deaf cultural studies with the American artist Chuck Baird (1947-2012). We conclude that including artistic difference is to reinforce the importance of respecting cultural diversity in the use of sign language as a means of communication and expression for the deaf community.

Keywords: Deaf Art. Cultural diversity. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, a linguagem artística é utilizada como meio de expressão e comunicação entre os povos (Figura 1). Jorge Coli (2000, p.7), pesquisador e historia-

dor da arte, relata a dificuldade de encontrar uma definição sobre o assunto: “dizer o que seja a arte é coisa difícil.”. Mas, podemos entender que o termo arte pode significar a capacidade humana como circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1966).

Figura 1 - Pintura rupestre de mãos em negativo



Fonte: g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/10/arte-das-cavernas

O estudo da arte, desperta diversos saberes nos indivíduos, que a partir das investigações artísticas podemos entender as manifestações culturais, sociais e históricas, ou seja, como diferentes povos viveram e/ou ainda vivem diante da vida, criando objetos não só para usar e servir, mas para transformar suas necessidades e expressar seus próprios sentimentos (PROENÇA, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, editado em 1997, elaborado para respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas em todas as regiões brasileiras e construir uma referência na educação, traz a valorização das manifestações artísticas da diversidade cultural. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino da Arte traz um acolhimento de diferenças e pluralidade cultural, assim como, o reconhecimento e “reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)” (BRASIL, 2017, p. 474). Dessa forma, percebemos que a diversidade e a pluralidade cultural estão presentes no campo do ensino da Arte.

Como diversidade artística, podemos estudar o surgimento de um movimento artístico *Deaf View Image Art (De'VIA)* em 1989, nos Estados Unidos, por um grupo de artistas surdos com o intuito de seguir uma forma de pintar e expressar uma nova arte. Ficando conhecida como *Deaf Art (Arte Surda)*, esse movimento vem ganhando cada vez mais força pela comunidade surda.

Figura 2 - Pintura de Nancy Rourke chamada “Milão 1880 em cima da mesa”



Fonte: nancyrourke.com/

Entendemos esse movimento como um novo conceito de se expressar artisticamente, mas ao mesmo tempo, aceitação e divulgação da própria língua de sinais, a história surda e a cultura surda (DURR, 1999).

A pintura (Figura 2) da artista surda Nancy Rourke intitulada “Milão 1880 em cima da mesa” representa o Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, realizado em Milão, Itália, no ano de 1880, quando a língua de sinais foi proclamada proibida e o oralismo se tornou obrigatório nas escolas de surdos. As mãos representam os seis americanos que compareceram ao Congresso: James Denison, Edward Miner Gallaudet, Thomas Gallaudet Jr., Isaac Lewis Peet e Charles Stoddard.

Relacionar o ano de um acontecimento histórico que marcou a educação de surdos com o ano do surgimento de um grupo de artistas em prol de uma nova forma de manifestação, década de 80, é reconhecer que a arte está além de uma simples composição estética. Nesse caso, uma valorização da língua de sinais para a comunidade surda a partir da Arte. Muitas maneiras de expressões artísticas vêm surgindo para divulgar a história, as lutas, leis, língua, desafios e conquistas.

Segundo Strobel (2008):

Tem muitos surdos artistas que fazem desenhos, pinturas, esculturas e outras manifestações artísticas com a extensão beleza, equilíbrio, harmonia e revoltas, com muitas discriminações sofridas pelo povo surdo. Como exemplo, há muitas pinturas e esculturas lindas que os artistas surdos produzem em língua de sinais, cenas de opressões ouvintistas e outros. (STROBEL, 2008, p.66)

O termo Arte Surda, é entendido como produções artísticas de um fazer artístico, podendo ser elaborado em diferentes suportes para a arte, como: desenho, pintura, gravura, fotografia, instalação, entre outros, de acordo com cada artista participante da comunidade surda, sejam surdos ou ouvintes.

2 OBJETIVO

Incluir o ensino da Arte Surda como diversidade cultural para alunos ouvintes durante o período da quarentena, a partir das imagens do artista surdo americano Chuck Baird (1947-2012).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Durante o período remoto de ensino durante a quarentena, com o intuito de fazer com que os 58 alunos do 5ª ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas: GR-5A (30 alunos) e GR-5C (28 alunos) do ano de 2020 da Escola Municipal Dr. Antônio Coutinho de Azevedo, localizada em Niterói/RJ, tivessem a oportunidade de conhecer as representações artísticas como meio de comunicação e expressão, o professor da disciplina de Arte: João Paulo Ferreira da Silva, disponibilizou o link das aulas gravadas em seu próprio Canal no *YouTube*: João Paulo SilvArt, na Plataforma *Teams*, tendo como uma das aulas a temática de Arte Surda com duração de 2min40s, seguindo a proposta de ensino triangular da Arte-Educadora Dr^a. Ana Mae Barbosa em **contextualizar, fazer e apreciar**:

A Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos. (BARBOSA, p. 69, 2007)

A oportunidade de um trabalho remoto em gravar aulas de arte, fez com que o professor criasse um método próprio de ensino, uma gravação curta, porém com qualidade. Logo, o primeiro passo foi apresentar o conteúdo que seria trabalhado: apresentação do artista, suas obras e sua representação em relação ao trabalho como meio de divulgação da Arte Surda.

3.1 Primeiro momento: conhecer.

Apresentar o artista surdo americano (Figura 3), foi uma experiência nova, uma vez que, seus trabalhos não são muito conhecidos pelos alunos ouvintes e/ou até mesmo pelos próprios professores de Arte. Mesmo quem está inserido na própria comunidade surda, pode não o conhecer, mas como o seu trabalho representa uma luta por igualdade, conquista de espaço na sociedade e divulgação da própria língua de sinais em suas pinturas, seu trabalho é constantemente apresentado em palestras sobre Arte Surda e congressos sobre surdez e/ou língua de sinais.

Chuck Baird (1947 - 2012) trabalhou como pintor e escultor, também atuou como ator e cenógrafo no teatro. Coordenou uma fundação intitulada *Chuck Baird Foundation*, com a missão de promover artistas visuais surdos. Em suas obras, na maioria das vezes, o artista americano apresenta para a comunidade surda a própria língua de si-

nais em suas telas no campo da pintura com muita criatividade: representação do sinal em *American Sign Language* (ASL) e a representação do objeto sinalizado.

Figura 3 - Autorretrato do artista Chuck Baird



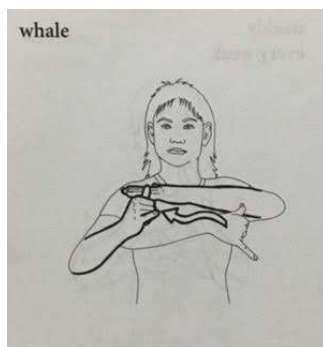
Fonte: http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird

Pensando aspectos relevantes para a aula remota, foram apresentadas imagens do próprio artista e suas obras de arte. Sabemos que cada uma delas carrega um fazer único, estético e histórico para o campo da apreciação artística e divulgação da língua de sinais, nesse caso, para a própria língua do artista: *American Sign Language* (ASL).

Dessa forma, foram apresentadas seis imagens do artista de diferentes animais, como: baleia, jacaré, tigre, gato, rinoceronte e a tartaruga. Sendo a última imagem da tartaruga, o nosso foco da aula, em explicar a semelhança com o sinal para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e propor o segundo momento: fazer.

Observamos algumas das imagens:

Figura 4 - Sinal de Baleia em ASL



Fonte: The Gallaudet Dictionary of ASL

Figura 5 - "Whale" – Obra do artista Chuck Baird



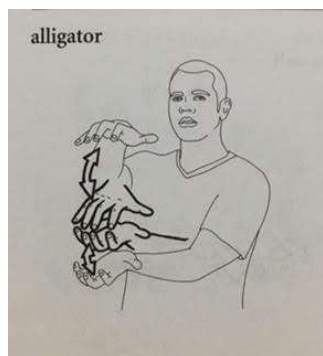
Fonte: deaf-art.org/profiles/chuck-baird/

A imagem apresenta o sinal em ASL (Figura 4), representado com o braço esquerdo na posição horizontal em frente ao corpo, palma da mão para baixo apontando para o lado direito e a mão direita em configuração de Y fazendo pequenos movimentos ondulados do cotovelo à palma da mão do braço esquerdo. Nessa pintura (Figura 5), a forma da mão representada pela imagem, se assemelha parcialmente à cauda de

uma baleia. O movimento representado pelo sinal é pintado nos pingos d'água e na ondulação do mar.

Já nessa outra imagem, temos o sinal da representação de um jacaré/crocodilo:

Figura 6 - Sinal de Jacaré em ASL.



Fonte: The Gallaudet Dictionary of ASL

Figura 7 - "CrocodileDunDee" - Obra do artista Chuck Baird

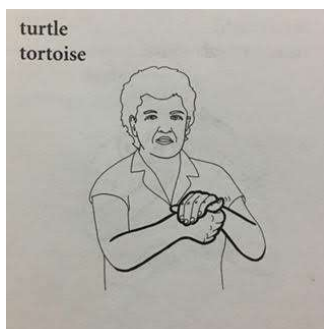


Fonte: deaf-art.org/profiles/chuck-baird/

Na representação do sinal em ASL e na pintura do artista, podemos perceber que a mesma configuração pode ser utilizada para jacaré ou crocodilo. O sinal é apresentado (Figura 6) com os braços e mãos nas horizontais abertos, dedos para a frente, separados e curvados, mão esquerda para cima e mão direita para baixo, tocando as mãos pelas pontas dos dedos. Podemos perceber que na pintura do artista Chuck Baird, o mesmo sinal é apresentado como reflexo na água, no momento em que o animal abre a boca (Figura 7).

Os sinais de baleia e jacaré em ASL, assim como os demais selecionados pelo professor para apresentação da aula, são chamados de sinais icônicos. São sinais que apresentam uma característica visual semelhante ao objeto, segundo Strobel e Fernandes (1998, p.7) "cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, representadas através de seus próprios sinais, convencionalmente". O intuito dessa aula não foi apresentar a estrutura gramatical da língua de sinais, mas o conceito desses sinais através da expressão artística em forma de imagens a partir das pinturas de Chuck Baird.

Após as apresentações das pinturas, essa primeira etapa terminou com a imagem da tartaruga.

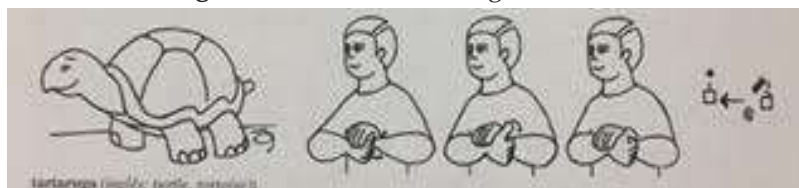
Figura 8 - Sinal de tartaruga em ASL.

Fonte: The Gallaudet Dictionary of ASL

Figura 9 - "Fingershell" – Obra do artista Chuck Baird

Fonte: smg7284.cias.rit.edu/project1/art10.html

A representação do sinal de tartaruga (Figura 8) apresentada na pintura do artista Chuck Baird em ASL (Figura 9), foi explicada pelo professor de Arte, que o mesmo sinal é semelhante ao representado aqui no Brasil na Língua Brasileira de Sinais - Libras. Conforme a descrição da representação do sinal em Libras, podemos perceber a semelhança em Capovilla e Raphael (2001, p.1232) "mão direita em A horizontal, palma para dentro; mão esquerda horizontal aberta, palma para baixo, dedos curvados, apoiada sobre a mão direita. Mover a mão direita, lentamente, para a esquerda, distender o polegar e então, dobrá-lo" (Figura 10).

Figura 10 - Sinal de tartaruga em Libras.

Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.

3.1.1 Segundo momento: fazer.

Com base no conteúdo abordado, foi proposto uma produção artística. Utilizando as mãos como meio de comunicação e expressão, os alunos foram convidados a fazer o sinal de tartaruga com as configurações apresentadas, representado cada mão como uma parte da tartaruga: mão esquerda como casco e mão direita como a cabeça.

A proposta da atividade foi individual para cada um, sugerindo a ajuda do responsável ou alguém da família. O material para o fazer artístico foi a utilização da tinta guache de diversas cores e pincel.

O fazer como parte da aula de arte é fundamental para que possamos explorar as habilidades dos alunos. Essa atividade por ser a distância em tempos remotos devido a quarentena, não deixou de ter o seu momento para a construção da criatividade, o fazer artístico de Arte. Contribuições teóricas de Ostrower (1987), sobre o potencial criador do indivíduo que se amplia ao conhecimento foi de fundamental importância para o conteúdo prático.

Figura 11 - Sinal de tartaruga em Libras pintado como modelo pelo professor de Arte da turma.



Fonte: João Paulo Ferreira da Silva

Nesse segundo momento, o professor durante a gravação apresentou o modelo de como poderia ser pintado a tartaruga nas mãos (Figura 11), deixando livre para que cada um pudesse usar a sua própria criatividade nas cores da pintura. Dessa forma, o momento do fazer artístico foi lançado como proposta para que os mesmos não deixassem essa aula apenas no conhecimento da Arte Surda, mas que ativamente expressassem suas habilidades na pintura das mãos representando o sinal de tartaruga.

3.1.1.1 Terceiro momento: apreciar.

As aulas práticas de Arte sempre despertaram o interesse da turma. Mas como saber se uma atividade de Arte à distância tem o mesmo interesse? Essa é uma pergunta bem reflexiva, já que as atividades estavam sendo realizadas nas casas dos próprios alunos.

A medida em que os alunos foram realizando a atividade das pinturas do sinal de tartaruga em Libras em suas mãos, o registro fotográfico foi inserido por seus familiares na Plataforma *Teams*, como uma grande galeria virtual para que os alunos pudessem apreciar os trabalhos uns dos outros.

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2007) permite uma dinâmica de interação no ensino da Arte. Já que contextualizar, é de início conhecer o assunto que será trabalhado, seguido pela prática de um fazer artístico em que o aluno mostrará sua habilidade e contemplará a partir da apreciação as etapas realizadas no decorrer do ensino da Arte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o presente estudo de caso, relatamos que os resultados obtidos como *feedback* foram satisfatórios para compreender a atividade. Assim, foi possível perceber que a aula de Arte foi clara, concisa e objetiva em relação ao resultado esperado (Figura 12). Essa e outras atividades gravadas em tempos remotos das aulas de Arte de 2020,

não tiveram como proposta uma forma avaliativa para obtenção de pontos bimestrais. Os alunos foram livres para fazer e reenviar as atividades de Arte para o contato da professora regente ou para inserir na Plataforma *Teams*.

Figura 12 - Sinal de tartaruga em Libras pintado pelos alunos como *feedback* para o professor de Arte



Fonte: João Paulo Ferreira da Silva.

Dessa forma, a atividade de ensino a distância gerou uma grande expectativa por parte do professor da turma em alcançar a todos os alunos, porém o resultado não foi atingido, mesmo assim, não podemos dizer que foi insatisfatório, uma vez que tivemos respostas positivas das práticas realizadas por alguns alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é o resultado de um relato de experiência sobre o ensino de Arte Surda em tempos remotos a partir dos trabalhos criativos do artista surdo americano Chuck Baird, tendo como suporte teórico-metodológico a proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

A importância de uma valorização em relação à diferença artística é reforçada pelo respeito à diversidade cultural da utilização da língua como meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Pensar nos conceitos de arte surda, foi possível pela luta da comunidade surda brasileira e seu reconhecimento da Lei de Libras nº10.436/02, assim como a nova reformulação do BNCC para o ensino da Arte respeitando a diversidade artística.

Dessa forma, novas pesquisas para o campo das artes plásticas da arte surda é um diálogo possível para novos olhares reflexivos de respeito e divulgação de um patrimônio artístico cultural para surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 6 - Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Ed. USP, 2001.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2000.
- DURR, Patti. **Deconstructing the Forced Assimilation of Deaf People via De'VIA Resistance and Affirmation Art**. *Visual Anthropology Review*, 15: 47–68, 1999. Disponível em: <<http://scholarworks.rit.edu/article>> Visitado em 20/10/2020.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1966.
- LDB - **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Visitado em 20/10/2020.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos da criação**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.
- PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.
- VALLI, Clayton. **The Gallaudet dictionary of American Sign Language**. Washington: Gallaudet University Press, 2005.



CAPÍTULO 2

DESCOLECIONANDO PROPOSTAS, REINVENTANDO CAMINHOS PARA LEITURA DO POEMA EM SALA DE AULA

DECOLECTING PROPOSALS, REINVENTING PATHS FOR READING THE POEM IN THE CLASSROOM

*Raphael Dantas de Oliveira¹
Renilson Nóbrega Gomes²
Valdenides Cabral de Araújo Dias³*

DOI: 10.46898/rfbc.9786558890263.2

¹ Escola Estadual de Tempo Integral José Augusto, Caicó (RN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0722-2207>. raphaelrn89@hotmail.com.

² Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Fontes Rangel, Tenório (PB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3719-1133>. renilson.professor@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-4837>. valdenidesdias@hotmail.com.

RESUMO

A bordamos, neste artigo, uma investigação efetivada a partir das propostas de atividades oferecidas pelo livro didático de Língua Portuguesa dos Anos Finais (6º ano 9º) do Ensino Fundamental para o gênero literário poema. Utilizamos, para análise, a coleção *Português: contexto e uso*, de Delmanto e Carvalho (2018), da qual escolhemos a Unidade 7 do manual didático utilizado no 6º ano para descrição e análise, seguindo o conceito de gênero discursivo bakhtiniano (2003). Como resultado, observamos que as propostas curriculares balizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se fazem presentes no instrumento investigado; no entanto, quando confrontadas com as atividades propostas, percebemos um desalinhamento, sobretudo no tocante às questões que ofuscam as habilidades e eventos elencados para serem aplicadas e realizadas após a leitura de um poema. A pesquisa ancorou-se além dos direcionamentos da BNCC, nos elencados, anteriormente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além dos dizeres teóricos de autores(as) como Candido (2011), Jobim e Souza (1987), Zilberman (2014), dentre outros que fundamentam o estudo em cena, tendo o poema como foco de atenção não apenas de análise, bem como para a realização de um trabalho em sala de aula que coaduna com o que a sua leitura oportuniza, dentre eles, o encantamento e a humanização do leitor(a).

Palavras-chave: Poema. Poesia. Ensino. Livro Didático

ABSTRACT

In this article, we approach an investigation based on the proposed activities offered by the Portuguese Language textbook of the Final Years (6th year 9th) of Elementary Education for the discursive genre poem. We used, for this analysis, the collection *Português: contexto e uso*, by Delmanto and Carvalho (2018), from which we chose Unit 7 of the didactic manual used in the 6th year for description and analysis, in accordance with the Bakhtinian discourse genre concept (2003). As a result, we observed that the curricular proposals marked out by the Base Nacional Curricular Comum (BNCC) are present in the investigated instrument; however, when confronted with the proposed activities, we perceive a misalignment, especially with regard to issues that overshadow the skills and events listed to be applied and carried out after reading a poem. The research was based, besides the guidelines of the BNCC, in those listed, previously, by the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), in addition to the theoretical assertions of authors such as Candido (2011), Jobim e Souza (1987), Zilberman (2014), among others who support the study on the scene, with the poem as the focus of attention not only for analysis, but also for the realization of work in the classroom

that is consistent with what its reading provides, among others, the enchantment and the humanization of the reader.

Keywords: Poem. Teaching. Textbook.

1 INTRODUÇÃO

É crescente, após a construção, aprovação e divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde o ano de 2017, a motivação para que os livros didáticos produzidos e utilizados na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) contemplem os seus direcionamentos em todas as áreas de conhecimento através dos componentes curriculares que as compõem.

Diante deste prisma, buscamos averiguar como o livro didático de Língua Portuguesa, com destaque para os usados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), atendem às orientações curriculares de tal documento para as práticas de leitura aplicadas ao campo artístico-literário, uma vez que, dentre os demais campos, este destaca-se com a inserção de uma variedade de gêneros pertencentes ao domínio literário.

Por sua vez, o foco de atenção para a análise e discussão, deu-se sem a intenção de desconsiderar as sugestões de ensino e aprendizagem evidenciadas pelas autoras dos livros didáticos voltando o nosso olhar apenas para as práticas de leitura do poema. Logo, elegemos o que é posto por elas em tal recurso de ensino como atividades para as práticas de leitura do poema.

Isso colocado, salientamos que a pesquisa em evidência objetivou analisar os direcionamentos que o livro didático apresenta para o trabalho em sala de aula, nas práticas de leitura com o poema, confrontando-os com as orientações curriculares elencadas pela BNCC, ou seja, pretendemos pôr em relevo os subsídios adotados pelo livro didático de Língua Portuguesa voltados para a didatização do poema, com destaque para as propostas de atividades a serem implementadas nas práticas de leitura.

2 LITERATURA E ENSINO

Para Candido (2011), literatura engloba

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

De acordo com Jobim e Souza (1987), a literatura se configura através de uma língua natural; obedece ao código da língua natural em que é composta; mostra novas possibilidades de uso da língua natural; constrói a obra literária, em vez de só comu-

nicar algo a alguém; apropria-se de construções linguísticas populares e eruditas, passadas e presentes; considera a obra literária como um todo e não uma parte; e por fim a literatura tende à permanência.

Há entre Candido e Jobim e Souza um comungar de ideias acerca do que venha a ser literatura como um construto social, como processo de singularização e perpetuação de histórias e culturas através da língua. Necessária para tornar o ser humano mais humano, para suspendê-lo do mundo real por alguns instantes, como afirma Candido, pensamos na importância da leitura literária na sala de aula, como ferramenta auxiliar na formação cidadã dos alunos.

Trazendo a literatura para o ambiente escolar, compreendemos que ela não é ensinada como preconiza seu conceitos nem como está posto na legislação educacional brasileira. Guimarães e Batista (2012) afirmam que, enquanto componente curricular, a literatura existiu desde o século XIX. No entanto, sabemos que desde o período colonial que a ela se faz presente na educação brasileira, mesmo que fosse inicialmente apenas para aprimorar o uso da língua. Depois, chega ao período da formação da literatura brasileira, no século XIX, quando surgiram os primeiros grandes escritores brasileiros e suas obras, inicialmente, folhetinescas. O século XX contribuiu para a inclusão da literatura dentro da disciplina Comunicação e Expressão, na década de 70 (LDB, 5692/71); em 1996, a nova LDB 9394/96 começa a dar importância à prática de leitura literária considerando a criticidade e o valor estético das obras. No final do século XX, os PCN (1998) lançaram um novo olhar sobre a especificidade do texto literário e, já no século XXI, a BNCC (2017) consolida a sua importância para o ensino e aprendizagem dos alunos, dentro do que denominou “campo artístico-literário”.

Nesse sentido, o que vemos hoje em grande parte das escolas, é uma literatura ainda sendo trabalhada de forma diacrônica, sem exigir do aluno uma reflexão, com análises superficiais focadas em datas, estilos de época e fragmentos de obras.

Consoante a essas práticas convencionais, muitos docentes se limitam ao que o livro didático oferece, com atividade do tipo: “Identifique”, “Retire”, “Destaque”, entre outras. Tais enunciados fortificam um estudo irrelevante, superficial, centrado na identificação das ideias ou palavras em vez da compreensão textual. Oposto a esse estudo tradicional, Guimarães e Batista (2012) destacam:

Trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar o ser humano em sua complexidade. É visitar a história de quem somos e do que construímos. A literatura não tem compromisso com a realidade, mas, muitas vezes, trata a realidade com muito mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva. (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p. 24)

Nessa direção, os autores tratam da importância da literatura não só no campo educacional, mas também no campo pessoal de cada ser humano. Como afirma Candido (1989), a literatura humaniza o homem. Desta forma, a literatura se torna um elemento indispensável ao ser humano, isto é, Candido (1989) coloca a literatura em outro patamar, quando afirma que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 1989, p. 113).

Esse outro patamar é o da humanização. Pela literatura o ser humano é capaz de reconhecer-se no outro e reconhecer o outro como fazendo parte dessa sociedade contraditória e possível. Como instrumento de poder, uma vez entrando no espaço escolar vai fornecer ao aluno possibilidades de crescimento como cidadão capacitado a viver coletivamente.

2.1 Considerações sobre o poema em sala de aula

Os gêneros literários já estavam em discussão antes da era cristã, com Platão, e o lírico é, possivelmente, o que mais sofreu retaliações ao longo dos tempos, desde *A República* (séc. IV a.C), quando o poeta foi anunciado como imitador e, portanto, um ser sem utilidade para a sociedade pretendida. Passados séculos, o gênero lírico persiste encantando leitores, quer esteja representado em poemas de forma fixa ou livre, com ou sem rimas.

O gênero lírico, no qual o poema se insere, desde seus primórdios, destinou-se à oralidade; por isso, não vive simplesmente no manuscrito, no livro, como a maior parte das formas e gêneros narrativos, que são inteiramente isolados da verbalização e apresentam um estilo próprio de linguagem escrita. Oral ou escrito, erudito ou popular, a poesia tem seu lugar assegurado no quadro de domínios de comunicação, pelos aspectos tipológicos e capacidade de linguagem dominante. É, portanto, um tipo de texto que requer uma iniciação por parte do leitor, por ser elaborado em linguagem condensada e expressar uma interpretação particular do mundo.

Como espécie do gênero lírico, o poema apresenta-se estruturalmente formado por versos e estrofes, de onde o leitor extrai os sentidos. Em quaisquer das formas que se apresente, o poema, através do eu lírico, atinge o leitor em suas emoções em função da linguagem metafórica da qual se utiliza. Nesse ponto, compreendemos o que significa a poesia: é a parte abstrata do poema, está no leitor no ato da leitura, nos sentidos que do poema podemos formar.

O poema, por ser curto, apresenta vantagens para a leitura em sala de aula. A maioria dos professores ficam apreensivos em relação à leitura do poema, por considerar de difícil compreensão. Se falamos de poema, da poesia que há no poema, se a dizemos de forma encenada, declamada, para que outros a sintam, podemos pensar que os poemas são exatamente como Mario Quintana escreveu, pássaros que buscam o alimento que já existe no interior dos leitores. Assim, a poesia, conforme o poeta e crítico Octavio Paz, é capaz de mudar o mundo e um convite à criação de outro.

Dentro desse universo condensado, que é o poema, é vital para o professor que antes de aplicá-lo em sala de aula promova a sensibilização de seus alunos e os faça falar da alma, do sentimento. Para isso acontecer, precisa ser também apreciada por ele. Bem sabemos, a poesia, que é o lado B do poema, está dentro do leitor em maior ou menor grau, conforme a sua compreensão de mundo e de si. Quando bem aplicada, desperta a sensibilidade, a criatividade, o prazer estético, o conhecimento e a valorização do literário. Embora Zilberman (2014) considere uma tarefa quase impossível essa leitura de prazer acontecer no espaço escolar, quando se trata da leitura de poesia, ela afirma que, quando ocorre, há uma ganho para o aluno leitor, uma vez que

poesia educa, levando o destinatário a provar situações extremas, mesmo as mais transgressivas, sem estar sujeito às punições em que tais atos incidem. O ser humano pode crescer emocional ou intelectualmente graças ao processo de transferência que a poesia faculta, chegando a esse ganho até com algum lucro, o prazer obtido ao final do processo. (ZILBERMAN, 2014, p. 263)

E nesse passo em busca do prazer estético, ela analisa o pensamento de Jaus e Barthes. No primeiro, analisa a experiência estética enquanto ato libertador e dialógico, que “leva o sujeito da percepção a se expressar enquanto autor, efeito resumido na noção de *poiesis*”; no segundo, o prazer enquanto “vivência sensorial”, que não se pode medir enquanto ato cognoscível.

Isso posto, podemos nos interrogar, partindo de Zilberman: se a poesia pode promover crescimentos emocionais e intelectuais no ser humano, o que está faltando para que ela possa ser utilizada em sala de aula? Os livros didáticos trazem uma unidade de estudo dedicada ao poema, com atividades diversificadas, porém, a maioria dos professores permanecem com dificuldades em aplicá-las.

3 METODOLOGIA

Em artigo sobre o uso do poema em sala de aula, Dias (2019, p. 471) afirma:

Considero o texto poético a porta de entrada para o prazer da leitura em sala de aula, pelo seu caráter lúdico, multissignificativo. O poema oferta ao aluno, leitor iniciante, elementos que o aproximam da música, pela melodia, pelo ritmo. Cabe ao professor, que se preocupa com os avanços de aprendizagem dos seus alunos, pode e deve elaborar projetos de leitura, cujo ponto de partida sejam poemas que despertem a

ludicidade e a fantasia, num primeiro momento, para em seguida ser direcionado à reflexão crítica sobre o lido.

Partindo dessa assertiva e pensando na aprendizagem dos alunos através de novas estratégias de leitura, dessa vez com o poema, começamos por uma leitura e posterior análise do livro didático para observar como os autores tratam a questão. Tomamos para sistematização e análise as propostas de ensino e aprendizagem que a coleção de livros didáticos (6º ao 9º ano – EF) Português: conexão e uso (DELMANTO; CARVALHO, 2018) propõe para a escolarização, em sala de aula, do gênero discursivo poema.

Nessa direção, ressaltamos que nas considerações gerais de tais manuais de ensino, precisamente na subseção intitulada “Quadros de conteúdos”, as autoras oferecem um panorama do trabalho a ser realizado, ano a ano, dos eixos correspondentes às práticas de linguagem. Dentre essas, trazem a parte destinada ao eixo leitura.

EIXO LEITURA				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Narrativa de ficção Crônica	Fotorreportagem Texto dramático	Resenha crítica Texto dramático	Conto Miniconto
2	Carta de reclamação Declaração	Texto de memórias literárias Biografia	Texto dramático Poema dramático	Entrevista Poema
3	História em quadrinhos Conto (africano)	Lenda Artigo de divulgação científica	Entrevista Estatuto	Relatório escolar de experiência científica Relatório de visita
4	Notícia (impressa) Portal de notícia na web	Cordel Poema narrativo	Romance de aventuras Estória	Letra de saba-enredo Letra rap
5	Texto dramático Resenha	Conto popular Crônica	Poema Poema visual	Roteiro de cinema Texto dramático
6	Relato pessoal Relato de viagem	Conto Guia de viagem	Artigo de divulgação científica Artigo de opinião	Conto de terror Conto fantástico
7	Poema Poema visual	Abaixo-assinado Carta aberta	Conto de suspense Conto psicológico	
8	Verbetes de enciclopédia Home page (institucional)	Propaganda ou anúncio publicitário Outdoor	Reportagem de divulgação científica Reportagem multimidiática	Editorial Charge Cartum

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2018, p. XXVIII.

Com base no quadro acima, observamos que as autoras destinam, com exclusividade, uma unidade para a leitura do poema, como vemos no quadro apresentado: 6º ano, na Unidade 7; 7º ano, na Unidade 4; 8º ano, nas Unidades 2 e 5; e 9º ano, na Unidade 2. Por sua vez, percebemos que no 8º ano e 9º ano, o poema surge ao lado de outros gêneros discursivos (entrevista e texto dramático, respectivamente), diferente dos 6º e 7º ano que o incorpora como trabalho para toda a unidade.

Em acréscimo, elas balizam a importância das práticas de linguagem a serem implementadas nos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica pelas habilidades da BNCC, cujo destaque aqui se dar para o eixo leitura, precisamente do campo artístico-literário, com foco nas que remetem ao poema, uma vez ter sido o gênero que buscamos investigar, como são as sugestões de ensino e aprendizagem propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa para esta unidade específica. Dentre estas habilidades, citamos, as duas primeiras que deverão ser didatizadas do 6º ao 9º ano e, a última, no 6º e 7º ano:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, *saraus*, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2017, p. 157).

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (BRASIL, 2017, p. 157).

Como vemos, na primeira habilidade, a BNCC pontua a relevância de se compartilhar leitura de obras literárias/ manifestações artísticas através de uma série de eventos como roda de leitura, clube de leitura, *saraus*. Também enfatiza a relevância de se utilizar as redes sociais como espaço de divulgação de leituras e interatividade entre os leitores, considerando ainda a diversidade de expressões tão familiares as culturas juvenis, como o *vlog*, o *podcast* e o vídeo-minuto.

Já na segunda, a BNCC volta-se totalmente para o poema, pontuando as habilidades que o professor deverá trabalhar em sala de aula, a fim de que, quando o ler, os alunos as utilizem na extração dos conhecimentos inerentes ao gênero em discussão. Entre estas, destacamos: os efeitos de sentido que se manifestam nas dimensões sonora, semântica, gráficoespacial, imagens e a relação com textos verbais.

Ainda nas orientações gerais de tais manuais analisados, na subseção “O trabalho com leitura literária e artística na coleção”, observamos os objetivos que são apresentados para a leitura dos gêneros que integram o campo artístico-literário. São eles:

Fruir e compreender de maneira significativa textos literários e manifestações artísticas; Ampliar e diversificar os gêneros e tipos textuais com os quais tem contato; Contemplar a diversidade cultural, linguística e semiótica com propostas de outras leituras literárias que possam romper seu universo conhecido; Compreender a finalidade do texto literário e suas implicações histórico-sociais, reconhecendo-o como espaço de manifestação de engajamento social, de crítica, de sátira, de humor; Desenvolver atitudes de valorização e de respeito pela diversidade; Aderir às práticas de leitura para que avance em sua formação literária e seja capaz de estabelecer preferências por autor e/ou gênero; Analisar os recursos linguísticos e semióticos necessários à elaboração da experiência estética pretendida; Ampliar o repertório literário e apreciar autores do cânone brasileiro, autores afro-brasileiros, portugueses, bem como autores africanos em língua portuguesa; Conhecer gêneros de apoio à leitura, como a resenha crítica e o comentário (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XIX).

Trazidas estas premissas balizadas pelas autoras da coleção escolhida, analisamos as sugestões de atividades oferecidas para o trabalho escolar com o poema no livro didático do 6º ano, cuja proposta se encontra na Unidade 7 (p. 222 a 249).

A Unidade 7 é intitulada *Peraltices com palavras*. Nela, deparamo-nos com um texto não verbal (tela), Cardiff docks (As docas de Cardiff), de Lionel Walden, seguido de quatro questões para nortear a troca de ideias entre os leitores após a sua leitura. Além disso, temos a apresentação de quatro competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental direcionadas para as práticas de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos, uma vez que tal espaço em discussão não oferece propostas didáticas apenas para a leitura.

Dessas habilidades, chama a atenção a direcionada para as práticas de leitura literária. Esta versa acerca da importância de se desenvolver o senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, do imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Ainda na abertura da unidade, é perceptível uma sumarização que as autoras fazem com vistas às práticas de leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica. No entanto, mais uma vez, centramos o foco para a questão da leitura, com ênfase no poético, quando elas destacam que: “Nesta Unidade, enfocamos o campo artístico-literário na exploração do texto poético para que os alunos possam, além da leitura, compreendê-lo e valorizá-lo, reconhecendo sua dimensão humanizadora e transformadora” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 220).

Logo após, as escritoras apontam objetivos e procedimentos de ensino para o poema, elencando, a partir deles, possibilidades de estratégias que extrapolam as explana-

das no livro. Cabe ao professor observar cada objetivo e elaborar atividades complementares que venham concretizar os objetivos, uma vez que as sugestões se resumem a leitura em grupo, troca de impressões e manifestação de preferência, apresentação do poema escolhido. Temos que considerar que, apesar de bem elaborados, o último objetivo, por exemplo, que é “refletir sobre como se organizam as frases, as orações e os períodos, e seu papel na organização de um texto” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 221), não está direcionado para o poema, mas para os aspectos gramaticais de “um texto”. Se a unidade trata do poema, os objetivos devem se voltar apenas para o que nele o aluno possa encontrar de forma a unir na leitura prazer e conhecimento.

Antes de citar e discutir sobre a apresentação dos poemas que se encontram na Unidade em análise, observamos um alinhamento entre a competência de leitura para o poema com os objetivos e procedimentos de ensino. Todos versam sobre a relevância da leitura do texto poético proporcionar ao leitor a fruição, cabendo em um dado momento expressar a sua avaliação com base no texto lido através de práticas condizentes com a leveza e encantamento que o poema oportuniza, bem como da apreciação do texto em si (aspectos lexicais, semânticos, sonoros, ritmos, etc.).

Conforme vimos, Delmanto e Carvalho (2018) apresentam dois poemas para serem lidos e trabalhados na Unidade 7. O primeiro é **O trem**, de Roseana Murray. Já o segundo, é **O homem ao quadrado**, de Leon Eliachar.

Para o poema 1, as autoras sugerem uma atividade denominada de “Exploração do texto” (atividade composta por cinco questões, sendo quatro delas abertas com mais de uma proposição cada uma). Em acréscimo, mais duas atividades: Recursos expressivos (p. 225) e Figuras de linguagem no poema (p. 226-227); estas apresentando questões para os alunos responderem com base no aspecto textual do poema em abordagem.

Para o poema 2, as autoras também propõem uma atividade denominada “Exploração do texto” e, desta vez, percebemos que apenas uma questão relaciona-se ao texto lido, de modo que as demais questões contemplam a leitura de outros poemas visuais inseridos nos Exercícios, entre eles: **Canção para ninar gato com insônia**, de Sérgio Capareli; **Tontura**, de Eugênio M. de Melo e Castro; **Cidade**, de Ana Aly; e mais dois poemas, sendo um de Marcelo Mora e o outro de Al-Chaer, ambos sem títulos.

Evidenciamos que Delmanto e Carvalho (2018), tanto nas páginas da Leitura 1 quanto nas da Leitura 2, retomam as habilidades da BNCC relativas ao texto poético, como ainda reforçam apontamentos para que o professor trabalhe no decorrer da leitura dos textos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Face ao exposto, questionamos: tais propostas de atividades descritas atendem com clareza às habilidades da BNCC apontadas para a leitura do poema, como expostas na seção anterior? Será que as duas atividades proporcionam o compartilhamento de ideias acerca dos poemas lidos entre os estudantes? O professor foi além, oferecendo ao aluno motivação para a escolha de um suporte de divulgação de seu ponto de vista sobre os poemas lidos em um evento ou projeto suplementar, tipo: Manhã literária, Sarau literário, Carrossel da leitura etc.?

Por sua vez, mesmo a atividade escrita ainda imperando nas propostas de leitura de textos, não apenas do poema, bem como nos demais gêneros discursivos, observamos que as autoras se alinham à BNCC quando oferecem atividades para que os alunos apreciem o texto poético no tocante aos recursos expressivos e figuras de linguagem, embora devam contemplar outros elementos presentes dentro da construção poemática.

Logo, vemos como necessário o professor descolecionar o que lhe é oferecido pelo livro didático para o trabalho da leitura do poema em sala de aula, permitindo que as novas orientações curriculares sejam praticadas, oportunizando ao aluno o acolhimento de outras propostas de atividade para a leitura de poemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos aqui alguns encaminhamentos, em caráter aberto, para que o leitor deste artigo os utilize como reflexão e crie outros a fim de que o poema seja lido e trabalhado com o viés que lhe é peculiar, sempre encantando e tornando a vida mais leve, bela e humana, uma vez que além do livro didático, conta com as inúmeras possibilidades aventadas pela BNCC.

No intento de descolecionarmos as propostas de atividades sugeridas pelos autores do livro didático de Língua Portuguesa para as práticas de leitura do poema, a pesquisa sistematizada foi realizada objetivando analisar e descrever as atividades propostas no livro didático, a fim de que os autores do presente artigo pudessem, no bojo da questão, apontar outros encaminhamentos didáticos para a escolarização do texto poético.

Percebendo a retomada das sugestões de atividades para o gênero discursivo poema de um exemplar para outro, isto é, de um ano escolar para outro, optamos em descrever e discutir apenas as elencadas no livro destinado para trabalho no 6º ano do Ensino Fundamental para analisarmos o grau de dificuldades e envolvimento das questões com o texto poético.

A análise das propostas de ensino e aprendizagem realizadas para a leitura do poema, permitiu-nos que há uma preocupação maior com a atividade escrita que predomina em detrimento de outras existentes, ora para compreender e interpretar o texto, ora para extrair conhecimentos concernentes ao texto, a exemplo de efeitos de sentido e figuras linguagem. Tal percepção contraria ao que baliza as orientações curriculares trazidas pela BNCC, através do que tece para o trabalho com o texto literário, bem como as habilidades a serem implementadas com base na leitura de um poema.

Logo, faz-se necessário que o professor reflita sobre o que o livro didático propõe e estabeleça uma intersecção entre o que diz este com o documento oficial que, desde 2017, passou a reger a educação básica brasileira, além dos dizeres teóricos explanados utilizados como fundamento desta pesquisa. O livro didático, como todo modelo, necessita de ajustes que só o professor em sala de aula saberá executar, uma vez que, conhecendo seus alunos, saberá do que necessitam melhorar dentro de sua proficiência leitora.

Assim, sabendo que o poema faz parte do campo do conhecimento artístico-literário, cujos textos a ele atrelados devem servir ao deleite e à humanização, o docente deverá pensar em atividades do tipo: ler um poema para trocar ideias em uma roda de conversa; ler um poema para compreender e interpretar a partir de imagens e utilizá-las na exposição de telas em eventos tipo sarau poético; ler um poema e comentar a partir de um podcast ou vídeo-minuto para divulgá-los no grupo de *WhatsApp* ou em uma rede social da turma ou da escola; ler um poema para apreciar a sua poesia, atentar para a extração dos elementos que o torna arte literária; ler um poema para cruzar a realidade nele contida com a realidade social em que o(a) aluno(a) vive.

Vemos, portanto, que são vastos os enfoques que o professor poderá dar e acrescentar aos evidenciados, devendo os demonstrados servirem apenas de ilustração e não de propostas fechadas e tornadas prontas e acabadas, sendo constantemente aplicadas no decorrer da leitura de um poema.

Em síntese, o professor deverá pensar no que fazer com o poema antes, durante e após a sua leitura, devendo sair da escolarização pela escolarização e aproximar a prática de leitura do texto poético das que se efetivam socialmente. Ora, em um café literário, poetas e poetisas declamam seus versos, contagiando o espírito e a alma, sensibilizando leitores e leitoras a mudarem de ideias e transformarem-se à luz do que o mundo poético redesenha. Por que na sala de aula não se recorrer a este e tantos outros procedimentos, cuja prática de leitura se vincule ao que se dá socialmente?

Todavia, da forma que o livro didático aponta, os procedimentos de leitura do poema postos são mínimos e, caso o professor continue trabalhando da forma que lhe

são apresentadas. Sem passar por um processo de descolecionamento, aberto a reinventar os caminhos para a leitura do poema em sala de aula, o professor vai continuar podendo o poema em sala de aula e privando o aluno de uma humanização mais sensível. O poema, quando bem escolhido e direcionado de forma adequada pelo professor, processa no leitor uma necessidade de novas leituras e de estabelecer com o texto uma relação dialógica, de modo a concretizar a experiência estética emancipadora do sujeito, que só se dá pela poesia nele presente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso**. 6º ano: Ensino Fundamental: anos finais. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- DIAS, Valdenides Cabral de A. **Poesia em sala de aula: uma rima, uma solução**. In: Anais Eletrônicos do Congresso Internacional ABRALIC 2018: "Circulação, tramas & sentidos na Literatura". (Orgs): Prof. Dr. Rogério Lima Silva (UnB) Ana Maria Amorim Frederico Cabala. Uberlândia, MG: UFMG, 2018.
- DOLZ Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWKY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.
- GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A leitura é uma atividade dinâmica. In: _____. **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- JOBIM, José Luís; ROBERTO, Acízelo de Souza. **Iniciação à literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Francisca; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.



CAPÍTULO 3

ABDIAS NASCIMENTO E O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO – TEN: ARTE, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

*ABDIAS NASCIMENTO AND THE TEATRO
EXPERIMENTAL DO NEGRO – TEN: ART,
EDUCATION AND POLITICS*

Heverton Luis Barros Reis¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.3

¹ Mestrando em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Bolsista pelo programa de pesquisa Milton Santos - UFBA. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7127942435438865> E-mail: heverton.reis@ufba.br

RESUMO

Apresentam-se, neste artigo, as contribuições do Teatro Experimental do Negro - TEN (1944-1961) como marco para as artes cênicas ao longo do século XX; e do maior Griot para arte, educação e política que foi/é o Abdias Nascimento. Nesse sentido, procura-se refletir sobre os corpos negros dentro e fora da cena, a relação arte/política, ou seja, do teatro engajado/político e afrocentrado nos enfrentamentos contra o racismo estrutural, exclusão social e na luta por visibilidade. Dessa maneira, ao longo da escrita a trajetória do Abdias Nascimento estará em constante entrelaçamento com o surgimento e desenvolvimento do TEN.

Palavras-chave: Abdias Nascimento; Racismo Estrutural; Teatro Experimental do Negro; Teatro Engajado/Político.

ABSTRACT

In this article, the contributions of Teatro Experimental do Negro - TEN (1944-1961) are presented as a landmark for the performing arts throughout the 20th century; and the greatest Griot for art, education and politics who was / is Abdias Nascimento. In this sense, we seek to reflect on the black bodies inside and outside the scene, the relationship between art and politics, that is, the theater engaged / political and Afrocentric in the confrontations against structural racism, social exclusion and the struggle for visibility. Thus, throughout the writing, Abdias Nascimento's trajectory will be constantly intertwined with the emergence and development of TEN.

Keywords: Abdias Nascimento; Structural Racism; Teatro Experimental do Negro/ Political Theater.

1 INTRODUÇÃO - O MAIOR GRIOT DO BRASIL!

EITO que ressoa no meu sangue
sangue de meu bisavô pinga de tua foice
foice de tua violação
ainda corta o grito de minha avó

LEITO de sangue negro
emudecido no espanto
clamor de tragédia não esquecida
crime não punido nem perdoado
queimam minhas entranhas

PEITO pesado ao peso da madrugada de
chumbo
orvalho de fel amargo
orvalhando os passos de minha mãe
na oferta compulsória do seu peito

PLEITO perdido
nos desvãos de um mundo estrangeiro
libra... escudo... dólar... mil-réis
Franca adormecida às serenatas de meu pai.
sob cujo céu minha esperança teceu
minha adolescência feneceu
e minha revolta cresceu

CONCEITO amadurecido e assumido
emancipado coração ao vento
não é o mesmo crescer lento
que ascende das raízes
ao fruto violento

PRECONCEITO esmagado no feito
destruído no conceito
eito ardente desfeito
ao leite do amor perfeito
sem pleito
eleito ao peito
da teimosa esperança
em que me deito

Búfalo, 25 de janeiro de 1979.(Axés do sangue e da esperança, p.25 -6)¹

O poema apresentado narra de forma autobiográfica questões presentes nas memórias do Abdias Nascimento (1983, p.25-26), e nos dá sinais do grande homem, educador, político e artista que foi e será em nome da resistência. Quando menciono que o Abdias foi e é, estou partindo do pensamento que mesmo tendo nos deixado em vida, seu legado permanece, e, portanto, o maior Griot que o Brasil já teve, vive.

Para alguns povos da África, os griots são aqueles que contam as histórias, narram os acontecimentos de um povo, passando as tradições para as gerações futuras, reivindicando exatamente esse lugar para um homem que fez da sua vida uma história de luta, [...] contada e recontada para os contemporâneos e também para os que vieram depois dele. Abdias Nascimento é, portanto, um dos maiores griots que o Brasil já teve no contexto das questões raciais. Seu legado é vivo e respeitado por aqueles que o sucederam na luta. De griot para tema a ser debatido, Abdias aparece como uma voz que ainda ecoa. Sua luta ainda é latente.²

Nascido na cidade de Franca, interior do Estado de São Paulo (SP) em 14 de março de 1914 e falecido aos 97 anos no Rio de Janeiro (RJ). Abdias Nascimento era filho de pai Sapateiro, de nome José Ferreira do Nascimento e da dona de casa e doceira, Dona Georgina. Um garoto que desde cedo trabalhava para ajudar em casa e que tinha sonhos de transformar sua realidade e de sua família.

Entre 1929 e 1930, já com 17/18 anos, muda-se para a Capital São Paulo (SP), onde faz parte do exército brasileiro sobre o comando do general Washington Luís

1 O poema foi encontrado ao visitar o projeto Griots no site do Itaú Cultural que dialoga com o livro autobiográfico O Griot e as Muralhas, escrito por Abdias Nascimento e Éle Semog. 2006.

2 NASCIMENTO, Abdias. [Ocupação em] Itaú Cultural. O griot. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/o-griot/> acessado em 07 de julho. 2020).

(fim da República Velha) em favor de Getúlio Vargas (Golpe de Estado). Contudo, Abdias Nascimento não faz parte das batalhas que ocorreram no país na década de 1930, pois, devido a morte da mãe, acaba voltando para a cidade natal, abandonado assim o exército, onde o mesmo afirmava não ter muita afinidade.

Mais tarde, decide ir para o Rio de Janeiro (RJ) (1937) e nesse contexto passa a frequentar a casa de candomblé (religião afro-brasileira) de Joãozinho da Goméia³ em Duque de Caxias (RJ), tendo maior proximidade com o que entendia como raízes culturais⁴. No final da década de 1940 Abdias Nascimento estava completamente engajado nos movimentos políticos, assim como, de luta contra o racismo e ativismo cultural e artístico.

Mas a vida do Abdias Nascimento não se resume a esses momentos, ao participar das lutas contra o governo acaba sendo exilado, bem como, é nesse período (1940) que acaba sendo preso por resistir um insulto racista e é detido na penitenciária do Carandiru (SP), onde cria seu primeiro grupo de teatro, “Sentenciado⁵”.

Já no Peru, em exílio, acaba assistindo ao espetáculo intitulado *O imperador Jones* de Eugene O’Neill⁶ do qual mantinha as raízes na Black face, ou seja, atores brancos pintados de preto representando personagens negros. A escolha cênica o incomodou ao tempo que pôs a pensar que tinha lugar para o negro no teatro e para o negro protagonizar. “Somos capazes de contar nossas histórias”, pensou, e contra a ordem passou a fazer um teatro com atores negros, e dessa forma, surge o TEN.

Em 1944 fundei no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro. Do grupo fundador participaram: Aguinaldo Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, Tibério Wilson, José Herbel, Teodorico dos Santos, Arinda Serafim, Marina Gonçalves, e logo depois vieram Ruth de Souza, Claudiano Filho, Haroldo Costa, Lea Garcia, José Maria Monteiro, José Silva, e muitos outros (NASCIMENTO, 2004, p. 78).

O TEN é visto como o grupo de teatro negro que movimentou e modificou as estruturas do teatro hegemônico branco no Brasil. Bem como, serviu de chave de virada na perspectiva do teatro ao longo do século XX. Dessa forma, é sobre o teatro do TEN e da trajetória do Abdias Nascimento que irei tratar ao longo desse artigo. Percebendo a importância do grupo e do teatro político, engajado e afrocentrado que serve de referência para tantos outros grupos de teatro, sobretudo, de teatro negro na atualidade.

Antes ainda, é necessário mencionar os paradoxos raciais no Brasil, tendo em vista que é um país formado por uma minoria embranquecida que sempre concentrou

3 Joãozinho da Goméia, o rei do candomblé. Carta Capital, por Ana Carolina Pinheiro nº1037 de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/joaozinho-da-gomeia-o-rei-do-candomble/> acessado em: 02 de jul. 2020 às 18h.

4 No documentário “Memória Negra” de 2008, Antônio Olavo narra que o Rio de Janeiro, nesse momento, era só efervescência política e cultural, aproximando a relação de Abdias com os intelectuais negros da época, como Orlando Trindade fundador da “Frente Negra de Pernambuco” e do Abigail Moura, Maestro da Orquestra Afro-brasileira e pioneiro em composições eruditas tomando como base a cultura negra.

5 Para mais sobre a história do teatro do Sentenciado em acervo digital IpeAfro. Disponível em <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/teatro-do-sentenciado/> acessado em 09 de jul. 2020 às 15h

6 Eugene Gladstone O’Neill (1888-1953), foi um anarquista, socialista e dramaturgo estadunidense.

riqueza e poder de fala. Sendo que a maioria preta foi excluída e colocada longe das oportunidades, visto que os “brancos” historicamente quiseram impor sua cultura e modo de vida, negando a presença das populações africanas e afro-brasileiras na construção do país.

Nessa construção racista, não só o projeto político-social e a ciência⁷ tiveram papel importante, mas também, a religião contribuiu, excluindo e demonizando outras formas de fé que fugia do ideal cristã e da imagem de Jesus do cristianismo ocidental.

A própria Bíblia, por exemplo, que com a tradução do cristianismo procura excluir todas as características que faziam referência aos negros. A ideia de um Egito branco⁸ foi implantada ao longo de séculos e assim muitos ainda acreditam. Do mesmo modo, a cultura europeia foi imposta a indígenas e negros escravizados, tornando-se predominante na nossa sociedade.

Portanto, sabemos que a colonização do saber é tão profunda como foi a colonização do ser, a diferença está da camuflagem que a colonização do saber possui, e nessa, por vezes sutil, nos faz acreditar que o negro tem um local demarcado e restrito socialmente, ou ainda, que não tem história.

Nota-se que essa tentativa de colonização do saber passa pela construção simbólica, com a criação de mitos e memórias forjadas, onde incorpora verdades que resultam em desigualdades na sociedade. E por essa razão não é complexo compreender como as mentes são formadas para acreditarem na subalternização dos negros.

Tomo como exemplo os populares contos de fadas, que, normalmente, apresentam contextos outros, para além do Brasil multicultural. A problemática não são esses contos de fada e, sim, a ausência de representatividade negra; da ideia de que a produção do conhecimento partir sempre da Europa, ainda mais tendo em vista que esses contos estão presentes no teatro infantil brasileiro.

Onde estão os contos, lendas e histórias africanas e indígenas e/ou com personagens negros/indígenas? Ou ainda, onde estão os textos clássicos do teatro em que o negro seja representado fora do contexto da escravidão ou que seja humanizado? E no caso da literatura brasileira, onde estão?⁹ Sendo assim, o que se observa é um modelo único, que restringe a ideia de um Brasil com múltiplas culturas.

7 SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930. São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

8 A ideia do Egito branco combatida pelo historiador Cheikh Anta Diop. A origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). História Geral da África II: África Antiga. 2a ed. Brasília, UNESCO, 2010. 8v.

9 FILHO, Domicio Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017> acessado em: 11 jul. 2020 às 12h.

Essa subjetividade, presente na configuração histórico-social¹⁰, se faz necessária combater e questionar à medida em que compreendemos o quanto esses padrões de referência no mundo das artes, através da ficção e da produção do conhecimento vão ser determinantes na projeção da realidade de crianças negras, que não vão se reconhecer, e conseqüentemente passarão a acreditar que existe algo errado com elas.

No teatro brasileiro contemporâneo surge justamente grupos e/ou atores/diretores que procuram desconstruir essa ideia de superioridade racial, pensando espetáculos que dialoguem com a realidade negra, cultura e modo de vida, como foi o caso Teatro experimental do Negro - TEN ao longo do século XX.

Nesse enredo, nota-se que os caminhos de encenação e das propostas estéticas pautadas na ancestralidade africana e afro-brasileira são múltiplos, mesmo porque a construção identitária e cultural do Brasil é variada. Sendo assim, a estética cultural/artística e do próprio Teatro Negro é diferenciada, havendo uma pluralidade.

Perceber o Teatro Negro além das mordanças que o teatro brasileiro possibilita, significa produzir outro lugar de fala, agindo com bases na resistência, provocando rupturas nos padrões preestabelecidos socialmente e viabilizando a arte negra. Leva-se, então, para cena os contextos de um Brasil múltiplo.

Percebe-se por tanto, que o TEN serve de referencial pois provocou indagações pertinentes que nos possibilita, na atualidade, ampliar o prisma em termos, conceitos e sentidos do teatro negro, assim como, de pesquisas e análises acadêmicas na configuração de indagar a presença do racismo, tendo em vista suas implicações políticas, sociais, culturais e artísticas.

2 O TEATRO ENGAJADO E AFROCENTRADO NA LUTA CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL.

De que maneira podemos confrontar as estruturas do racismo no Brasil à medida que observamos setores da sociedade mascarando a realidade desse fenômeno? A questão vem sendo abordada de forma ampla na contemporaneidade, sendo assim, é inverossímil negligenciar que existe um debate que abarca tanto uma elite branqueada, da qual nega a existência do racismo, como também, parte da população que foi excluída e vivência o racismo diariamente.

A narrativa histórica do Brasil a ponta para a presença de paradoxos raciais construídos com bases profundas e ramificadas para todas as camadas sociais, agindo de forma estruturante e dessa forma, é por demais complexo perceber onde começa, para onde vai e onde termina.¹¹

10 CHAUI, Marilena. Brasil- Mito Fundador e Sociedade Autoritária. 1ª edição abril 2000. 2ª reimpressão: outubro de 2001. 110 p.
11 Para aprofundar leitura, ver em FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão

Ao aceitar que existe uma democracia racial no Brasil a sociedade trava as possibilidades de mudanças, pois o juízo que se instaura silencia o debate sobre a diversidade e problemas existentes. Essa ideia de não querer discutir e negar o racismo deve ser vista como estratégia da elite branca, pós-escravidão, na tentativa da manutenção de sua hegemonia política social, econômica e cultural.

O processo de branqueamento da população procurou impor a cultura europeia sobre as culturas africanas¹². O mito da democracia racial perpassa pelos processos de criação estética negra na cena teatral e suas permanências, que por séculos, inviabilizou aos artistas negros o aprimoramento do fazer artístico, tão importante para a continuação e inserção no campo mercadológico das artes.

Não existe um caminho único para compreender o que significa ser negro nesse país. Entendemos por tanto, que as identidades dos negros estão elencadas todo o contexto espacial, político, econômico social, bem como cultural.¹³ Sendo assim, identidades negras só fazem sentido, segundo Munanga (1996), se estiver contextualizada em sua pluralidade, levando em partida a ideia multicultural. Dessa forma, refletir sobre as identidades negras se faz impreterível para reafirmar o lugar político/estético do negro e para contribuição e reconfiguração do teatro nacional com seu aporte de afirmação e luta.

O teatro dentro do universo da cultura e do sistema social fabrica e reelabora sentidos, signos, valores, modo de vida e pode torna-se local de permanências hegemônicas, ou ainda, pode converter-se em espaço de desconstrução, contra a ordem preponderante¹⁴. E é na contramão das falsas representações que o teatro negro surge.

Por esse ângulo, refletir e questionar as relações raciais no teatro do Brasil é entender as artes cênicas em sua perspectiva, cultural, política e social. Por hora, podemos reconhecer que o racismo presente no teatro é só uma das ramificações do racismo na sociedade, à vista disso, combater o racismo e toda forma de discriminação racial é também lutar contra toda a forma de discriminação de cor, origem, religião e outros na sociedade.

racial brasileira vista por três professores. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 168-169, 2005-2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/14-florestan-joao-oracy.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

12 Para mais em SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

13 Para compreender as identidades culturais deslocadas do lugar fixo. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2010.

14 Sobre representação, CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estud. av., São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991

3 O TEATRO NEGRO: POLÍTICO POR DEFINIÇÃO.

No teatro negro, os elementos como cores, sons, emoções, valores, figurino, luz, cenário, texto, têm por objetivo expor os valores da cultura negra cenicamente. Nessa ótica, entendemos como é posto a cena criando uma poética própria, auto representativa. Essa poética é a produção e execução da arte teatral que configura elementos para seus valores religiosos, culturais e sociais, usando da sensibilidade artística para encenar mundos sonhados, além de confrontar, os monstros sociais, convidando a sociedade do seu tempo para repensar sobre os moldes preestabelecidos historicamente.

No olhar de Douxami (2001), o teatro negro passa por contexto vários, e sendo assim, pode ser pensado cujo teatro temos a presença negra na cena, ou ainda, pela participação de sujeitos negros, como direção, ou produção negra. Aprofundando esses múltiplos sentidos e conceitos de teatro negro, Muller, afirma que “O teatro negro decorre de uma antropologia específica, cuja marca característica é o movimento, o ritmo, o mágico, o emotivo, a vitalidade” (MULLER, 1988, p.46). Criar um teatro negro seria, pois, retomar esses elementos presentes.

Para Abdias Nascimento fazer teatro negro no Brasil é atravessar o Atlântico para se conectar com os elementos da cultura da África negra. E mais, acreditava Abdias na perspectiva de um teatro negro de empoderamento.

Resgatar no Brasil os valores da cultura negro-africana, degradados e negados pela violência da cultura branco-europeia; (...) a valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte (...) denunciando equívocos e a alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. (NASCIMENTO, 2004, p.198)

Sendo assim, para Abdias Nascimento o teatro negro se define pela luta contra o racismo e do reconhecimento de sua ancestralidade africana, pois ao resgatar a cultura negra-africana os artistas negros no Brasil estariam produzindo uma arte que não mais era realidade do branco-europeu, e sim, as experiências transatlânticas, ou seja, afro-diaspórica.

Na contemporaneidade essa dimensão é posta e complexificada ao compreendermos que o teatro do negro está pautado da sua diversidade. Sendo assim, o teatro negro é ritualístico (isso não quer dizer religioso); é também, engajado; afro-centrado; passeia pelos vários estilos da dramaturgia, (Dramático, lírico, épico); e é multilíngue, (Dança, Teatro, Música), justamente pela influência dos saberes africanos que não separa os conhecimentos e sentidos em categorias isoladas. Tudo está junto no campo das energias e sentimentos. Portanto, teatro negro é.

Concebido, como o teatro cuja base fundamental é a afirmação da identidade negra, associada a proposições estéticas de matriz africana, embasadas em questões existenciais e político-ideológicas negras. A perspectiva com a qual trabalhamos é que

o **teatro negro**, da maneira como se configura, instaura uma reflexão inusitada no teatro brasileiro, no que diz respeito à práxis e estética cênicas; à animação e tratamento corpo-vocal do ator; a partir de elementos e abordagens fundados na cultura de matriz afro-brasileira. (LIMA, 2010, p. 17. Grifos da autora)

A ideia de um teatro da negritude, embasado nas experiências históricas da população afro-brasileira, bem como, contestar e desconstruir o racismo, possibilita olhares outros para a temática. Um teatro que problematiza a construção histórica e os modelos sociais vigentes a partir de uma dramaturgia descolonizada, são ideias do teatro negro de maneira ampla, desde o TEN, aos grupos de teatro negro contemporâneos.

4 TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO: OS QUILOMBOLAS URBANOS DO SÉCULO XX

O século XX foi marcado no Brasil pela participação de movimentos que contribuíram de forma objetiva para a arte negra. A exemplo, temos *A Frente Negra Brasileira* – FNB, que surge em 1931 em São Paulo (SP) e que foi uma das maiores representantes dos grupos negros no século XX. Como missão, a FNB desejava integrar a população afrodescendente à sociedade, chegando a ser partido político pós 1931.

Quanto ao âmbito cultural, a exemplo, temos o Teatro Experimental do Negro – TEN, instituído por Abdias Nascimento em 1944. Nesse sentido, a ideia era desconstruir o teatro tradicional brasileiro, com diálogo entre arte e educação, tornando o TEN modelo de arte negra para futuras gerações.

É impossível refletir o teatro negro do Brasil sem referenciar a importância do Teatro Experimental do Negro e da personalidade de Abdias Nascimento como novas perspectivas para a produção da arte negra brasileira. Dessa maneira, devemos levar em conta toda sua participação nos movimentos de luta contra o racismo e de sua presença no teatro, dando visibilidade e Empoderamento¹⁵ a atores e grupos de artistas negros.

Funda em 1944 o Teatro Experimental do Negro, entidade que patrocina a Convenção Nacional do Negro em 1945-46. À frente do TEN, Abdias organiza o 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950. Militante do antigo PTB, após o golpe de 1964 participa desde o exílio na formação do PDT. Já no Brasil, lidera em 1981 a criação da Secretaria do Movimento Negro do PDT. Na qualidade de primeiro deputado federal afro-brasileiro a dedicar seu mandato à luta contra o racismo (1983-87), apresenta projetos de lei definindo o racismo como crime e criando mecanismos de ação compensatória para construir a verdadeira igualdade para os negros na sociedade brasileira. Como senador da República (1991, 1996-99), continua essa linha de atuação. Também foi Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York, doutor Honoris Causa pelo Estado do Rio de Janeiro e Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília¹⁶.

15 Empoderamento surge como terminologia do psicólogo norte-americano Julian Rappaport em 1977. “power” (“poder”) entendendo a necessidade de instrumentalizar os grupos minoritários, com a intenção que psicologicamente desenvolvesse a autoestima. No Brasil, o termo foi cunhado pelo educador Paulo Freire no século XX com a prerrogativa que os grupos marginalizados assumissem o poder, promovendo mudanças de ordem social, política, econômica e cultural.

16 Ipeafro- Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros. Disponível em: <http://www.abdias.com.br>. Acesso em: 10 de jul. 2020 às 22h.

Portanto, Abdias Nascimento como proponente de um teatro afro-brasileiro, preocupado com os moldes estéticos e artísticos em constante diálogo com as lutas sociais e a educação como ponte entre o roubo da história africana e afro-brasileira e das culturas das populações negras e um novo olhar de resistência para a negritude¹⁷, Sempre reafirmando seu posicionamento em entrevistas, depoimentos e discursos, como em entrevista concedida para Almeida (2009).

Eu não vim para trazer a calma das almas mortas, das inteligências petrificadas, dos que não querem fazer onda à flor das águas. [...] eu estava mesmo disposto a assumir o papel de 'boi de piranha'. Todo mundo foge desse papel, mas eu não me importo. Se eu for sacrificado em nome do meu povo, estou recompensado de tudo. Toda a minha vida é isso mesmo, é o que indica toda a minha biografia. (NASCIMENTO *in* ALMEIDA, 2009, p. 17).

E dessa forma, o desejo do TEN passa por “preservar a cultura africana” que foi marginalizada e por muito tempo representada de forma preconceituosa. Assim como, tinha como objetivo retirar dos palcos a Black face e desconstruir a atuação de atores e personagens negros, comumente representados de forma grotesca, marginalizada e em condição de inferioridade. No campo educacional o TEN objetivava educar a classe branqueada afim de estruturar o trabalho com a arte e cultura negra. E mais.

Desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista, eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade. (NASCIMENTO, 1978, p. 29).

É percebido como o Abdias Nascimento queria muito, em um período de tão grande opressão racial e discriminação da população afro-brasileira, atingir todas essas metas seria pôr fim a um sistema social e ideológico, desconstruindo toda a estrutura racista e segregacionista presente no país desde 1500. Contudo, Abdias Nascimento foi mais que necessário para engendrar transformações e em contribuir significativamente para as lutas que vieram mais tarde.

Amplamente o TEN ambicionava a valorização social da população afro-brasileira, tencionando as lutas contra o racismo por meio de um significativo fluxo de arte, cultura e educação. Esse tripé: cultura, educação e arte, sempre esteve no anseio do Abdias Nascimento. Como resultado, o trabalho do TEN ganhou uma proporção grandiosa, tendo apoio dos variados seguimentos artísticos da época.

O TEN, como dito anteriormente, não estava somente interessado em colocar o negro na cena e apresentar/encenar os elementos da cultura negra, mais que isso, tinha como propósito colocar a arte em apoio às questões da cidadania. Exemplo dis-

17 Para compreender o sentido de negritude usado ao longo do texto sugiro a leitura de DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005

so é a pedagogia para o negro, com cursos de alfabetização e os cursos de formação política¹⁸.

Interessante observar ainda que, para formar o elenco do TEN, foram arrematados diversos grupos: pessoas das classes excluídas, moradores das favelas, empregadas domésticas, praticantes das religiões afro-brasileiras e cidadãos da classe operária, sem dúvida um coletivo de indivíduos que não ocupava habitualmente a cena teatral brasileira. Isso mostra que o grupo estava preocupado com a questão artística, mas também com a questão social. (JESUS, 2016. p. 51).

Outro exemplo de apoio a luta racial aparece no Jornal *O Quilombo*¹⁹. Abdias queria instrumentalizar a população negra, pobre e marginalizada da época, usando a arte e a educação no combate ao racismo, mostrando como uma nação racista atrasava o desenvolvimento e causava vários prejuízos. Para apontar esse pensar presente em Abdias Nascimento podemos conferir seu discurso no Senado Federal, quando afirma.

As contradições do racismo se agravam ainda mais nos países periféricos e subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Aqui, existe uma prática constante e explícita de violação dos direitos humanos, fundada no etnocentrismo branco contra a população afro-brasileira²⁰.

Abdias Nascimento aspirava de alguma forma melhorar a posição do negro brasileiro, contribuindo para a representatividade das suas identidades e da cidadania. Mais que isso, ao humanizar o negro frente aos direitos básicos e provocar a população branca a reconhecer seus privilégios e suas culpas frente a condição do negro.

Para além da arte e do ser social, Abdias foi de grande importância para o cenário político, tendo em vista sua efetiva participação como vereador da cidade do Rio de Janeiro, 1954, na Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro, pelo antigo Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, 1962, deputado federal, 1983 a 1987 e senador da República, 1997 a 1999, do qual sempre lutou contra o racismo e a discriminação social.

O problema racial brasileiro começa a ser identificado e denunciado no plano internacional, principalmente por obra das organizações negras, cada vez mais alertas e atuantes, revelando ao mundo a verdadeira face de um país erigido sob um modelo extraordinariamente eficaz de supremacia branca.²¹

O Teatro Experimental do Negro finaliza suas funções em 1961. Contudo, a colaboração do TEN, seus questionamentos, posições firmes e certeiras foram mais que notável à medida que abriram as cortinas do teatro e da sociedade para as produções e a presença de atores negros, bem como, problematizar e refletir sobre o racismo na sociedade, exemplo é o fato de Abdias Nascimento ter levado a luta antirracista à Cons-

18 Para ver mais sugiro visita a fotografia no Acervo Ipeafro. Disponível <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/o-teatro-dentro-de-mim/> acessado em 12 de jul. 2020 às 16h onde mostra a sede da UNE no Flamengo (RJ), 1944. Onde o TEN organiza aulas de alfabetização/letramento e cultura para adultos.

19 MARQUES, D. L. O Quilombo Como Arte da Memória Negra Sobre Palmares. In: Karla Leandro Rascke; Lisandra Barbosa Macedo Pinheiro. (Org.). Festas da diáspora negra no Brasil: memória, história e cultura. 1ed. Porto Alegre: Pacartes, 2016, v. 1, p. 75-93.

20 NASCIMENTO, Abdias. [Pronunciamento no] Senado Federal, dia 3 de abril de 1997).

21 (NASCIMENTO, Abdias. [Pronunciamento no] senado federal, dia 28 de maio de 1998)

tituinte de 1946, influenciando a proposição da *Lei Afonso Arinos*²², primeira legislação voltada a coibir o racismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – ABDIAS NASCIMENTO E O TEN: GRIOTS QUE RESISTIRAM E EXISTEM²³.

A história do TEN e do Abdias Nascimento se confundem o tempo todo e por isso ao longo da escrita ora mencionei o TEN como coletivo artístico, ora tratei do Abdias Nascimento como artista, pensador e político. Ambos deixam um legado que serve de norte para tantos outros grupos e atores/diretores negros e de produtores artísticos culturais e educacionais que enfatizam as memórias, identidades e bens simbólicos africanos e afro-brasileiro.

Considero que o Teatro Experimental do Negro – TEN (1944-1961) e a figura imponente de Abdias Nascimento foram precursoras do movimento de um teatro negro engajado, e, mesmo não havendo total ruptura com o teatro ocidental, ainda assim, alcançou posição relevante no cenário do século XX no que diz respeito ao teatro produzido por negros, considerando-se que nos anos 1940 não tínhamos políticas públicas e nem mesmo reconhecimento na sociedade brasileira no tocante ao racismo.

O que o TEN promoveu foi um diálogo entre artistas, intelectuais e políticos da época. Vejo como o primeiro grupo que, além de se manter no cenário artístico por longos anos, foi o que impulsionou o discurso e a ideia de um teatro negro, que falasse da cultura do negro e problematizasse o racismo e toda forma de discriminação social, religiosa e de cor.

Por isso, fica entendido quando todos os grupos de teatro negro afirmam em não acreditar em um teatro negro que não seja político. Sendo assim, é ser negro com o olhar da colonialidade do poder, do saber e do ser, tendo em vista tantas outras experiências no campo político, econômico e social, portanto, é perceber as múltiplas vivências culturais e a produção do conhecimento indo além.

Diante do exposto, concluímos que existem muitos teatros negro, e mesmo tendo sido invisibilizado pelo olhar hegemônico e embranquecido, tem assumido, aos poucos, a cena teatral e desconstruindo a visão eurocêntrica que, por muito, dominou e deteve os meios de produção e do fazer artístico. Para além de uma estética negra na cena, percebemos as inestimáveis formas características dos teatros negros e das questões em torno da negritude.

22 Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51> acesso em: 13 de jul. 2020 às 15h.

23 Referenciando: LIMA, E. T. Teatro negro, existência por resistência: problemáticas de um teatro brasileiro. Repertório, Salvador, n. 17, p. 82-88, 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS AFROCENTRADAS.

ALMADA, Sandra Souza. Abdias Nascimento - Col. **Retratos Do Brasil Negro**. Selo Negro. 2009. 167 P.

DOUXAMI, Cristiane. **Teatro Negro: a Realidade de um Sonho sem Sono**. In Revista Afro-Ásia, 25-26, 2001, 281-312.

JESUS, Cristiane Sobral Correa. **Teatros negros e suas estéticas na cena teatral brasileira**. 2016. [160] f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LIMA, Evani Tavares. **Sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro do Bando de Teatro Olodum**. 2010. 300f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

MÜLLER, Ricardo. Gaspar. (Organizador). Revista Dionysos, **Especial: Teatro Experimental do Negro**. Organização: Ricardo Gaspar Muller. Rio de Janeiro: FUNDACEN, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (1). **Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. *Resgate: Revista Interdisciplinar De Cultura*, 5(1), 17-24. <https://doi.org/10.20396/resgate.v5i6.8645505>

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro; processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados. vol.18 no.50. São Paulo Jan./Apr. 2004, p. 16.

FONTES:

ABDIAS Nascimento - Memória Negra. Direção e roteiro/pesquisa, Antônio Olavo. Filme documentário, colorido, duração 95 min. Tela 16.9. Ano 2008. Realização. Port-folium, UNEB, IPEAFRO.

ABDIAS Nascimento [Pronunciamento no] Senado Federal, dia 3 de abril de 1997).

ABDIAS Nascimento [Pronunciamento no] senado federal, dia 28 de maio de 1998.

OCUPAÇÃO. Abdias Nascimento- Itaú Cultura. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/>. Acesso em 07 de jul. 2020.

TEATRO Experimental do Negro (TEN). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro> . Acesso em: 07 de jul. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

TV SENADO. Documentário resgata trajetória de Abdias do Nascimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYLzhTyqt2U> Acesso em: 08 de jul. 2020.



CAPÍTULO 4

O DISCURSO DO MEDO COMO ESPETÁCULO: RELAÇÕES ENTRE ENUNCIADOS E ENGRENAGENS SOCIAIS

*THE DISCOURSE OF FEAR AS A SHOW:
RELATIONSHIP BETWEEN STATEMENTS AND
SOCIAL GEARS*

*Laís Correia Teófilo de Souza¹
Lucas Francelino de Lima²
Gabriela Gomes dos Santos³
Jôse Pessoa de Lima⁴
Marinalva Pereira de Araújo⁵*

DOI: 10.46898/rfbc.9786558890263.4

1 Universidade Federal da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0003-2470-817X>. laisctsouzalettras@gmail.com.
2 Universidade Federal da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0002-1272-2364>. francelinolucas237@gmail.com.
3 Universidade Federal da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0003-2640-3257>. gabriela.gabrielamesmo@gmail.com.
4 Universidade Federal da Paraíba. <https://orcid.org/0000-0002-3374-3367>. josypessoa10@hotmail.com.
5 Centro Universitário de João Pessoa. <https://orcid.org/0000-0002-5254-1648>. marinalvaojuara84@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o discurso do medo e analisar as perdas e ganhos resultantes deste mecanismo que se constitui, muitas vezes, como manipulação psicológica e se concretiza através de estratégias que promovem a sua espetacularização. Dessa maneira, os medos presentes em diversos discursos se ressignificam, fazendo com que este tema mantenha-se sempre pertinente. Para a compreensão dos discursos abordados fundamentamo-nos nas teorias de Foucault (2003) (2006), Courtine (2013), Bauman (2006), Gregolin (2007), entre outros teóricos da Análise do Discurso e dos estudos sociais. Nossa análise é de metodologia qualitativa, pois se debruça sobre a reflexão, à luz dos teóricos citados, em enunciados presentes na mídia tradicional e redes sociais. Por fim, compreendemos que através do uso do medo como espetáculo, ganham aqueles que lucram ao manter a sociedade docilizada, para que a aparente ordem social permaneça inalterada, bem como os mecanismos de vigilância.

Palavras-chave: Análise do discurso. O medo como espetáculo. O discurso do medo.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the discourse of fear and analysis the losses and benefits of this mechanism, which is often psychologically manipulated. Besides, it is realized through strategies that promote its spectacularization. Therefore, the fears present in many speeches are reframed, making this theme always relevant. To understand the discourses surrounding fear as a mechanism of domination, whether political, ideological or behavioral, we base ourselves on the theories of Foucault (2003) (2006), Courtine (2013), Bauman (2006), Gregolin (2007), among other theorists of Discourse Analysis and social studies. Our analysis is a qualitative methodology, as it focuses on a reflection, in the light of the aforementioned theorists, in statements present in the traditional media and social networks. Lastly, we understand that as a result of the use of fear as a spectacle, they gain that profit by maintaining a docile society, so that an apparent social order remains unchanged, as well as the mechanisms of surveillance.

Keywords: Discourse analysis. Fear as a show. The speech of fear.

1 INTRODUÇÃO

O medo está nas raízes da psique humana e é compartilhado por todos os seres vivos, ainda que suas formas de senti-lo variem. Segundo Marilena Chauí, o medo é definido como uma paixão triste, que articulada a outras paixões forma um sistema do medo no indivíduo, determinando a maneira de viver, sentir e pensar a que estão submetidos (CHAUÍ, 1999, p. 56). Delumeau (1989), por outro lado, cita o medo como um

componente básico da experiência humana, podendo ser considerado também uma reação biológica. No entanto, mesmo essa emoção básica pode ser socialmente construída e variar de acordo com os indivíduos e a época. Nesse sentido

Devemos supor que as emoções primordiais variam consideravelmente de cultura para cultura, e mesmo quando permanecem superficialmente as mesmas, elas devem ter status diferentes e desempenhar papéis muito diferentes nas interações sociais. (SOLOMON, 1995, apud SANTOS, 2003:50)

Por essa razão, é importante traçar uma breve abordagem histórica para uma questão tão subjetiva. Na Grécia antiga, por exemplo, os medos eram concebidos através de divindades, o *Deimos* (o temor) e o *Phóbos* (o medo), que desempenhavam importante papel no destino dos homens. Essa concepção nos mostra o sentir como algo exterior ao sujeito.

Com o passar dos tempos e de acordo com os processos vividos por diferentes civilizações, houve um processo de internalização do medo. A Idade Média e o Cristianismo, segundo Delumeau (1989), e Duby (1998), tiveram um importante papel para a construção da subjetividade interiorizada, através da concepção individualizada das emoções.

Assim, das compreensões do medo como algo externo ou interno, do senso individual ao coletivo, junto a toda conjuntura vivida por cada sociedade, criaram-se discursos capazes de incutir temor e docilizar a população de modo a reprimi-la. Essas conjunturas de base ideológica tinham como justificativa a ânsia de manter as estruturas de poder que sustentavam as sociedades. Delumeau (2002, p.17), sintetiza essa noção: “os homens no poder fazem de modo a que o povo, essencialmente os camponeses, tenham medo”. O período a que o autor se reporta é o da Idade Média¹, entretanto, através do trecho citado convém notar que existem paralelos, resguardadas diferenças, entre a ideologia expressa e as praticadas na contemporaneidade.

O mal-estar² de cada tempo dita as regras de comportamento social e da reação às ameaças à vida. No nosso tempo destaca-se a cultura da violência, caracterizada, segundo Costa (1989), pela decadência social e pelo descrédito da justiça e da lei. O futuro seria símbolo de destruição, aniquilamento e a única forma de realmente viver, seria fruir o momento presente com total intensidade. Esse modo de viver, sempre sob a mira da violência e em constante vigilância, é denominado por Bauman (2002), de insegurança existencial.

1 Período entre o ano mil e o século XVIII d.C.

2 Freud, no século XX, propôs a ideia de mal-estar da sociedade. O termo abrange “os sofrimentos psíquicos que se acham inseridos em uma coletividade e também são construídos coletivamente” (SANTOS, 2003, p. 52)

Diante do panorama exposto, percebe-se a atualidade e pertinência do tema, uma vez que os medos e os discursos que o propagam fazem parte da condição humana, num todo construído através da ligação entre discurso, história e memória. Outrossim,

A análise do discurso (AD) oferece ferramentas conceituais para a análise desses acontecimentos discursivos, na medida em que toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história. Por isso, os campos da AD e dos estudos da mídia podem estabelecer um diálogo extremamente rico, a fim de entender o papel dos discursos na produção das identidades sociais. (GREGOLIN, 2007, p. 13)

Ao tecer a teia de significados entre medos e discursos, percebemos o quanto um opera a favor do outro, seja no contexto contemporâneo, nas mídias digitais e tradicionais, ou, ao longo da história. Por essa razão, nosso propósito é abordar o viés discursivo do medo e analisar enunciados que se utilizam dele como espetáculo e forma de coerção. Nesse contexto, há os que perdem e os que ganham com esses artifícios.

Para seguirmos na discussão que pretendemos abordar, tentaremos diagnosticar, articulados às teorias de Foucault (2003) (2006), Courtine (2013), e Bauman (2006), os medos presentes em diversos discursos que se ressignificam ao longo da história, de acordo com a cultura e historicidade de determinada civilização ou sociedade.

2 O MEDO ANCESTRAL E AS SOCIEDADES PUNITIVISTAS

O medo ancestral é o medo do castigo, da pena de perder a salvação e o lugar no céu. Essa acepção remete ao período da Idade Média, cujos dogmas religiosos da Igreja Católica ditavam o viver dos sujeitos. Diz-se que esse medo é ancestral porque segundo Duby (1998, p. 14), “os homens e mulheres que viviam há mil anos são nossos ancestrais”, e não só isso, mas dessa época também refletem os processos de interiorização desse sentimento.

Além de tudo, o medo ancestral é difuso, pois não está no plano do visível, da matéria, mas sim na incerteza do além. Pode ser concebido como uma forma de dominação, uma vez que as instituições religiosas exerciam seu poder através dessa promessa de paraíso. Assim, o fiel subjugado ao medo entrega-se ao esforço corpóreo, moral-disciplinar, em troca de ganhar uma premiação em um possível mundo espiritual. O temor faz com que as pessoas dediquem-se a uma vida virtual (aquilo que tem potência de ser, mas não necessariamente é). De acordo com Bauman:

O conceito cristão de pecado original hereditário foi uma invenção particularmente feliz. Elevou ainda mais o valor da vida corpórea e ampliou sua significação. [...] Os mortais precisam ser duplamente cuidadosos e zelosos ao exercer seu efêmero poder de obter a salvação. Deixar de cometer atos malignos não será suficiente: além de boas ações, tantas quanto possível, o autosacrifício, a autoimolação e o sofrimento expiatório autoadministrado também são exigidos para afastar o estigma do pecado original que, de outra forma, o fogo do inferno levaria uma eternidade para queimar. (BAUMAN, 2006, p. 48)

Depois dessa breve passagem sobre os medos ancestrais, que dominaram e estagnaram os indivíduos submetidos a instituições e soberanos, cabe também abordar os diferentes modelos de sociedades com seus instrumentos de domínio através da afirmação de poder: punição, disciplina e controle.

As sociedades punitivistas, marcadas pelo poder soberano dos reis, possuíam os espetáculos com o intuito de exercer o poder sob os “criminosos”. Em tais sociedades, não bastava punir, era necessário exibir o castigo, ou melhor, espetacularizá-lo aos olhos do público, em uma mescla de fascínio e medo. Quanto mais sádica fosse a punição, mais rápido era atingido o seu objetivo: amedrontar. Assim os reis e soberanos afirmavam seu poder sobre a morte e a aniquilação dos indivíduos:

O suplício público, terrificante, tinha exatamente a finalidade de reconstruir essa soberania; seu caráter espetacular servia para fazer participar o povo do reconhecimento dessa soberania; sua exemplaridade; seus excessos serviam para definir a extensão infinita dessa soberania. (FOUCAULT, 2003, p. 153)

Já no início da Idade Moderna,³ começa um novo tipo de domínio, agora através da disciplina; o Estado se dá conta de que é mais vantajoso a ele disciplinar os indivíduos, docilizando-os ao invés puni-los mortalmente, moldando-os de acordo com o seu interesse. O Estado quer seus cidadãos bons, não necessariamente bem, mas sempre docilizados. Nesse sentido Foucault (2003), levanta a teoria do *panoptismo*, que trata dos diferentes modelos de disciplinas exercidas pelos poderes, além do estado:

Ao nível teórico, Bentham define outra maneira de analisar o corpo social e as relações de poder que o atravessam; em termos de prática, ele define um processo de subordinação dos corpos e das forças que a utilidade do poder deve majorar fazendo a economia do Príncipe. O panoptismo é o princípio geral de uma nova política, cujo objetivo e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina (FOUCAULT, 2003, p. 197)

Por mais que os racionalistas do Iluminismo se entusiassem com o desenvolvimento das ciências humanas, acreditando ser a sociedade capaz de superar os medos primitivos de épocas anteriores, não foi isso o que aconteceu. Não só os medos permaneceram, assim como surgiu outras formas de revolta contra o Estado, como revoluções, insurreições e manifestos. Com isso a disciplina já não era mais suficiente, então foi criada a sociedade de controle, a qual, através da evolução dos meios de comunicação, conseguiu propagar melhor o espetáculo do medo, fazendo dos cidadãos bons consumidores de produtos, bens e serviços que lhes garantissem segurança.

3 MÍDIA E SENSACIONALISMO

o modo como as pessoas se relacionam com as informações foi se adequando às condições de cada época. Na contemporaneidade é possível destacar as diversas mídias, sejam elas a televisão, o rádio e a internet, como os principais veículos de circulação de informações. Esse fato se deve a um processo mútuo de interesses estabelecidos entre estas e os sujeitos, numa criação da realidade que busca amparar os interesses de cada um.

³ Final do século XV até à Idade das Revoluções no século XVIII.

Outro fator relevante que justifica o interesse coletivo pela mídia, diz respeito a sua relação direta com o entretenimento. Através de novelas, propagandas, vídeos ou *memes*, as mídias acabam por estender seus tentáculos em volta dos indivíduos, atribuindo para si qualidades como a de agente promotor do consumo e disseminador de tendências sociais.

O interesse midiático pela utilização do recurso sensacionalista ocorre porque essa é uma estratégia criada de modo a clamar a atenção do público, dado que o consumo e o tempo empregado nessas plataformas impulsionam o ganho financeiro das empresas envolvidas, uma vez que “colocando em circulação enunciados que regulamentam as formas de ser e agir, os meios de comunicação realizam um agenciamento coletivo de enunciação, entrecruzando determinações coletivas sociais, econômicas, tecnológicas etc.” (GREGOLIN, 2007, p. 21) No entanto, essa condição acaba por operar em duas dimensões, a primeira, nos aspectos que tangem a notícia sensacionalista, e a segunda, ampliando o envolvimento do leitor passivo, consequentemente amplificando a sensação de terror diante da notícia vinculada. A exposição de crimes violentos, com a exploração de detalhes, exibição de fotos e apresentação da repercussão de tais atos sobre as vítimas, fazem com que as ocorrências desses casos pareçam ser maiores que realmente são. Nesse esteio, as mídias digitais revelam ainda outro aspecto acerca da recepção e mediação de informações. Segundo o filósofo Byung-Chul Han (2018, p. 15) “a mídia digital é uma mídia da *presença*”, o que significa a constância e o imediatismo de informações sem a mediação de intermediários. Dentro do conceito de mídias digitais, estão as mídias sociais. Estas são todas as ferramentas que possibilitam a interatividade através da internet, além da geração de novos conteúdos através de plataformas digitais.

É importante notar que essas plataformas também podem ser palcos para os medos, atuando como ferramentas que alimentam e são alimentadas por eles. Se a Antiguidade foi “a era do espetáculo”, a idade contemporânea já não o é mais. Nossa sociedade não é a dos espetáculos, mas sim a da vigilância, em suas variadas formas, pois, “não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos o renovamos, pois somos suas engrenagens” (Foucault, 2003, p. 205).

Do mesmo modo que podemos ser produtores do medo, também somos alvo dele, quando bombardeados com informações que nos dão a sensação de constante insegurança. Essa liquidez de informações faz com que as mídias sociais transformem-se no espelho da nossa era, a era da ansiedade. Assim, “os objetos com os quais lidamos são *fluxos discursivos*, disseminados em redes, instantâneos, desaterrorizados, atemporais, sem que possamos estar sempre seguros” (Courtine, 2006, p. 27).

Outro ponto importante, é que o mesmo meio que propaga infinitos discursos, também funciona como uma nova “torre de vigiância”, no que Foucault (2009) denomina por “disciplina-mecanismo”. Os meios de vigiância tornaram-se mais rápidos, mais leves e eficazes, num desenho de coerções sutis.

3.1 As mídias e os espetáculos do medo

Jesus Cristo, há 2000 anos no Oriente Médio e Tiradentes no Brasil Colonial, foram exemplos dessas perversas punições espetaculares. Os dois afrontaram a ordem política vigente e suas penas foram severamente aplicadas no intuito de inibir outros que pudessem seguir esse mesmo caminho “marginal”. Os dois casos mencionados são faces de espetáculos antigos, capazes de reciclar e tocar profundamente os sentimentos dos que os assistiram. No entanto, outros casos, pigmentados com as nuances da contemporaneidade revelam o mesmo poder.

Sobre a força do rádio, vale mencionar o episódio da “Guerra dos Mundos”, de 30 de outubro de 1938. Nessa data a rádio CBS, que tinha o intuito de ultrapassar a audiência da concorrente NBC, anunciou que a terra estava sendo atacada por marcianos. Essa informação, dada em caráter de notícia extraordinária, com comentários de testemunhas, como um professor da universidade de Princeton, entre outras autoridades, fez, na realidade, parte de uma adaptação da obra literária Guerra dos Mundos, do escritor Hebert George Wells⁴.

A dramatização durou apenas uma hora e contava com uma superprodução de efeitos sonoros, que unida às características de um radiojornal da época causou pânico coletivo em mais de três cidades americanas, entre elas a cidade de Nova York. A informação mobilizou milhares de americanos que em busca de um refúgio precipitaram-se a fugir congestionando áreas urbanas e linhas telefônicas. Um exemplo do pânico sentido são os relatos daqueles que vivenciaram a situação:

ARCHIE BVRBANK, encarregado de uma bomba de gasolina: “...O locutor foi asfixiado, por ação dos gases: a estação calou-se. Procuramos sintonizar outra emissora, mas em vão...Enchemos o depósito do carro e preparamo-nos para fugir, o mais depressa possível...”

MRS. DELANEY, dos subúrbios de Nova York: “...Segurava um crucifixo e olhava pela janela, à espera de ver cair meteoros...”⁵

No exemplo das “Guerras dos Mundos”, é preciso notar que existia na época grande influência da Grande Guerra (1^o guerra mundial) nas atividades cotidianas das pessoas. Assim, diante de um quadro de incerteza política, econômica e social, o mundo caminhava-se para uma nova guerra. Bauman (2006 apud Courtine p.25) diz:

4 A história completa está disponível em: < <http://eusoufamecos.uni5.net/vozesdoradio/a-invasao-dos-marcianos/>>. E em: < <https://acervofofha.blogfofha.uol.com.br/2018/10/30/1938-com-guerra-dos-mundos-orson-welles-causa-panico-a-ouvintes-da-cbs/>>. Acesso em 03 set. de 2020.

5 Relatos retirados do site < <https://mundodapolitica.com/o-poder-radio-guerra-dos-mundos-de-orson-welles/>> . Acesso em 03. de set.de 2020.

O medo chega ao paradoxismo, quando é espalhado, difuso, perturbado, diluído, liberado de suas amarras, livre para flutuar, sem objetivo nem causa determinada, quando ele nos enfrenta de modo absurdo, invisível, quando ameaça que devemos temer pode ser sentida e, todos os lugares, mas não pode ser vista em parte alguma. O medo é o nome que atribuímos à nossa incerteza, à nossa ignorância, da ameaça e do que deve ser feito diante dela.

Nesse caso, para o pânico instalar-se bastou uma tática capaz de mexer no psicológico dos ouvintes. Tamanha reação não foi ao acaso, ela deve-se ao fato de que o rádio só permite a comunicação unilateral, em que nenhuma interação é possível, o que corrobora para uma transmissão que não permite reflexão. Nessa estrutura “o destinatário da mensagem é condenado à passividade. A rede aponta para uma topologia completamente diferente da do anfiteatro, o qual tem um meio transmissor. Esse meio se exterioriza também como instância do poder” (Han, 2018, p. 15).

Do mesmo modo a televisão e os jornais, ainda que veiculados pela internet, são janelas para o recebimento passivo de informações. Assim ficamos à mercê de qualquer informação, principalmente daquelas que têm como intuito chamar a atenção e gerar audiência. São notícias de mortes, catástrofes, doenças, maus tratos e todo tipo coisa chocante.

Num passeio pelo site de notícias G1⁶, as manchetes que figuram entre as mais lidas são: “Facebook bloqueia vídeo de francês com doença incurável que quer transmitir sua morte”; “Após apelo negado por Macron, francês decide pôr fim à vida deixando de se alimentar”; “Índia supera os 4 milhões de casos de corona vírus”; “No Malauí, consumo de rato ajuda população a evitar a fome durante a pandemia”. Essas manchetes revelam a fragilidade humana, tanto diante de doenças, como da fome e das incertezas que afetam a todos, e com isso são gerados sentimentos de identificação nos interlocutores.

A realidade não concreta criada pela mídia é o sensacionalismo, que pode ser compreendido como um recurso midiático que se qualifica por explorar assuntos que causam escândalo e chocam a sociedade. São características comuns das notícias sensacionalistas: (a) foco em crimes e em assuntos extraordinários, em que geralmente exploram-se crimes sexuais ou crimes não cotidianos; (b) Uma maior relação de igualdade entre texto e leitor. Nesse caso, a linguagem é de fácil acesso, buscando se distanciar do jornalismo formal. Os enunciados buscam criar uma intimidade com quem os lê; (c) Evidenciação do apelo sensacional, com manchetes garrafais, título jocoso, fotos que ilustram o crime e/ou tragédia; (d) Descaracterização da notícia. Dessa forma, através de recursos linguísticos, busca-se modificar o tom da notícia. Note-se que a ocorrência de uma característica não implica na ausência das outras, podendo todas coabitarem o mesmo espaço visual.

⁶ <https://g1.globo.com/>. Acesso em 05. Set de 2020.

Por outro lado, há as mídias digitais, que transmitem informação sem instâncias intermediárias. Em espaços como *blogs*, *Twitter* ou *Facebook* não há mediação na comunicação, todos podem e querem apresentar e compartilhar as próprias opiniões, aquelas com as quais concordam, ou as notícias que inventam.

Na esteira desse grande fluxo de informações, vêm as *fake news*, que são a “disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica” (Braga, 2018, p. 205). Esse fenômeno instalou-se de tal forma, que a disseminação de notícias falsas pode afetar a estabilidade política e social de diversos países. Podemos tomar como exemplo a grande interferência desse tipo de notícia nas eleições de 2018 no Brasil e de 2016 nos Estados Unidos. As notícias e imagens falsas espalham-se “por contágio num mundo ligado pela internet sem fio e caracterizado pela difusão rápida e viral” (Castells 2013, p. 7). Dessa forma, as imagens e notícias interferem também nos mais variados setores da sociedade, afetando até a saúde dos indivíduos, como é o caso das *fake news* sobre vacinas e a propagação de doenças.

Como parte das engrenagens que sustentam os meios de vigilância, esquecemos que somos vigiados, ao mesmo tempo, em que o sabemos de forma inconsciente. Um exemplo disso são os comentários em redes sociais: o indivíduo se vale de uma falsa sensação de invisibilidade para proferir os mais variados discursos, e muitos deles com a intenção de chocar, de modo que, ainda que vindo de um sujeito “desconhecido”, o discurso precisa de um palco para se sustentar e atingir a quem o emissor pretende. Assim, no universo das mídias sociais, ao mesmo tempo, em que vigia, o indivíduo é vigiado e produtor do medo.

4 RELAÇÕES ENTRE ENUNCIADOS E ENGRENAGENS SOCIAIS

Desde os primórdios o medo é usado como ferramenta de domínio, numa relação imposição e submissão, em que ganhavam e ganham os pilhadores dos sentimentos de segurança dos indivíduos que perdem sua autoestima e coragem. Grandes reis, personalidades religiosas e políticos, são as figuras clássicas que simbolizam esse poder. No entanto, hoje, quem perde e quem ganha com essas as relações e poder não pode ser identificado somente na figura de um indivíduo, mas de várias entidades que lucram em torno do medo. Podemos identificá-las com o conceito de *Stakeholders*. Bauman (2003) denomina essas entidades de “superclasse global”, que, segundo ele, realizam uma chantagem ideológica.

Poucos líderes políticos são suficientemente corajosos ou habilidosos para aguentar a pressão; e se o fazem, devem contar com adversários formidáveis: a aliança entre os dois ramos da “superclasse global”, o capital extraterritorial e seus acólitos neoliberais (idem, p. 191)

Deste modo, é construído um carrossel em que as engrenagens são alimentadas com o suor e medo do povo. As figuras são sempre as mesmas a girar num espetáculo contínuo e repetitivo. O capital apenas se readapta para conseguir lucros novos com novos medos velhos. A mídia pode ser vista como negociante, ou como intermediadora do medo, tendo um papel ambíguo, não de propagadora do medo, mas de influenciadora de comportamentos.

Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado), operam um jogo no qual se constituem identidades baseadas na regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida. Podemos enxergar essa rede de discursos tomando alguns exemplos de propagandas, veiculadas na grande mídia brasileira, com base nas quais instituiu-se a subjetivação tanto nas práticas que propõem a modelagem do corpo como na construção dos lugares a serem ocupados por homens e mulheres na sua relação com os outros (Gregolin, 2006, p. 18)

É importante ressaltar, que, alimentado pelo medo e pelos meios que fazem questão de propagá-los, o mercado da (in)segurança está numa crescente no Brasil e no mundo, e, com os debates sobre armas de fogo impulsionados com as eleições de 2018, três exemplos de empresas lucraram desde outubro do mesmo ano: empresas de armas, empresas de segurança privada e empresas de blindagem de carros.

No Brasil, o crescimento do setor de segurança privada emprega 700 mil trabalhadores formalizados, superando o contingente até do exército brasileiro. Devido à sua diversidade, fatura anualmente 50 bilhões de reais, com projeção de aumento até 16% em 2018. Existem 4 tipos principais que definem bem a abrangência deste serviço. São eles: segurança pessoal, segurança patrimonial, transporte de valores e escolta armada. Em setembro de 2018, a blindagem de carros no Brasil lidera mercado mundial do setor, pesa cerca de US\$ 245 milhões por ano, o que coloca o país no topo do ranking mundial.

Para a elite global, estimular em vez de aliviar os medos dos nativos (quaisquer nativos, de qualquer localidade que a elite tenha escolhido para uma escala) implica poucos riscos, se é que algum. Remoldar e refocalizar os medos nascidos da insegurança social global, transformando-os em preocupações de segurança locais, parece constituir uma estratégia muito eficaz e quase infalível; traz muitos ganhos e relativamente poucos riscos, desde que concretizada com consistência. Seu benefício, de longe, mais importante consiste em desviar os olhos dos amedrontados, afastando-os das causas de sua ansiedade existencial, de modo a que - novamente citando Hastings - a superclasse global possa “continuar recompensando a si mesma numa escala assombrosa”, sem perturbação (Bauman, 2003, p. 207).

Desse modo, ficam definidos os ganhadores: são aqueles que lucram com todos os setores que envolvem medos. Nesse esteio podemos incluir grandes empresários, traficantes, a mídia, o Estado e os segmentos da religião. Ao mesmo tempo, clarifica-se a ideia de quem perde: nós, indivíduos sempre expostos às diferentes formas de coerção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história humana e o discurso do medo dividem “fronteiras”. Antes, quando os seres humanos ainda tinham medo da própria sombra e de animais maiores, esconder-se em cavernas ou subir em árvores garantia a sensação de segurança. Com o passar do tempo o discurso do medo foi resignificado trazendo consigo uma carga de controle social. Então, os seres humanos vivendo em sociedade passam a sentir medo de transgredir tanto as leis do que consideram advir de um ser divino, sagrado, quanto de transgredir as leis sociais, pois em ambos os casos existe punições para o espírito “eterno” e para o corpo frágil.

Os objetivos deste trabalho fixaram-se em discutir “quem ganha e quem perde” quando o discurso do medo é usado como espetáculo. Sendo assim, buscamos trazer conceitos que explicassem o fenômeno do medo e como o discurso do medo foi usado e ainda é usado em nossa cultura com o objetivo de doutrinação, docilização humana.

Em relação ao que chamamos de estudo de caso, referente ao exemplo da rádio dramatização, quem ganhou com aquela situação foi, além da empresa CBS, alguns funcionários. Já a mídia tradicional, feita para cultura massa que propaga o discurso de medo como espetacularização vai sempre ganhar seja em audiência, ou com patrocinadores, ou com a manipulação da população. Desse modo, a mídia pode ser vista como negociante, ou como intermediadora do medo, no fim das contas ela é quem determina quem ganha e quem perde com isso. Na atualidade percebemos que o tecido urbano foi alterado, assim grandes indústrias e empresas de segurança ou que “fornecem” segurança e lucram com isso.

Nas mídias sociais esse discurso de medo passa a ter uma nova configuração sendo introduzida como mensagens de ódio, *fake news* e os ganhos com o medo como espetacularização nesse espaço ganha novos contornos. Dessa maneira, quem ganha com o discurso do medo como espetacularização são pessoas e instituições específicas, como a mídia, como a religião, como o Ciberespaço e que perde somos nós, espectadores dos vários espetáculos do medo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das *fake news* e o discurso de ódio. PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220. Disponível em: <<https://go.gl/xmUwkd>> . Acesso em: 03 de set. de 2020.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

CHAUÍ, M. Sobre o medo. CARDOSO, S. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, J. F. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COURTINE, Jean-Jacques. A era da ansiedade: discurso, história e emoções. In: CURSINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. (Orgs.) **(In)subordinações contemporâneas**. Consensos e resistências nos discursos. São Carlos-SP: Edufscar, p. 15-29, 2016.

DELUMEAU, J. **História do Medo no Ocidente 1300-1800: Uma cidade sitiada**. (M. L. Machado, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998.

FOULCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Raimalhe, ed. 36. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Estratégia, poder - saber**. Trad. de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos; IV).

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**. São Paulo: v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

HAN, Byung-chul. **No Enxame: perspectivas do digital**. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

NOBRE, José Max. O Discurso do Medo como forma de Controle e Domínio Social. **Revista Digital Simonsen**, N° 11, novembro, 2019. Disponível em www.simonsen.br/revistasimonsen ISSN: 2446-5941.

SANTOS, Luciana Oliveira dos. O medo contemporâneo: abordando suas diferentes mensões. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 48, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932003000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 de set. de 2020.

CAPÍTULO 5

AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE CONTRIBUTIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS TO THE TEACHING- LEARNING PROCESS

*Pedro Alves Costa Neto¹
Francisca Lidiana da Silva²
Mônica Marcelle Costa de Brito³
Luciana Cavalcanti de Azevêdo⁴*

DOI: 10.46898/rfpe.9786558890263.5

¹ Discente do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão, Campus Salgueiro. Salgueiro-PE - Brasil. CEP: 56.000-000 / E-mail: pedroalcneto@hotmail.com

² Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas pela URCA, Letras: Português-Inglês pela FAEX e em Pedagogia em Regime Especial pela UECE. E-mail: lidianapmat@gmail.com

³ Licenciada em Letras (URCA). Especialista em Educação Especial (UECE). Professora da Rede Pública Municipal de Várzea Alegre-CE. E-mail: monicamarcelleeee@gmail.com

⁴ Doutora/Engenheira Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão, Campus Salgueiro. Salgueiro-PE - Brasil. CEP: 56.000-000 / E-mail: luciana.cavalcanti@ifsertao-pe.edu.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o fato de que os métodos de ensino adequam-se às formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno, cujo resultado é a aprendizagem dos alunos. A pesquisa centra-se nos métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com o propósito de identificar os principais métodos de ensino de língua estrangeira e as suas contribuições para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Para tanto, buscou-se, inicialmente, conceituar metodologia e métodos de ensino e apresentar os diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras e a função que eles desempenham. O presente estudo caracteriza-se em uma pesquisa do tipo qualitativa-bibliográfica, baseada fundamentalmente na análise de artigos e livros. Conclui-se que metodologia e método não são sinônimos e que ao longo do tempo os métodos de ensino eram sucessivamente substituídos por um novo e estes desempenhavam uma função no processo de ensino-aprendizagem. Destarte, constata-se que os métodos contribuem como meios para se facilitar a aprendizagem.

Palavras-Chave: Métodos. Ensino-Aprendizagem. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This work aims to analyze the fact that the teaching methods are adapted to the forms of interaction between teaching and learning, between teacher and student, the result of which is student learning. The research focuses on foreign language teaching and learning methods, with the purpose of identifying the main foreign language teaching methods and their contributions to the teaching and learning of the English language. To this end, we initially sought to conceptualize teaching methods and methods and to present the different methods of teaching foreign languages and the role they play. The present study is characterized by a qualitative-bibliographic research, based fundamentally on the analysis of articles and books. It is concluded that methodology and method are not synonymous and that, over time, teaching methods were successively replaced by a new one and these played a role in the teaching-learning process. Thus, it appears that the methods contribute as a means to facilitate learning.

Keywords: Methods. Teaching-Learning. Foreign language.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa examinar os métodos de língua estrangeira que os professores comumente utilizam para desenvolver a aprendizagem de línguas em sala de aula. Muito tem se discutido no meio educacional a esse respeito, principalmente, com relação ao método adequado ou até mesmo a abolição dos métodos de ensino. Sabe-se

que eles estão presentes no universo educacional desde muito tempo, há aproximadamente dois milênios (LEFFA, 2012) e, no Brasil, especificamente, em 1549, através da Companhia de Jesus.

De acordo com os PCNs, a discussão sobre métodos de ensino de língua estrangeira esteve presente nas preocupações dos professores durante quase um século (1880-1980). Entretanto, o ensino de inglês no Brasil se tornou oficial em 22 de junho de 1809, com o propósito de aumentar a instrução pública. Nessa época, o método usado era o Gramática-Tradução ou o Método Clássico (POLIDÓRIO, 2014).

Assim, considerando-se os principais elementos do cenário até aqui apresentado, estabelece-se como problemática a ser tratada a seguinte: os métodos de ensino de línguas estrangeiras podem contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas?

Diante disso, ao se questionar acerca da contribuição dos métodos de ensino de línguas estrangeiras para a aprendizagem dessa língua, faz-se necessário, em primeiro momento, compreender a função dos métodos de ensino no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que eles adequam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno e cujo resultado é a aprendizagem dos alunos. Consequentemente, os métodos possuem influência no processo de ensino-aprendizagem, mas não são por si só, nem a solução, nem o fracasso da aprendizagem.

Considerando esse panorama em que está inserido o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, este trabalho buscou identificar os principais métodos de ensino de línguas estrangeiras e as suas contribuições para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Como também, procurou-se conceituar metodologia e método de ensino de línguas estrangeiras, apresentar os diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras e apresentar a função que esses métodos desempenham.

Hodiernamente, o ensino da Língua Inglesa nas escolas do Brasil é currículo obrigatório para o Ensino Fundamental e Médio, conforme o artigo 35-A, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, logo, crianças e jovens brasileiros têm acesso ao ensino da Língua Inglesa a partir dos 06 anos.

No entanto, segundo pesquisa elaborada pelo Plano CDE para British Council (2015), a maioria desses jovens declara não saber o básico do referido idioma. Nesta pesquisa também se constatou que 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua e apenas 39% dos 110 mil professores lecionando em turmas de inglês em escolas municipais e estaduais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são formados em Língua Estrangeira.

Sabe-se que a Língua Inglesa é uma língua internacional, a qual milhões de pessoas falam no mundo. Partindo desse pressuposto, torna-se inquestionável que o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras precisa ser repensado para que se alcance a devida valorização.

Este trabalho possui base descritiva, uma vez que se propõe a expor, relatar as características dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras e suas contribuições para o ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada é do tipo qualitativa-bibliográfica, baseada fundamentalmente na análise de artigos e livros. Caracteriza-se ainda como base explicativa, pois tem o objetivo de servir de base para explicar as escolhas metodológicas dos professores ao longo dos anos.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução. Verifica-se primeiramente, os conceitos de metodologia e de método de ensino de línguas estrangeiras. No segundo capítulo, buscou-se a apresentação dos diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras. O terceiro capítulo faz uma exposição da função desses dos métodos de ensino. Por fim, são delineadas as considerações finais do trabalho.

Ao final, conclui-se que os objetivos foram atingidos e o problema solucionado, com a confirmação ou negação da hipótese, tendo em vista que a discussão sobre os métodos de ensino de língua estrangeira busca encontrar meios que possibilite uma aprendizagem significativa das línguas estrangeiras.

2 CONCEITOS: MÉTODOS E METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar os conceitos mais relevantes dos termos metodologia e método dentro do contexto de ensino, com destaque para apreciações acerca dos métodos de ensino, como elemento chave de análise, que lança as bases para o desenvolvimento do conteúdo que pretende relacionar os métodos de ensino de línguas estrangeiras mais utilizados atualmente e as suas contribuições para o ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, primeiramente, vê-se a necessidade de se conceituar o termo metodologia para, posteriormente, se aprofundar no conceito de método de ensino. Assim sendo, Houaiss *apud* Araújo (2015, p. 02) diz que: “em relação à sua etimologia, que advém do grego, compõe-se de três termos: *metá* (atrás, em seguida, através); *hodós* (caminho); e *logos* (ciência, arte, tratado, exposição cabal, tratamento sistemático de um tema)”.

De acordo com esse significado, metodologia pode ser entendida como um tratado a respeito do caminho a ser trilhado para que se alcance um determinado fim.

Segundo Libâneo *et al apud* Araujo (2014),

A metodologia de ensino possui abrangência quanto à organização do trabalho pedagógico, desde o externo à escola à organização prévia para a aula (por exemplo, o projeto político-pedagógico, o planejamento de ensino, as instâncias educacionais federais, estaduais e municipais), e a organização do trabalho didático, que se constitui em vista da aula (por exemplo, o plano de aula) e de seu processo técnico-operacional.

A metodologia de ensino tem função macro teórica do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, inclui todo o processo pedagógico que precede a execução da aula, como: projeto político-pedagógico, plano de curso, plano de unidade, plano de aula, o trabalho técnico e a organização dos órgãos responsáveis pela educação em todas as instâncias. Já os métodos de ensino de acordo com Libâneo (2013, p. 167), são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico.

Os métodos de ensino diferentemente da metodologia são entendidos como algo mais específico, individual e consciente, os quais têm o papel de organização dos meios que os professores se utilizam para implementar o plano de aula. Nesse mesmo sentido, Machado (2007) afirma que os métodos se caracterizam por ações conscientes, planejadas e controladas, e visam atingir, além dos objetivos gerais e específicos propostos.

O conceito de método de ensino segundo Richards *et al apud* Xavier (2012, p.14), “é um jeito de ensinar uma língua com base em princípios e procedimentos sistemáticos, e que envolve a aplicação de visões [teóricas] sobre como uma língua e melhor ensinada e aprendida”.

Semelhante ao autor anteriormente citado, Rodgers *apud* Xavier (2012, p. 14), assim define método: “[...] é um conjunto sistemático de práticas de ensino baseadas numa determinada teoria de língua e de aprendizagem de língua”.

Martins *apud* Araújo (2014, p. 03), afirma que “o método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e alunos [...]”.

Assim, o método propicia ao educando a apropriação do conhecimento. Logo, o professor, através de ações conscientes e de acordo com os alunos, escolhe o método, o qual possa propiciar aos alunos a aprendizagem de determinado conteúdo.

Dessa forma, metodologia de ensino e os métodos de ensino são diferentes entre si, porém são complementares. O primeiro se constitui como base norteadora para os professores criarem ações adequadas para se alcançar à aprendizagem e o segundo,

mais restrito, porém não menos importante, é o caminho, o meio escolhido pelo professor de forma consciente, para atingir um fim, qual seja, a aprendizagem.

3 DIFERENTES MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRAS

Aprofunda-se neste capítulo a análise dos diferentes métodos de ensino da língua estrangeira, que nortearam e/ou ainda prevalecem nas práticas de sala de aula dos professores de língua estrangeira.

No decorrer do processo de evolução do ensino de línguas estrangeiras, foram desenvolvidas diversas abordagens de ensino, cada qual apresentando uma visão particular acerca do que é língua e qual o melhor modo de ser ensinada e aprendida, cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo que se apresentava como mais atraente. (BRASIL, 1998, p. 76).

Nesse sentido, considerando a importância dos métodos para o ensino-aprendizagem, segue um resumo descritivo de alguns métodos.

3.1 O Método da Gramática e Tradução ou Método Tradicional

O método da Gramática e Tradução ou Método Tradicional é feito a partir da língua materna, com exercícios frequentes de tradução da língua estrangeira para a materna, as informações para a construção de frases e para entender um texto é dada através de explicações na primeira língua, não há ênfase na pronúncia da segunda língua e não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo. Há somente a preocupação de o aluno memorizar certo número de palavras, ter conhecimento para elaboração das frases, ter domínio das terminologias gramaticais da língua-alvo. Tem como base a dedução e parte sempre da regra para o exemplo. Rinaldi *apud* Rocha (2011, p. 12), descreve que

o aluno deve aprender de memória as regras gramaticais da língua meta, o vocabulário, as conjugações verbais e outros pontos gramaticais. A interação ocorre com frequência entre o professor e o aluno, quase nunca entre um aluno e outro e essa comunicação sempre acontece na língua materna.

Nesse método, o ensino se concentra no código, especificamente na escrita e na prática de memorização das regras gramaticais oferecidas pelo professor. A interação professor-aluno se dá de forma hierárquica, porque o professor, neste caso, age como detentor do conhecimento e não como orientador, disposto a auxiliar o aluno a construir o próprio conhecimento. Visto que não há lugar para interação aluno-aluno, o conhecimento é “depositado” ao invés de ser construído.

3.2 O Método Direto

O método direto, ao contrário do anterior, é desenvolvido por meio da segunda língua.

No Brasil, em 1935, esse método do ensino de línguas estrangeiras estava baseado em 33 artigos, dentre os quais se destacavam os seguintes:

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país. (Chagas apud LEFFA, 1999. p. 08)

Diante do exposto, fica claro que o método direto pretende ensinar a língua através da própria língua, ou seja, a língua materna não pode ser usada durante as aulas de língua estrangeira. Também não se deve traduzir as palavras, uma vez que o significado dá-se através de gestos e ilustrações. Acredita-se que para aprender uma língua é necessário “pensar na língua”.

O ensino da gramática desse método é analítico. Primeiro, expõem-se as situações ao aluno, para, a partir dos fatos observados, construir uma dedução e, conseqüentemente, chegar a sistematização do conteúdo.

No método direto, apesar de ter em vista o desenvolvimento das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, o foco do ensino, mesmo, é a oralidade. De tal modo, a leitura de diversos gêneros textuais se faz presente para possibilitar ao aluno entender a língua de acordo com a sua função social.

3.3 O Método Audiolingual

O método audiolingual defende que a função da língua é a comunicação, mas nesse caso, apenas a comunicação oral primeiramente. Segundo Leffa (1988), esse método é uma reedição do Método Direto, que havia sido rejeitado anteriormente. Ainda, de acordo com o mesmo autor, havia algumas premissas que sustentavam este método, as quais dominaram o ensino de línguas por muitos anos. Essas premissas são as seguintes:

1. Língua é fala não escrita;
2. Língua é um conjunto de hábitos;
3. Ensine a língua não sobre a língua;
4. As línguas são diferentes.

De acordo com a primeira premissa, conclui-se que o método audiolingual tem a finalidade de ensinar em primeiro lugar a oralidade da língua. As outras habilidades da língua ficam em segundo plano e só será ensinada quando o aluno estiver familiarizado com oralidade. Portanto, “a pronúncia é ensinada desde o primeiro momento, geralmente com a utilização de laboratórios de línguas e é esperado do aluno que produza a mesma pronúncia de um falante cuja língua materna é a que se está aprendendo” (RINALDI *apud* ROCHA, 2011, p. 13).

Considerando a segunda premissa, a língua é vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta (behaviorismo de Skinner) (LEFFA, 1988). Desse modo, aprendizagem é construída com a prática de exercícios de repetição da estrutura básica da língua.

A terceira premissa defende o ensino da língua pela prática, entrando em contato com situações reais do dia-a-dia de uma pessoa nativa da língua-alvo, não através de situações em contexto nacional, nem através de explicações ou regras. A interação aluno-professor não é estimulada (LEFFA, 1988).

A última premissa considera a existência dos contrastes das línguas. Dessa forma, compara os sistemas que compõe a língua: fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais. Essa comparação tem como objetivo prever os erros dos alunos causados pela interferência da língua materna. E logo evitá-los através de atividades, uma vez que, o audiolingualismo defende o behaviorismo. (LEFFA, 1988).

As atividades do método audiolingual consistem em diálogos e ‘*drills*’. Os alunos não utilizam a sua criatividade, nem suas experiências prévias, tendo em vista o fato de utilizarem diálogos previamente criados no sentido de fornecer os meios para contextualizar as estruturas principais da língua, bem como, ilustrar as situações em que as mesmas podem ser aplicadas, como alguns aspectos culturais da língua-alvo. (RICHARDS e RODGERS *apud* ANASTASIOU, 2015).

Desse modo, os métodos de ensino de línguas estrangeiras tiveram um processo de evolução ao longo dos anos, como também, sofreram sucessivas rejeições como citados anteriormente pelos PCNs LE (BRASIL, 1998). Esse fato se constata por Rocha (2011), que descreve o Método de Gramática e Tradução e, em seguida, Chagas *apud* Leffa (1999), apresenta o Método Direto, que fora substituto do Método Gramática e Tradução e assim, Leffa (1988), expõe o Método Audiolingual e afirma ser este uma reedição do Método Direto. Feita tais considerações, serão traçadas na sequência as principais funções desses métodos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

4 O PAPEL DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Sabe-se que, por muitos anos, os métodos de ensino ocuparam lugar de prestígio no processo de ensino (VILAÇA, 2008). Conseqüentemente, isso demonstra que eles tiveram uma função relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este capítulo pretende apresentar o papel dos métodos de ensino de língua estrangeira, de acordo com alguns estudiosos.

Os métodos de ensino de línguas estrangeiras sofreram diversas alterações funcionais durante certo período ao longo dos anos (ALLWRIGHT *apud* XAVIER, 2012). Examina-se aqui algumas dessas funções.

Em 1960, o método de ensino era considerado o principal elemento do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o êxito ou baixo rendimento na aprendizagem era consequência do método usado. Em outras palavras, se houvesse algo errado com a aprendizagem, a responsabilidade por isso era somente do método utilizado, uma vez que ele era prescritivo, algo elaborado para dar resultado positivo.

Já na década de 1970, inverte-se a função do método. Agora, ele passa a ser considerado um dos elementos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, mas não o mais importante, porque os estudos concluíram que a peça fundamental para este processo era a relação entre professor e aluno.

Em 1980, o método de ensino sofre outra variação. Conclui-se que, apesar da interação professor-aluno ser a responsável “legal” pelos resultados do ensino e da aprendizagem, o dia-a-dia das salas de aula é construído através de um conjunto de elementos essenciais e, dentre eles, estão o professor, o aluno e o método de ensino. Portanto, essa inter-relação professor x aluno x método é, na realidade, a responsável pelo que acontece em sala de aula.

Na década de 1990, a noção de método passou a ser substituída pela visão pós-método.

O método autoriza os teóricos a dizer o que os professores devem fazer em sala de aula e que decisões devem tomar. Portanto, a aplicação da teoria é valorizada. Cria dependência pedagógica ao que os teóricos têm a dizer. Dá margem ao ecletismo. Requer treinamento profissional.

O Pós-método autoriza os professores a gerar e avaliar suas próprias teorias de ensino por meio da reflexão crítica sobre suas ações pedagógicas. Portanto, a teorização da prática é valorizada. Cria autonomia pedagógica. Dá margem ao senso de plausibilidade do professor. Requer desenvolvimento profissional. (Grifo nosso) (KUMARAVADIVELU *apud* XAVIER, 2012, p.17).

Ante o exposto, a noção de método tira a autonomia do professor, torna-o condicionado às mesmas práticas, como também o induz a usar uma mistura de técnicas e procedimentos que foram considerados bons em determinado contexto de ensino, porém pode não ser adequado a outros. Também exige que o professor aperfeiçoe a técnica profissional.

Há de se observar que a noção do pós-método é o oposto ao método, visto que possibilita ao professor ser crítico, ativo e reflexivo em relação à sua prática pedagógica, como também estimula a contextualização do ensino e a liberdade pedagógica. Ainda requer que o professor tenha consciência da importância da aprendizagem e compreensão de que sua prática em sala de aula promove a aprendizagem. Portanto, a formação profissional do professor se torna necessária.

Conforme Duque *apud* Vilaça (2008, p. 82), atualmente, defende-se o ecletismo do ensino e o senso de plausibilidade do professor que visam ao desenvolvimento de escolhas metodológicas a partir da reflexão crítica e sistemática sobre a relação entre ensino e a aprendizagem e o papel que o ensino exerce sobre a aprendizagem dos alunos.

Para Rangel (2014, pp. 11-12), os métodos têm a função de meios para a dinamização das aulas; são alternativas de aprendizagem; expandem as possibilidades da aprendizagem se realizar, assim, superando as dificuldades dos alunos, estreitam as articulações entre prática e teoria, subsidiam os alunos e a dinamização das aulas, desse modo, dirigem o conhecimento a ser aprendido.

Assim, os métodos não são fins para a aprendizagem. Eles são elementos que tornam a aula mais viva, mais potente, como também são opções, as quais o docente, conscientemente, pode escolher, de acordo com a concepção de ensino, a mais adequada à aprendizagem dos discentes.

Entretanto, apesar dos métodos de ensino terem passado por um processo decrescente de credibilidade de função, segundo Xavier (2012), convém destacar que o conceito de ecletismo e pós-método não devem ser compreendidos como ausência de método, mas como a flexibilização em relação ao método (VILAÇA, 2008, pp. 82-85).

5 CONCLUSÃO

Constata-se através deste artigo que a tentativa de pesquisar os principais métodos de ensino de línguas estrangeiras e identificar as suas contribuições para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem foram alcançados.

Para isso, buscou-se conceituar metodologia e método, visando esclarecer a diferença entre ambos e, dessa forma, deixar claro que a metodologia está relacionada a

todo o trabalho desenvolvido na escola (sentido macro), enquanto o método se refere aos meios utilizados pelo professor para alcançar um fim, qual seja a aprendizagem.

Percebe-se através da apresentação dos principais métodos de ensino que as sucessões e substituições de métodos estavam atreladas a uma busca pelo método mais adequado à aprendizagem de línguas, ao passo que, a cada implantação de um novo método, o anterior era totalmente rejeitado como se aquele não tivesse nada para ser aproveitado.

Constata-se que é inegável a função dos métodos de ensino. Todavia, conclui-se também que os métodos sofreram mudanças à medida que a sociedade evoluía, ou melhor, a função deles dependia das diversas concepções: de ensino, de homem e de mundo. Hoje, na era pós-método, o conceito de método foi substituído pelo ecletismo do ensino e pelo conceito de plausibilidade do professor.

Verifica-se que os métodos de ensino de línguas estrangeiras podem contribuir para a aprendizagem, no que diz respeito aos meios para se alcançar determinado fim, mas não determinam nem o sucesso, nem o fracasso do ensino.

Primeiramente, imaginava-se que os métodos de ensino de línguas estrangeiras eram por si só responsáveis pelos resultados da aprendizagem, porém, agora, essa hipótese foi refutada, tendo em vista que, para a aprendizagem acontecer, faz-se necessária a atuação de diversos elementos, tais como: interação professor/aluno, abordagem, métodos, técnicas, dentre outros.

Descobriu-se, por meio dessa pesquisa, que metodologia e métodos possuem conceitos distintos, porém complementares. Restou evidente também que existem muitos métodos de ensino, entretanto, aqui só foram explorados os principais, e, em ordem cronológica de atuação, como Método de Gramática e Tradução, também conhecido como Método Indireto, o Método Direto e o Método Audiolingual ou Método Comunicativo. Também ficou claro o papel desempenhado pelos métodos de ensino até os dias atuais.

Finalmente, concluo afirmando que os termos ecletismo de ensino e plausibilidade do professor merecem ser aprofundados, considerando que o ecletismo em sala de aula carece do senso de plausibilidade do professor para manter os princípios pedagógicos através de reflexões críticas e conscientes de escolhas de teorias e concepções mais adequadas a cada contexto de ensino.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos De Ensino**. 2015. Editora Univille, Joinville, SC, Brasil.

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia de ensino: primeiras aproximações**. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100007>. Acesso em: 05 out. 2019.

ARAUJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Metodologia&rlz=1C1SKPL_enBR414&oq=METODOLOMETODOLOGIA+DE+ENSINO>. Acesso em 03 out. 2019.

ARCE, Domitilla Medeiros. OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. 215 p.2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 04 out. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1ª Edição. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

LACANALLO, Luciana Figueiredo. **Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático**, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/M%.pdf>. Acesso em 04 out. 2019.

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

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática: Coleção Magistério**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1994.

HOUAISS, **Dicionário Eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

MACHADO, Arthu Versiani. **Métodos e meios de ensino: categorias básicas da Tecnologia Educacional**. Disponível em: <<https://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev16/machado.htm>>. Acesso em 04 out. 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Florianópolis: UFSC, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>>. Acesso em 04 out. 2019.

PEDREIRO, Silvana. **Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios**. Revista Online Especialize, janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>>. Acesso em 15 out. 2019.

POLIDÓRIO, Valdomiro, **O Ensino de Língua Inglesa no Brasil**. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessia>>. Acesso em 10 out. 2019.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Porto: Papyrus, Editora, 2014

ROCHA, Michele Oliveira. **Opções Metodológicas e Aquisição de Língua Estrangeira -Inglês**, 2011. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/767/TCC%20-%20MicheleORocha.pdf?sequence=1>>. Acesso em 09 out. 2019.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf>. Acesso em 17 out. 2019.

XAVIER. Rosely Perez. **Metodologia do Ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2012.



CAPÍTULO 6

O CARNAVAL DE ENEIDA DE MORAES - ENTRE A HISTÓRIA DA CENSURA E A CULTURA DE RESISTÊNCIA

*ENEIDA DE MORAES' CARNIVAL – BETWEEN
CENSURE HISTORY AND RESISTENCE CULTURE*

*Mirna Lúcia Araújo de Moraes¹
Vera Maria Segurado Pimentel²*

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.6

¹ Secretaria de Educação do Estado do Pará. 0000-0003-0972-0146. mguapindaia.mm@gmail.com
² Universidade da Amazônia. 0000-0003-1482-9680. pimentel_106@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar Eneida de Moraes e sua performance como cronista e jornalista paraense, como também ativista cultural em movimento pelo século XX e, interligada a um cenário histórico em transformação- Rio de Janeiro- econômica, social, política, cultural. E mais, interpretar e colocar em perspectiva as atitudes vanguardistas dessa mulher que se afirmou num processo de rupturas com a tradição de sua época e legitimou suas experiências, suas estratégias de resistência, seus posicionamentos por meio de uma literatura de teor testemunhal, cujo estilo de escrita aproxima o leitor de fatos ocorridos num determinado espaço e tempo expressando/comunicando acontecimentos enunciadores da memória nacional, a exemplo do carnaval em meio a censura política. Para tanto utilizou-se do método qualitativo com ênfase no discurso para analisar a realidade social e a dinâmica das relações de poder presentes na narrativa não publicada Baile do Pierrô e o cenário de opressão feminina em meio ao evento Baile do Pierrô, no período de 1958 a 1968. Como resultado interpretou-se o carnaval como arte e resistência, bem como o investimento político durante todo o século passado e ainda necessário no século XXI para manutenção das lutas das mulheres como sujeitos de direitos, para assegurar seu pertencimento social, suas escolhas identitárias, seu lugar de fala com escuta.

Palavras-chave: Eneida. Carnaval. Resistência.

ABSTRACT

The article presents Eneida de Moraes and her performance as a chronicler and paraense journalist, as well as a cultural activist through the 20th century and, interconnected to a economic, social, political, cultural historical changing scenario - Rio de Janeiro. Furthermore, to interpret and put into perspective the avant-garde attitudes of this woman who asserted herself in a process of her time's tradition rupture and legitimized her experiences, resistance strategies and positions through a testimonial literature, whose writing style brings the reader closer to facts that have occurred in a given space and time expressing / communicating events of national memory, such as carnival through political censorship. For that, it was used a qualitative method with emphasis on the discourse to analyze the social reality and the power dynamics relations present in the unpublished narrative Baile do Pierrô and the female oppression scenario ate the Baile do Pierrô event, in a period from 1958 to 1968. As a result, carnival was interpreted as art and resistance, as well as political investment throughout the last century and still necessary in the 21st century to maintain women's struggles as subjects of rights, to ensure their social belonging, their identity choices, their place of speaking with listening.

Keywords: Eneida. Carnival. Resistance.

1 INTRODUÇÃO

Ao transitar pela literatura de Eneida de Moraes como objeto de pesquisa, observou-se elementos de ordem testemunhal na crônica não publicada *Baile dos Pierrôs* da referida escritora, em que permitiu não apenas compreender os processos de luta empreendidos pelas mulheres, como ainda perceber a realização do *Baile do Pierrô* no Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1958 a 1968, como movimento e ativismo feminista de época, pontuando sua inserção no campo cultural.

Fato esse que remete ao pensamento de Culler (1999, p. 29) ao afirmar que a “[...] literatura é uma instituição paradoxal porque criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes, mas é também zombar dessas convenções, ir além delas”. Para analisar as convenções a que Culler (1999) se refere e, também, as prisões tanto físicas quanto psicológicas, assim como culturais, vividas por Eneida de Moraes, selecionamos o texto: *Baile dos Pierrôs*, para verificar as possíveis representações sociais, tanto nesta crônica não publicada como no evento *Baile do Pierrô* como acontecimento de resistência.

Eneida era apaixonada por carnaval, se encantava com os coloridos, festas, desfiles, cordões, batalhas de confetes e bailes. Desta feita, o baile dos Pierrôs, criação da autora, manifesta-se com seu Pierrô preto e branco, além de utilizar o ambiente onde o baile ocorria como ferramenta política, de expressão artística-cultural para o encontro de intelectuais, sambistas, compositores e o povo despidos de ideologias de dominação.

A pesquisa se apropriou dos estudos de alguns teóricos que versam sobre literatura e resistência, dentre eles: Sarmiento Pantoja e Alfredo Bosi; para subsidiar o posicionamento e luta de uma vida inteira da escritora, visto em vários momentos ela se mostrava avessa a rótulos, além da ética fomentada por sua formação leitora que a orientou para um horizonte de possibilidades e não para reproduzir discursos alheios.

Por outro lado, para uma mulher nascida no início do século XX rebelar-se contra o pátrio poder, configuraria mais tarde na possibilidade de outras perspectivas culturais e de novas interpretações sobre a condição feminina, bem como em quebra de paradigmas dos processos discriminatórios presentes na vida em sociedade, conforme apresentada no *Baile dos Pierrôs* – evento carnavalesco.

A ancoragem nesses estudos contribuiu para desenhar o caminho a seguir ao longo da pesquisa, ao lançar luzes sobre alguns vestígios presentes na linguagem e no estilo da escrita de Eneida. Além de sustentar os sentidos de uma literatura atravessa-

da pelo viés jornalístico, num território roteirizado pela censura, produzido por uma mulher em luta pela liberdade de expressão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A rebeldia de Eneida

Eneida de Moraes sempre foi apaixonada pela cultura e, mais particularmente, pelo carnaval. Em parte, isso se deve à vivência e à experiência que adquiriu em suas viagens ao Rio de Janeiro, à época capital federal. Primeiramente, as viagens à cidade maravilhosa aconteciam a passeio; o que garantiu a ela uma intimidade com as manifestações culturais do lugar. Depois, passou de visitante a moradora, quando foi continuar sua formação intelectual, ao estudar no Colégio Sion, localizado em Petrópolis.

Nesse mesmo período, aconteciam no Rio de Janeiro, reformas na cidade, apoiadas pelo Governo Federal a um projeto do ministro Lauro Muller e, também outra reforma pela prefeitura, por iniciativa de Pereira Passos. O objetivo dessas intervenções, segundo Azevedo (2003) era melhorar a imagem da capital e, com isso, a imigração de estrangeiros no Brasil, para auxiliar no problema de mão de obra, visto que essa área entrou em crise, desde a abolição dos escravos.

Para imprimir à República um cenário de modernidade, o governo precisou demonstrar que acompanhava o progresso do país; daí a emergência em reformar a zona urbana. A modernidade aqui se refere ao cotidiano adaptado ao capitalismo industrial; esse se tornou responsável pelas mudanças ocorridas na vida da sociedade desde o século XIX.

A urbanização iniciaria pela capital brasileira e as mudanças previstas para a sua imagem foram inspiradas na reforma urbana de Paris. O Rio de Janeiro deveria se tornar a imagem do progresso nacional ao assimilar o perfil parisiense, ajustando também os hábitos da população a esse novo perfil, desde as festas populares, a exemplo do carnaval.

Com o final do século XIX e alvorecer do século XX, ficariam instituídas novas informações conjugadas às transformações do modo de vida carioca, tanto para a classe elitizante quanto para as classes inferiores. Esse programa de transformação para os moldes parisienses priorizava a modernização do porto, o saneamento da cidade e a reforma urbana, ou seja, a cidade assumiria ares de belle époque.

O Rio de Janeiro seria a vitrine do regime republicano “onde os grupos populares e costumes tradicionais foram reprimidos e a cidade assumiu ares europeizados” (ZANON, 2009, p.231). E todas essas modificações foram observadas por Eneida e regis-

tradas em sua memória e, mais tarde seriam relatadas tanto em suas crônicas como na produção artística do Baile dos Pierrôs, visto que como mulher combatente e resistente durante o Estado Novo, amadureceu, o que a fez utilizar de outras ferramentas políticas – agora, com expressões artístico-culturais. Segundo Bosi (2002) “A resistência é um movimento interno ao foco narrativo. Uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico.”

A crônica Baile dos Pierrôs assim como o evento Baile dos Pierrôs (1958) traduzem o amadurecimento da jornalista paraense em sua forma de resistir à situação política da época, de interpretar sobre as relações humanas, sobre os medos e incertezas presentes nas situações comunicativas dessa década pós-guerras. Época ainda de reflexões sobre a efetividade ou não do que estava previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de silêncios e de silenciamentos. Eneida lança à visibilidade esses fatores e por intermédio de contradiscursos veste os personagens Pierrô, Colombina e Arlequim.

Importante elucidar a diferença de sentidos de silêncio e silenciamento apresentada por Orlandi (1995). Para a autora silêncio seria parte de uma prática fundante de sentidos que são instaurados pela e na linguagem. Onde o silenciamento seria a imposição da censura de um poder externo a uma sociedade ou grupo ou pessoa.

Vale ressaltar que, agora, a escritora promove um entrecruzamento da literatura-lugar de posicionamentos, de terreno aparentemente neutro, mas de caráter político com as expressões artístico-culturais. Se por um lado o(a) leitor(a) tem acesso ao texto verbal, também terá a curiosidade de investigar em jornais e revistas da época o valor performático da sociedade em meio a um baile, uma festa de carnaval: um lugar de falsos / ilusórios empoderamentos de todas as classes sociais.

Ou seja, na condição de personagens carnavalescos, se deixam tocar por outros sentimentos, mesmo que passageiros. Segundo a escritora: “É no carnaval que todas as fronteiras sociais desabam- pretos, brancos, cafuzos, caboclos, todos em confraternização durante o reinado momesco.” (Grifo de Eneida). Esse tempo de folia vivenciado no espaço público, em meio a eventos comemorativos produzem nas pessoas felicidade e bem-estar, logo a necessidade do uso de máscaras para viver esse outro personagem que escapa da realidade e se insere no campo da fantasia, da representação.

A Crônica denominada Baile dos Pierrôs – não publicada oficialmente – sugere reflexões que compreendem desde o testemunho da alegria e da paixão da autora pelo carnaval, visto que também pesquisadora do assunto. Como ainda uma ferrenha crítica à hipocrisia social, ao evidenciar as relações de poder existentes à época.

Observa-se neste momento da escrita de Eneida, um amadurecimento no fazer literário, momento em que se evidencia a necessidade da escritora em utilizar-se de outras linguagens conferindo a sua escrita uma carga significativa ao valor do relato, do testemunho, da desobediência aos pensamentos de época, registradas/ tatuadas no seu corpo, na sua memória durante suas onze prisões no período do Estado Novo, como também no corpo de toda aquela que ousasse perturbar a ordem estabelecida.

2.2 Corpo feminino: lugar de memórias históricas

O corpo como elemento de discursividade na literatura de Eneida, revela-se como status de constatação, haja vista, não ser constituído de um imaginário estético, e sim constituído da memória de quem viveu e sobreviveu ao menosprezo e à ira dos homens de poder contrários à atuação das mulheres em determinada época. Por intermédio do corpo e no corpo, fixam-se as páginas da história de insubordinação feminina, a exemplo das presas políticas no governo de Vargas.

A escritora veste o corpo humano de Pierrô, Colombina e Arlequim, com a astúcia que lhe é peculiar, fruto de um conhecimento e aprendizado adquiridos ao longo de sua leitura de livros, de mundo e, principalmente, do que viveu e testemunhou. Afinal, não se pode esquecer que tanto o Baile (evento) como o Baile (texto) foram produzidos num período pós prisões, pós viagens (estas não por opção, mas por exílio político) à Paris.

Exílio esse que proporcionou à escritora, a leitura de livros, a escuta e troca com intelectuais, a possibilidade de se inteirar de acontecimentos políticos que estavam ocorrendo na Europa, a exemplo das manifestações pós-guerras e a aspiração pela paz mundial.

Munida dessas experiências, a escritora encontra na Arte caminhos que favorecem simultaneamente as relações humanas como ainda as políticas. A literatura de Eneida sofre uma reconfiguração, se revitaliza ao se enamorar com a Arte. Pode-se assim perceber que, tanto a personagem Pierrô, quanto a Colombina, assim como o Arlequim tem um papel definitivo nas representações culturais por assumirem duplos papéis: da distração e da conspiração. Da distração via catarse, porque se fazia necessário sobreviver às tramas e aos dramas pelos quais a sociedade vivia. Da conspiração, porque por trás das máscaras escondia-se um sujeito crivado de deveres, em luta por uma vida digna; um sujeito defraudado de seus direitos

Eneida ao conjugar a narrativa testemunhal e de resistência insere à crítica literária o valor político da literatura quando articulada à arte para registrar as arestas que se fazem presentes na história de homens e mulheres, para interpretar a cultura em

trânsito atualizando um campo amplo de abordagens moventes e flutuantes em vista da dinâmica dos sujeitos ao viver os acontecimentos.

O corpo na escrita de Eneida é fonte de informação, de um testemunho combativo e combatente, por expressar o papel da morte e da ressurreição concomitantemente. Da morte de paradigmas, de valores da tradição que em nada reconheciam o valor da condição feminina ante às tarefas executadas à frente dos trabalhos domésticos ou mesmo nas fábricas.

Por outro lado, a ressurreição, quando mesmo ante às incivildades advindas de um período crítico da história da humanidade, a exemplo do autoritarismo do Estado Novo, sendo o corpo maculado por tais atrocidades, este foi resistente ao não se deixar abater e, mesmo diante dos traumas vividos no cárcere, este mesmo corpo guardou a memória de um propósito partidário, como se pode perceber no espírito aguerrido das presas políticas do Brasil- Nise da Silveira, Maria Werneck, Elise Berg, Patrícia Galvão, Olga Benário e a própria Eneida de Moraes, dentre outras.

A língua que tece o texto de Eneida se expande para além do sentido histórico, esta encontra eco no movimento da vida pública, logo é a língua transformação, a língua que incomoda porque “inquieta e viva” – para lembrar Carlos Drummond, um admirador da “índia de olhos verdes”, como assim se referia o poeta a Eneida. Língua que robustece o oculto ao revelar o simulacro da linguagem.

Esses fatores são possíveis de se entrever na crônica Baile dos Pierrôs, desde o título até o seu conteúdo, desnudando as representações, as performances, os interesses, os incômodos que enovelam/emaranham a todas as classes sociais quando inseridas num baile carnavalesco.

A dificuldade das mulheres para serem reconhecidas no século XX ocasionou um exaustivo florescer de movimentos que brotavam em todas as direções. Após o período difícil do pós-guerra, no Brasil em específico, viveu-se um tempo de ditadura, de censura, de silenciamentos. Mais um tempero amargo às lutas empreendidas por homens e mulheres e que precisou ser administrado.

3 METODOLOGIA

A análise do discurso, bem como a revisão bibliográfica literária e histórica foram utilizadas como ferramentas metodológicas para inserir o leitor/ a leitora nos contextos ideológicos e políticos do lugar de fala de Eneida de Moraes e, ainda, para esse mesmo leitor atentar para a habilidade da escritora ao utilizar as palavras simples para expressar uma escrita plena de intencionalidades e liberdade de expressão.

Num efeito reverso à tradição feminina de lutas anteriores, cujas mulheres eram ignoradas, Eneida não se permitiu ao silêncio. Assim, na obra *Baile dos Pierrôs* concentra-se o jogo de sentidos encerrados nos personagens Pierrô, Arlequim e Colombina, bem aos moldes da *Commedia Dell Arte*, ou seja, um movimento de caráter popular com ênfase às sátiras sociais.

Pierrô e Arlequim – personagens masculinos ratificavam a vigência da dominação masculina e do autoritarismo em ambientes públicos e privados. Colombina, personagem feminina responsável por dissuadi-los, por causar o desmonte das autoridades, por ser inteligente e habilidosa; responsável ainda por adentrar num território feito para homens. Como se pode perceber, o *Baile do Pierrô* incorpora através dos personagens carnavalescos a realidade da trama social a que Eneida estava inserida.

Na cena social, Eneida internaliza a Colombina, a personagem real que dialoga, que brinca, que produz o entretenimento em meio a um baile de carnaval, quando as armas dos oponentes encontravam-se “desprotegidas”. Eneida reitera nesse momento a percepção sobre o carnaval como um período reservado à “liberdade dos demônios do corpo” (Moraes,1987) cuja máscara protege / salvaguarda a real identidade, bem como as tensões dos brincantes, dos sujeitos sociais acobertados pela fantasia.

Em suas crônicas, observa-se o sentido agônico da frase curta, para ser lida com urgência. E esse outro – o (a) leitor (a) tomar uma atitude, visto que o seu texto tem memória, seu testemunho produz um sentido social, sentido esse estabelecido por um grito de resistência inscrito e escrito num texto em 1ª pessoa com o objetivo da proximidade com os fatos da realidade.

Além de uma escrita com memória, tem também um corpo onde se alojam as relações, as vivências, os traumas, as sensações de uma época de enfrentamentos, de resistências, de combate a um pensamento de recusa a um grupo cujo domínio excluía a ação feminina das páginas da história. Uma prova disso são os bailes de carnaval tanto quanto a literatura produzida por mulheres no Brasil, surgirem com características semelhantes, ou seja, desafiando duplamente as políticas de época.

Eneida, ao pesquisar sobre a história do carnaval carioca, demonstrou a sua capacidade de reelaborar / resignificar a dor, o trauma, o sofrimento por que passou ao ser encarcerada 11 vezes e o que aconteceu, bem como presenciou sobre os atos insanos de um poder autoritário durante o tempo vivido em cada uma clausura. No entanto, não perdeu de vista os projetos anteriores de liberdade.

Assim, ela ao desenvolver a capacidade de demonstrar resistência em meio às adversidades ocasionadas pela censura, imposta pelos ares da ditadura reinventou as

formas de enfrentamento aos grupos de poder, às forças oponentes, sem, no entanto, subjulgá-las. Por isso, encontrou no caminho da experiência ética e estética a maneira mais adequada àquele momento para se posicionar.

Ética, dada a uma escrita literária comprometida em recuperar vozes embargadas pelo sistema opressor, vozes que sem escuta poderiam cair no esquecimento, vozes resistentes de grupos oprimidos, como as vozes femininas. Estética, por confiar à literatura, a responsabilidade de contar a história dos(das) sobreviventes submetidos às relações de poder .

O tempo de cárcere trouxe o trauma como também aflorou a capacidade de perceber o movimento contínuo de mudanças internas do Brasil, dos novos rumos da capital da república. Por saber demais sobre o partido Comunista e, também sobre o governo precisava mudar de estratégia de luta. Na contramão desse mesmo tempo, seria conveniente para o governo vigente usar a mente engenhosa de Eneida como instrumento de construção/ difusão de uma nova identidade, novo perfil, novo cenário da cidade do Rio de Janeiro.

A narrativa de Eneida relata a função política que o carnaval assume para anunciar um novo país sob os moldes parisienses. Essa mesma narrativa esconde segredos, porque Eneida precisava se proteger, se resguardar dos temores que a sondava porque viu, porque ouviu e porque sofreu ameaças, precisava se manter viva, após o infortúnio de onze prisões.

O completo domínio da escritora sobre o carnaval colocou sua pesquisa a serviço do governo; com isso colaborou para apagar as estruturas do carnaval passado, quando ainda nomeado como entrudo e realizar uma lavagem cultural com a elaboração, produção e execução de um baile seguindo a estrutura dos espetáculos da capital francesa.

Desta forma, ao realizar o baile, aparentemente cedendo a vontade do governo, mantém-se acesa aos seus objetivos anteriores, ao mesmo tempo se mantém viva para continuar lutando como mulher e com outras companheiras por um espaço real de oportunidades e reconhecimento feminino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O carnaval como bem enfatizou Eneida (1958) pode ser e foi estudado por distintos campos de saberes como elemento para entender e interpretar as realidades sociais e, mais particularmente no Brasil, das primeiras décadas do século XX. Emolduraria a leitura da complexidade desse evento cultural como fator determinante para acrescentar outros valores à identidade nacional. E mais, por validar uma nova fisionomia do

país em desenvolvimento. Esse fato torna-se necessário para compreender os méritos da folia como encarregada pela mudança histórica do/no cenário brasileiro. No conto *O baile dos Pierrôs*, a escritora cita: “Tudo começou quando, em 1956 iniciei estudos para a História do Carnaval Carioca, rica em acontecimentos, modificando-se através das épocas(...) (Grifo de Eneida)

Para o ano de 1958, as festas de Momo consolidariam também um novo olhar, uma nova perspectiva sobre o evento celebrado em salões, já que até então era um período momesco comumente idealizado para as ruas. Por conseguinte, com características ainda dos entrudos, mesmo que esse insistisse em resistir, agora agregaria a sua presença, materiais que refletiriam os novos tempos, como bem orienta Eneida (1987, p.28):

“O novo século trazia uma nova mentalidade: o Rio civilizava-se. A recém-construída Avenida Central dava-nos consciência de criaturas civilizadas, cidadãos moradores numa grande cidade. O entrudo porco e brutal foi desaparecendo lentamente. Novos brinquedos carnavalescos estavam surgindo.

Mesmo assim, neste carnaval de 1957, não sei se os leitores repararam que limões vazios e seringas para serem cheias estiveram à venda em toda parte nesta cidade. Naturalmente marcados pelos sinais dos tempos, eram limões e bisnagas de matéria plástica.” (ENEIDA, 1987, p.28)

Nesse momento, a pesquisadora chama atenção não somente para o surgimento dos novos moldes do carnaval sob influência europeia que se instalaria no Brasil, como ainda o processo de resistência dos foliões de rua em tentar contemplar as festas sob os moldes do passado. E mais, sobre a importância do comércio dos limões de cheiro para a manutenção de famílias sem poder aquisitivo, sendo essa “atividade que ocupa toda a família do pequeno capitalista, da viúva pobre, da negra livre, etc” (Eneida, 1987).

As manifestações do entrudo e a forma como se apresentava serviram também de inspiração para o pintor francês Jean Baptiste Debret quando de sua estada por 15 anos no Brasil do século XIX (1816 a 1831), registrado pelas 220 gravuras na obra *Cenas de Carnaval*. Nessa coletânea, enfatiza tanto a confecção dos limões-de-cheiro, como a venda desse material pelas mulheres negras da época.

E, neste embalo, a escritora viu-se comprometida em extrair das mudanças ocorridas na capital, a oportunidade de engajamento social, ao entender que essas alterações na festa refletiam, na verdade, as prováveis alianças políticas que se desenhavam sutilmente no cenário político brasileiro.

“Conversei com escritores e artistas plásticos, meus amigos; fizemos reuniões e resolvemos fazer o baile de dominós. Por que dominós? Porque eles dominaram a cidade nos 1900. Era uma fantasia ultra elegante se bem que também houvesse dominós pobres.”

Mais uma vez, Eneida imprime à sua escrita o tom da crítica a uma sociedade dividida e favorecida pela diferença existente entre as classes sociais. Ao mesmo tempo que, mais adiante no corpo do texto manifeste sua opinião a respeito dessa mesma sociedade: “Até nas fantasias se encontra a diferença da sorte, é claro.”, deixando entrever a força de um capitalismo que categoriza e individualiza os sujeitos sociais.

Ela chama ainda atenção para o período de urbanização da cidade do Rio de Janeiro para favorecer aos apelos políticos da chamada época de embelezamento da capital do país:

“Havia dominós desfilando em batalhas de confetes na recém-criada Avenida Beira-mar, misteriosos dominós que jamais desciam as máscaras e levavam os cronistas da época a perguntar quem seria o dominó de cetim amarelo tão belo(...)’

Neste fragmento, Eneida não somente chama a atenção para a beleza urbanística da atual avenida Atlântica como centro e polo turístico, por onde transitam até hoje um número significativo de pessoas, como ainda hoje serve de palco para inúmeros shows, além de cartão postal de valorização da beleza natural em meio à cidade do Rio de Janeiro.

Como também espaço frequentado por todas as classes sociais, quando da época de folia, destaca-se a importância do uso das máscaras como acessório de “Proteção”, como ainda de subterfúgios sociais, uma forma de salvaguardar a imagem da elite que por ali também passava e desfrutava da festa.

Segundo Eneida comenta em seu relato sobre o baile dos dominós, o primeiro realizado muito antes do carnaval, na Associação dos Cronistas Carnavalescos, não obteve o sucesso esperado. Ou melhor, não atendeu à expectativa de seus organizadores, dentre eles, ela como a figura de destaque por ser a mentora do evento, dado ao conhecimento sobre o assunto.

Foi então que, após inúmeros questionamentos e muitas reuniões, foi modificado o nome da festa para Baile dos Pierrôs para lembrar o trio célebre da Commedia Del Arte: pierrô, arlequim e colombina. Assim como Eneida faz alusão ao fato de que a fantasia de dominós era um elemento que não agradava às mulheres, por esconder o corpo feminino. Esse fato poderia ser um dos motivos do fracasso do primeiro baile.

“É preciso ficar dito que as maiores inimigas das fantasias de dominós foram as moças. E é justo. Com o dominó ninguém pode mostrar a beleza do corpo ou do rosto. Um dominó não se presta a estilizações.”

Mais uma vez, o relato de Eneida enfatiza a missão a que se propõe como mulher e pelas mulheres quanto à autonomia do uso do corpo feminino. O testemunho da escritora feito palavra na narrativa e a palavra feita documento, no percurso de representações políticas de poder e de enfrentamento a esse poder, que se inscrevem nos discursos de época atravessados por jogos de interesse.

Não se pode esquecer das experiências de barbárie, de dor imputadas ao corpo, capturadas pelas lentes da escritora, já que vivenciadas em épocas anteriores e arquivadas na memória dela e das mulheres com quem conviveu. Por esse motivo, repensaria o baile e de maneira engenhosa, daria às mulheres, a possibilidade de liberdade de expressão, seguindo o conselho de Bosi (2002, p.134) ao afirmar:

“A escrita resistente não resgata apenas o que foi dito uma só vez no passado distante e que, não raro, foi ouvido por uma única testemunha, como se dá, por exemplo, no primeiro capítulo das Memórias do Cárcere. Também o que é calado no curso da conversação banal, por medo, angústia ou pudor, soará no monólogo narrativo, no diálogo dramático.” (BOSI, 2002)

Ao conjugar o pensamento de Bosi com o testemunho de Eneida, constata-se o processo tenso que envolveu as mulheres ao longo dos contextos político e histórico, à medida que a capital do país ia ganhando ares de civilidade, porque, consoante ao movimento de desenvolvimento urbano, também notícias referentes ao papel da mulher e sua atuação na sociedade iam se consolidando.

Percebe-se também que o baile de carnaval como linguagem, como forma de expressão serve aos propósitos das mulheres que buscam por emancipação, ao se espriar para outros códigos comunicativos, a exemplo da linguagem fomentada pelas/nas fantasias, assim como o corpo que as vestia.

Não se pode esquecer que é no corpo que as experiências se ritualizam, dada a condição de tensão e enfrentamento vivenciados pelas mulheres, na busca por uma identidade e por um reconhecimento. Logo, se justifica a atenção da escritora para atender aos interesses femininos na escolha de uma nova denominação para o evento carnavalesco.

Mais uma vez, Eneida empodera o corpo feminino como lugar de luta, já que os atos de poder não se inscrevem apenas sobre o corpo, mas também e ainda dentro do corpo. Esse fato lembra o pensamento de Greiner (2005), ao chamar atenção de que a

política se nutre dos gestos porque eles são a “comunicação da comunicabilidade”. Cabe acrescentar ainda ao gesto, como elemento mediador indisciplinado de e para sociabilidades.

No trecho seguinte, a pesquisadora Eneida afirma quanto à realização do baile dos Pierrôs nos anos subsequentes ter sido no “Au Bom Gourmet”:

“Sucesso espetacular”. Depois do primeiro, o segundo também no Au Bom Gourmet, o terceiro, até o décimo quando o baile morreu. O último foi em 1968, na Sucata.”

Observa-se o tom de pesar com que Eneida se refere ao término do evento carnavalesco que marcou gerações ao ser realizado por uma década e com sucesso. No entanto, a escritora faz questão de pontuar, ou mesmo, salientar para um leitor atento o ano de 1968. O ano conhecido como o “ano que não terminou” e ganhou um espaço de notoriedade na história por tantos acontecimentos de ordem mundial, como o assassinato de Martin Luther King, a guerra do Vietnã. E, no Brasil, várias manifestações estudantis por um ensino público e gratuito para todos.

Neste mesmo ano, as passeatas, as greves e as ocupações das faculdades se multiplicavam, tendo a cidade do Rio de Janeiro como cenário principal da famosa passeata dos Cem Mil, quando em junho desse mesmo ano estudantes, intelectuais, artistas, religiosos e populares foram às ruas protestarem contra a ditadura e a repressão policial.

Ainda, com o apoio de grandes grupos capitalistas, uma organização paramilitar de extrema direita composta por estudantes e por policiais com o apoio da ditadura, praticavam atentados contra os comunistas. Era o Comando de Caça aos Comunistas - o CCC. Associado a todo desconforto testemunhado das lutas estudantis, somou-se também em 1968, o Ato Institucional número 5 - o quinto decreto emitido pelo governo militar, no Brasil.

Esse documento emitido pelo governo militar no Brasil (1964-1985), entrou em vigência em 13/12/1968 e dava poderes quase absolutos ao regime militar. As ordens em tempos de censura soavam como ameaças, portanto deveriam ser cumpridas. E, mais uma vez, Eneida cumpriu descumprindo a partir do momento que utilizou o carnaval como recurso utilitário, como ferramenta política artística para os encontros políticos com grupos de intelectuais da época, além de assegurar via arte a distração de grupos desfavorecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na crônica, a escritora se pergunta: “Por que morreu o baile dos pierrôs?” e avança na narrativa respondendo: “Muitas, várias, inúmeras razões. É melhor não chorar.”

O trecho acima demonstra e ressalta a capacidade que a escritora possui de selecionar, de escolher a palavra certa, com poucas palavras para esclarecer, para denunciar todo o terror que assombrava a vida de jornalistas e de escritores com a chegada do AI-5. Quando se referi ao término do baile, se utiliza da palavra “morreu”, ao mesmo tempo que trata da dor moral vivida por muitos, ao perceberem-se cerceados na sua comunicação quando expressa: “É melhor não chorar”.

E como bem diz Sartre que um escritor “dirige o leitor”, Eneida de Moraes, ao apresentar as razões para o término do baile, inscreve os contextos políticos que dificultavam a realização desse evento, considerando a experiência e o vínculo dela a um partido que naquele momento sofria retaliações.

Vale lembrar que o Ato Institucional no.5, durante o governo do general Costa e Silva determinou o momento mais duro do regime militar por punir de forma arbitrária a todos os que fossem contrários ao regime.

O final do conto enovela a condição de instabilidade da escritora junto às decisões advindas desse documento de 1968, quando da justificativa dada por ela a quem a indagasse sobre o encaminhamento dado a um baile que perdurou 10 anos consecutivos, com casa lotada e agradando a sociedade da época e reunindo representantes de diferentes classes sociais.

“(...) senti que andavam pensando que eu vivia à custa do baile...A história é essa. O resto é boato. Rio, julho de 70, Eneida de Moraes”.

Fica claro que a atuação de Eneida, quando do fim do baile dos Pierrôs não era um fato isolado da realidade política da época e que a justificativa dada não condizia com a sua natureza de mulher crítica e voluntariosa. Logo a realização do baile dos Pierrôs foi diretamente afetada pelas resoluções contidas no Artigo Institucional no.5 (AI-5), chegando ao seu final em 1968.

Pode-se observar que a partir da pesquisa de Eneida de Moraes, o carnaval carioca ganhou notoriedade cultural, assumindo essa cidade definitivamente o posto de vitrine turística dos festejos de Momo, no Brasil. A visibilidade dada pelos estudos da cronista colaborou também para aquecer a economia da cidade maravilhosa e esse fato se arrasta até hoje.

Um outro ponto relevante desse evento foi a oportunidade de comunidades residentes nas favelas mostrarem sua criatividade, pelo testemunho da atuação desse grupo na avenida, tanto como brincante como ainda com o seu talento ao apresentar, para o público consumidor- o turista- um produto artístico que vai, desde a pesquisa para a produção do samba enredo, à confecção das alegorias e das fantasias.

Então, a cada novo desdobramento referente ao carnaval visto como manifestação cultural popular, prevista num calendário nacional, deve-se ter clareza da relevância e da influência da pesquisa realizada por Eneida, em meio aos documentos da Biblioteca Nacional, ouvindo músicas, observando a diversidade que se impôs quando da construção da identidade do povo brasileiro.

O legado de Eneida de Moraes está para além-mar, está para além floresta amazônica, dada a contribuição manifestada por sua interculturalidade, num exercício permanente de trocas, dentro e fora do Brasil, e o quanto essas relações foram e, ainda são necessárias para o entendimento do feminismo enquanto movimento e do feminino como ação ressignificada a cada época histórica.

O que ficou de Eneida após seu trânsito pelo século XX? Eis uma possível resposta que, provavelmente, não retratará com fidelidade a desenvoltura da sua personalidade, nem pagará a dívida da Crítica por não ser reconhecida como um dos cânones literários:

Eneida - Um espírito que vagueia por entre as mulheres das gerações seguintes ainda em luta por respeito, luta pelas oportunidades de trabalho, luta por isonomia salarial, luta pela opção profissional em detrimento da maternidade, luta dos artistas para fomentar a cultura, luta dos grupos vulneráveis por liberdade de expressão, luta para ser escutado. Eneida vive por entre as lutas armadas ou não do século XXI que não a reconheceu, mas cobra a dívida através de cidadãos e cidadãs combativos que habitam entre nós.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, André Nunes de. **A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana.** Revista Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no.10. p. 39-41, mai/ago-2003.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: Acesso em: 20 abril 2017.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução.** Sandra Vasconcelos. São Paulo: Becca, 1999.

MORAES, Eneida de. **História do Carnaval Carioca.** Revisada e atualizada por Haroldo Costa. Rio de Janeiro: Record,1987.

MORAES, Mirna L.A. **Eneida sem máscaras e sem mordidas: uma amazônida (in)sobordinada em trânsito pelo século XX.** Tese de doutorado. PPGCLC/ UNAMA,2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos.**3 ed. Campinas, SP. Editora UNICAMP,1995.

SARMENTO-PANTOJA. Augusto/Umbach, Rosane Ketzer. Literatura e Resistência. 2014.

SARTRE, Jean-Paul. Que é literatura? 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZANON, Maria Cecília. A sociedade carioca da belle époque nas páginas do fon-fon! **Patrimônio e Memória**: UNESP, Assis- SP, v. 2, p.225-243,06/2009.

CAPÍTULO 7

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

CHILDREN'S LITERATURE CONTRIBUTIONS IN CHILDREN'S SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

*Thiago Mota de Carvalho*¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.7

¹ Centro Universitário Internacional. <https://orcid.org/0000-0002-9538-3336>. Thiagol_15@hotmail.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como desígnio principal discutir a partir da bibliografia realizada acerca da importância da literatura para o desenvolvimento socioemocional das crianças. A problemática está em torno de responder ao seguinte questionamento: como a literatura pode corroborar no desenvolvimento socioemocional das crianças? Assim, dentre os objetivos desse estudo, consiste em realizar pesquisas no campo teórico, acerca das contribuições da leitura e do campo literário na vida das crianças, além de versar aspectos no que tange à importância da contação de histórias no desenvolvimento multifatorial do público alvo pesquisado. O presente estudo é descritivo, de cunho bibliográfico e qualitativo. Visa por meio de uma discussão, apresentar os principais benefícios da literatura no desenvolvimento global das crianças, com enfoque para o aspecto socioemocional. Os principais autores pesquisados foram: Luna e colaboradores, Costa, Santos, além de documentos e estudos embasados na nova Base Nacional Comum Curricular, implementada em 2017. Esse trabalho apresenta resultados satisfatórios no tocante à importância da contação de histórias na educação infantil, além da relevância de se introduzir a literatura na vida das crianças desde cedo. Destacou-se que, com a utilização de uma metodologia adequada por parte do professor, são vários os benefícios ofertados pela contação de histórias e da literatura no desenvolvimento socioemocional de uma criança. Devido ao seu caráter lúdico, a literatura propicia à criança da educação infantil, o acesso ao mundo da imaginação, da curiosidade, do despertar, além de fomentar o interesse pela leitura.

Palavras-chave: Literatura. Socioemocional. Desenvolvimento

ABSTRACT

The main purpose of this article is to discuss from the bibliography on the importance of literature for the socio-emotional development of children. The problem is around answering the following question: how can literature corroborate the socio-emotional development of children? Thus, among the objectives of this study, it consists of conducting research in the theoretical field, about the contributions of reading and the literary field in the lives of children, in addition to addressing aspects regarding the importance of storytelling in the multifactorial development of the researched target audience. . The present study is descriptive, bibliographic and qualitative. It aims, through a discussion, to present the main benefits of literature in the global development of children, with a focus on the socioemotional aspect. The main authors surveyed were: Luna et al., Costa, Santos, in addition to documents and studies based on the new National Common Curricular Base, implemented in 2017. This work pre-

sents satisfactory results regarding the importance of storytelling in early childhood education, in addition to the relevance of introducing literature into children's lives from an early age. It was highlighted that, with the use of an appropriate methodology by the teacher, there are several benefits offered by storytelling and literature in a child's socio-emotional development. Due to its playful nature, literature provides children with early childhood education, access to the world of imagination, curiosity, awakening, in addition to fostering interest in reading.

Keywords: Literature. Socioemotional. Development

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca versar a respeito da importância da literatura infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças. A motivação por essa linha de pesquisa se deu pelo notório potencial da leitura, principalmente das histórias infantis no processo de maturação, o que, em tese, promove ações significativas no cognitivo das crianças. Assim, nada melhor do que aguçar na criança, o interesse pela leitura, desde os seus primeiros anos de vida e no seu contato com a educação formal. O presente estudo é descritivo, de cunho bibliográfico e qualitativo. Visa por meio de uma discussão, apresentar os principais benefícios da literatura infantil em seus múltiplos aspectos, com enfoque para o lado socioemocional. .

Desse modo, para o seu desenvolvimento, foi necessária a realização de um levantamento bibliográfico acerca da temática pesquisada, buscando sempre os principais teóricos para embasar o presente artigo.

Vários estudos comprovam que, ao desenvolver o hábito pela leitura na infância, muito dificilmente o abandonará no restante da vida. Em qualquer que seja a fase da vida, a leitura tem um poder fundamental no desenvolvimento do ser humano. Todavia, na infância, a literatura é tida como um universo mágico, capaz de propiciar a vivência das maiores aventuras sem sequer sair do lugar. Como se já não fosse suficiente, ao se apropriar da leitura, a criança estará, também, desenvolvendo o seu conhecimento do mundo, pois a leitura promove uma gama de benefícios no campo social e emocional.

Nesse sentido, evidencia-se que a leitura dos contos infantis, ao longo dos anos, vem passando por uma série de transformações, quando mencionamos a sua estrutura, além da sua importância na formação social do sujeito, como ferramenta capaz de transformar o espaço escolar num ambiente rico de aprendizagens e significados.

Por se tratar da etapa inicial da fase de escolarização da criança, a educação infantil merece uma atenção e dedicação especiais, delegando ao professor a apropriação

de metodologias lúdicas, centralizando a interação com o brincar, permitindo ao educando, o acesso ao seu mundo da imaginação e o gosto por estar na escola. Fazendo isso, o educador estará promovendo um espaço de aprendizagem e aconchegante para a criança, pois ela não terá na escola, apenas um dever de obrigação.

Nessa perspectiva, constata-se a grande importância da leitura – principalmente na literatura infantil- por meio da contação de histórias, haja vista que, se utilizada adequadamente, ela poderá ser capaz de promover o desenvolvimento intelectual, psicológico e moral da criança, entre outros benefícios.

Em seu processo histórico, Conforme Coelho e Machado (2015, p.02), a leitura “advém dos primórdios da civilização, quando o homem busca por compreender os sinais por meio de uma leitura interpretativa em face das anotações de seus antepassados”.

Assim, é possível observar que a apropriação da literatura, principalmente na infância, promove, evidentemente, uma série de aspectos positivos para a criança, pois estimula sua imaginação, criando uma maturação emocional, em circunstâncias vividas pelos personagens e incorporadas pelo interlocutor

2 A RELEVÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na escola, possivelmente, é o primeiro contato direto das crianças com o campo literário. Isso acontece por meio das contações de histórias promovidas pelas docentes da educação infantil. Sobre o exposto, Teixeira e Volpini (2013, p.05-07) salientam que:

A educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança ao ouvir ou ler uma história, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Na literatura, a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Assim, o processo de mediação de leitura, na infância, não pode ser visto como um mero passatempo, onde a criança ouve histórias para dormir. Esse é, apesar de simbólico, um processo de construção da parte afetiva, social e emocional do indivíduo, pois cria condições para que ele, por meio do campo literário, atinja um processo de maturação significativo.

De acordo com a última versão Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os

conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nesse processo de comunicação, a literatura aparece com muita força, pois, nela, a criança está dando passos para se desenvolver internamente e socialmente no lugar onde está inserido.

O referido documento só enfatiza o que já foi mencionado anteriormente: a infância é uma etapa que exige muito mais dos adultos que os cercam, sejam os pais ou professores. Em casa, os responsáveis têm o papel de estimular a criança a ler, ouvir e perguntar. Na escola, os docentes precisam criar um espaço favorável ao seu desenvolvimento, por meio de contações de histórias, desenvolvimento do seu lado emocional e cognitivo.

Para Luna Et al (2019) literatura infantil tem um grande potencial no desenvolvimento da criança, considerando que aqueles que têm acesso desde cedo aos livros e suas narrativas, possuem maiores chances de se tornarem adultos mais críticos, reflexivos e conscientes. Ainda para estes autores, é na infância que o processo de desenvolvimento e possibilidades ofertados pela leitura precisa acontecer.

A necessidade de iniciar o processo de leitura na infância é algo indispensável à promoção do desenvolvimento da criança, haja vista que, diante da gama de benefícios, ouvir ou ler histórias é um ato indissociável da progressão multifacetada do indivíduo.

Assim, de acordo com Machado e Carneiro (2017, p.01):

As crianças exploram e descobrem o mundo através da sua curiosidade e o professor deve estar atento a todo o momento para considerar o que o aluno já sabe e aprofundar seus conhecimentos, desenvolvendo e estimulando o aluno a sempre querer saber mais.

Dessa forma, a introdução da literatura de forma consciente e qualificada na educação infantil é, antes de tudo, uma forma de oportunizar as crianças a construir sua identidade por meio da criatividade e imaginação. Assim, a contação de história é um dos fascínios que move a criança que adentra ao espaço escolar. Ela é capaz de promover uma gama de benefícios, tudo isso ao seu caráter lúdico. Nas falas de Luna Et al (2019, p.05):

Nas atividades de mediação de leitura e na contação de histórias, o educador se apresenta como referência para as crianças. A gesticulação, as modulações na emissão da voz, o uso de fantoches ou outros objetos que remetam aos textos, a organização do ambiente, todas essas mediações fazem com que as crianças pequenas fiquem atentas às histórias, sendo muitas vezes capazes de recriar seu conteúdo e evidenciar que entenderam o que foi lido ao falar, representar, brincar, desenhar. O esforço de

recontar o que ouviram, por exemplo, faz com que as crianças desenvolvam diversas habilidades, tanto no campo da oralidade quanto da sensibilidade para o fazer artístico. Nessa direção para que a leitura em voz alta de histórias, poemas ou outros gêneros se torne prazerosa, são necessárias uma boa expressão e uma competência para envolver o leitor com a narrativa

A riqueza presente nessa atividade é algo fascinante. Oportunizar às crianças esse momentos é ímpar, pois não nessas situações que o processo de construção cognitiva acontece.

Conforme citam Pinati et al (2017, p.01): “A literatura infantil é considerada uma fonte inesgotável de conhecimento e informação, dispondo aos seus pequenos leitores momentos de grande alegria e escrita e o que aprenderam com a literatura”. Indo na mesma direção, evidencia-se que, diante do exposto, o campo literário promove, nas crianças, grandes transformações, sejam elas na parte afetiva, social ou cognitiva.

2.1 As contribuições da contação de histórias para a educação infantil

A contação de história é um recurso didático muito importante para o desenvolvimento da criança, pois é capaz de oportunizar o acesso ao mundo da fantasia e da imaginação. A sua introdução nos primeiros contatos da criança com a escola é de extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e cabe ao professor a realização dessa função.

Coelho e Machado (2015, p. 07) discorrem sobre alguns pontos no tocante à leitura na educação infantil:

Dizer que na Educação Infantil quem decodifica a mensagem da escrita é aquele que já sabe ler, já conhece as letras, tanto quanto, juntá-las para dar significado, parece ser desnecessário. No entanto, é necessário frisar que a leitura pode ser realizada em conjunto, onde a criança acompanha o leitor na leitura. Seja por meio do tato, com livros emborrachados, com relevos, com ilustrações atrativas, ou simplesmente pelo ouvir da história.

O ouvir histórias é mágico. A criança que escuta histórias, sejam na escola, em casa ou em qualquer outro espaço, se torna uma criança mais ativa, mais participativa com o mundo que a cerca.

Nas palavras de Mateus et al (2012, p.04), pode-se compreender que a contação de história está relacionada, diretamente, com a capacidade imaginativa da criança. Todavia, ao lançar mão dessa ferramenta, o professor está potencializando não somente o imaginário infantil, mas também o prazer pela leitura, fomentando a melhoria do vocabulário, da progressão narrativa, assim como dos aspectos no que concerne o fator cultural. É a partir da leitura e da contação de história, que o indivíduo adentra num universo particular, onde os personagens das histórias e os leitores se encontram e dialogam num cenário criativo e imaginativo.

Conforme o exposto, Mateus et al (2012, p.05) enfatiza que:

Utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento [...] A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.

A contação de história mexe com a imaginação da criança e é capaz de despertá-la de uma forma positiva, instigando-a da maneira que nenhuma outra faria. Ela deve ser utilizada diariamente no plano de ação dos professores que almejam a formação de leitores ativos, críticos e reflexivos.

No tocante ao despertar da imaginação, muitos autores concordam que é na educação infantil a fase ideal para o seu desenvolvimento. A criança que imagina, é mais interativa, conversa com mais facilidade, ou seja, possui uma alta capacidade de comunicação.

Sobre o assunto, Mateus et al (2012, p.05) salienta que:

A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por esse motivo que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins.

Diante disso, são várias as gamas de benefícios trazidos pela contação de histórias na educação infantil. O professor que a utiliza como recurso didático-pedagógico, além de tornar as suas aulas mais ricas e dinâmicas, fomenta no alunado o interesse pelo hábito da leitura.

Para Matias, Souza e Carvalho (2010, p.07) “a contação de história é uma arte lendária, desenvolvida desde os tempos mais remotos por aqueles que nos precederam. A frequência desta ação nos anos iniciais de nossas vidas estimula o prazer em ouvi-las e lê-las”.

O supracitado só reforça a importância do professor que trabalha na educação infantil. A família é, com certeza, a principal responsável pela entrada da criança no mundo da leitura. Todavia, responsabilidade tão importante quanto, é a do professor, pois a criança passa boa parte do seu dia na escola, e é lá o ambiente de acesso à leitura.

Explicitando o que foi supracitado, Miliavaca (2018, p.04) relata que:

Toda a criança ao nascer convive com adultos falando a sua volta. Quando bebês as músicas de ninar fazem parte de sua vida, e conforme vão crescendo as histórias infantis vão adquirindo espaço em suas vidas, porém nem toda a criança tem esses privilégios, e somente terão este contato na escola.

Nesse contexto, salienta-se que a escola é sim, o espaço fomentador da cultura leitora, onde a criança adentra nela e atrai os recursos necessários ao seu desenvolvimento que abrange ao conhecimento de mundo.

2.2 A contação de histórias como ferramenta socioemocional

Perante as inúmeras possibilidades apresentadas pela literatura no desenvolvimento das crianças, é oportuno salientar que elas transcendem o que o senso comum relata, pois, em muitos casos, as crianças superam seus problemas cotidianos a partir da vivência dos personagens presentes nos livros lidos. Sobre o assunto, Costa (2017, p.03), evidencia que:

[...] as histórias devem despertar a curiosidade das crianças, todavia, elas somente enriquecerão as suas vidas se estimularem a imaginação e ajudarem a desenvolver o intelecto. As emoções deveriam se tornar claras a partir das histórias, do mesmo modo em que as dificuldades e as soluções para os problemas precisariam ser reconhecidos, mas isto não é fácil, pois as crianças precisam perceber as suas emoções e não terem medo de encará-las. Isso pode vir a acontecer nos momentos em que ela conversa com alguém a respeito ou pelo monólogo que realiza consigo mesma. Neste sentido, pode-se concluir que as histórias são importantes no auxílio para sugerir soluções para os problemas que perturbam as crianças, pois mostram que outras pessoas (personagens) também viveram situações parecidas e passaram por isso.

Diante disso, é válido constatar que a literatura infantil uma gama de ferramentas para o desenvolvimento do interlocutor, no que tange ao aspecto socioemocional, pois, através dela, o indivíduo se apropria de situações fictícias para solucionar conflitos da sua realidade.

Reforçando o supracitado, Costa (2017), relata que é muito comum as crianças se identificarem com os personagens presentes nas narrativas presentes nas histórias infantis. Elas se veem como heróis, às vezes com o vilão, outrora como princesas, com o lobo e, nesse processo, acabam sofrendo, entrando em confronto juntamente com o seu escolhido na história.

Assim, ao se assumirem como heróis, as crianças que se apropriam da literatura, ganham força e incorporam a ficção ao seu mundo, se tornando assim, um indivíduo mais criativo e emocionalmente envolvido. Esse envolvimento, por sua vez, a prepara para lidar com as diversas situações que possam surgir, uma vez que, assim como nas histórias, há sempre uma possibilidade de se superar diante das derrotas.

De acordo com Santos et al (2018, p.06):

[...] a literatura infantil é de suma importância para a vida dos indivíduos, não só durante a infância, mas também na vida adulta, pois estes podem levar consigo as impressões significativas trazidas pelas primeiras leituras, possibilitando um caminho de descobertas e conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Nesse sentido, a mesma tem por objetivo divertir e informar, bem como auxiliar no desenvolvimento da mente, da personalidade e da linguagem da criança, pois não tem como característica imitar a realidade e sim transformá-la, modificando aspectos tradicionais da fantasia e apresentando a realidade como uma forma de quebrar preconceitos, trabalhando, assim, o senso emocional e crítico da criança.

Em face ao exposto, elencar os benefícios da literatura para o desenvolvimento global da criança é algo muito evidente, porém, necessário, haja vista que conscientizar os pais e educadores acerca dessa importância é uma necessidade urgente. Uma criança leitora é, antes de tudo, um indivíduo preparado a lidar com as dificuldades que a vida impõe. Sendo assim, aliar literatura à infância parece ser uma alternativa instigante e desafiadora. Essa junção pode ter início em casa, mas, em virtude da sua natureza, a escola é o lugar mais propício ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Costa (2017, p.09) reforça o exposto ao evidenciarem que é preciso a percepção da escola acerca das:

[...] habilidades socioemocionais e que façam uma abordagem que valorize o desenvolvimento delas, que elas sejam cada vez mais discutidas e postas em prática, como caminho para a promoção da aprendizagem, das relações sociais e do gerenciamento das emoções. Desejamos que o Projeto Político-Pedagógico das escolas contemple as competências socioemocionais, observando que este trabalho não deve ser realizado isoladamente, mas com professores unidos, tendo como meta da escola a formação integral, visando às emoções dos educandos e às relações destes com a sociedade e consigo mesmo.

Nessa perspectiva, não se pode negar que a literatura infantil, em sua essência, possui uma riqueza e potencialidade enormes no desenvolvimento socioemocional da criança. Negá-la esse direito é, sobretudo, freá-la de progredir em seus variados aspectos, sejam eles culturais, sociais, emocionais ou cognitivos. A escola – agente transformador da sociedade- precisa assumir o seu papel e privilegiar ações literárias desde a educação infantil, promovendo assim, uma educação mais significativa à vida dos atores desse palco.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa do tipo bibliográfica de cunho qualitativo, pois visa, principalmente, discutir aspectos relacionados à importância da contação de histórias na educação infantil, buscando estabelecer relações com o seu potencial no desenvolvimento socioemocional das crianças. A fim de dar embasamento teórico à pesquisa, consultou-se diversos periódicos que trouxessem es-

tudos relacionados, de modo que fossem feitos fichamentos para dar fidedignidade ao artigo.

Essa pesquisa é bibliográfica porque reúne estudos de diversos teóricos sobre a temática da literatura infantil, contações de histórias, e o poderio sobre o fator socioemocional das crianças. De acordo com Treinta et al (2013, p.01):

A pesquisa bibliográfica, para os pesquisadores, é um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande impasse a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e textos acadêmicos.

Essa pesquisa tem um cunho qualitativo, pois seu objetivo consiste em trazer informações que sirvam como reflexão para os educadores, compreendendo que a leitura e as contações de história são, desde cedo, fundamentais para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Godoy (1995, p.06) explica que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise das informações.

As informações presentes nesse estudo servem como reflexão para o profissional que trabalha no espaço escolar, levantando informações de grande relevância que se relacionam como o desenvolvimento das crianças, quando o professor adota estratégias metodológicas diferenciadas que privilegiam o desenvolvimento do aluno.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dessa pesquisa apontam que a literatura infantil tem um enorme potencial no desenvolvimento socioemocional das crianças, tendo em vista que, por meio dos contos literários, as crianças se apropriam do personagem, entrando no universo lúdico da história, fortalecendo os seus aspectos motivacionais.

Assim, é de suma importância que, desde cedo, especificamente na educação infantil, as histórias literárias assumam o protagonismo das práticas pedagógicas, sendo reconhecidas como elemento edificador do aspecto socioemocional das crianças.

Ao adentrar no universo literário, o indivíduo assume o papel de construtor da história, participando como se fosse um personagem. Assim, no imaginário infantil, as histórias têm a potencialidade de fortalecer, prover a capacidade de resiliência, dentre

outras valências, quando a criança se reconhece como personagem da história e incorpora as suas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se através desse estudo, a importância da literatura na vida das crianças, esta que fomenta possibilidades diversificadas ao fazer pedagógico contribuindo com melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem e uma melhora significativa no aspecto socioemocional desses indivíduos. Desconsiderar a sua relevância na formação dos sujeitos, é deixar para trás uma grande oportunidade de crescimento em diversos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento.

Assim, observa-se que a literatura acompanha o indivíduo durante toda a infância, e se correlacionada à aprendizagem escolar, estará criando um grande instrumento propulsor do conhecimento, do desenvolvimento cultural, social e afetivo desses sujeitos.

Desse modo, salienta-se que o mundo precisa de leitores aptos da realidade que nos cerca, críticos, reflexivos e conscientes dos seus direitos e deveres diante da sociedade. Sem dúvidas, o passo inicial é dado na educação infantil, por meio da contação de histórias. Nessa fase, a criança passa a ter contato com o mundo letrado, despertando a imaginação, a curiosidade, o descobrir, se tornando dono do seu mundo.

Crianças inseridas no mundo da literatura são sujeitos mais criativos e fortes, emocionalmente. Haja vista que, se apropriam de características dos personagens encontrados nos livros para enfrentar problemas e desafios do seu cotidiano. Isso, sem dúvidas, acelera de maneira positiva, o processo de maturação socioemocional dessas crianças.

Por ser um espaço privilegiado, a escola é o ambiente onde os desafios serão propostos, onde a imaginação será estimulada, onde o descobrir é recorrente. É na escola que se abre as portas do mundo, do conhecimento do saber, da sua realidade. Assim, a literatura faz parte do campo imaginário da criança, despertando nela a curiosidade e o conhecimento do mundo. No que tange às contações de histórias, salienta-se que elas são de grande relevância para a construção multifatorial do educando, tornando-o seres autônomos e reflexivos em situações que lhes são propostas.

REFERÊNCIAS

ARANA, Alba Regina de Azevedo. Klebis, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf, acesso em 11. Dez. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02. Fev. 2020.

COELHO, Kesia. MACHADO, Miriam Almeida. **A importância da leitura na educação infantil**: um estudo teórico. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf>, acesso em: 11. Jan.2020.

COSTA, Camila Lais da Silva. **Personagens dos livros infantis**: contribuições para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. 2017. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/PERSONAGENS%20DOS%20LIVROS%20INFANTIS.pdf>, acesso em: 04.Fev.2020.

GIRARDELO, Fernanda de Paula. **Os jogos como forma de ensino**. 2016. Disponível em: http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/bitstream/handle/123456789/73/FERNANDA%20DE%20PAULA%20GIRARDELO_12251_assignment_submission_file_TCC-%20Fernanda%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y, acesso em: 11. Ago.2019.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, 1995.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. 2014. Disponível em: http://www.uninove.br/markeeting/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf, acesso em : 02.Fev. 2020.

LUNA, Iasmin Rhayzza da Silva; SANTOS, Jéssica Silva; ROSA, Ester Calland de Souza. **Literatura infantil**: contribuições e incentivo da família e da escola para formação do aluno como leitor de literatura.2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403144/LUNA%3B+SANTOS%3B+ROSA+-+2019.1.pdf/3060768d-2e4d-4318-952b-67431b96ba6d>, acesso em: 01.Fev.2020.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca Mateus. SILVA, Andréia Ferreira. PEREIRA, Elaine Costa. SOUZA, Josiane Nascimento Ferreira. ROCHA, Letícia Grassi Maurício. OLIVEIRA, Michelle Potiguara Cruz. DE DOUZA, Simone Cunha. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Disponível em:<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>, acesso em 11.Fev.2020.

MATIAS, Márcia Ferreira de Lima. SOUZA, Francisca Willyane Bezerra. CARVALHO, YARA, Priscila Câmara. **A importância da contação de histórias**: reflexões psicopedagógicas na educação infantil. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID11078_18082016171936.pdf, acesso em 11.Fev.2020.

PINATI, Carolina Taciana; ALMEIDA, Amanda da Silva; PEREIRA, Gelza Gaudêncio; RIBEIRO, Gisele Aparecida; FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa; SANTOS, Marcelo. **A importância da literatura na educação infantil**. 2017. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zLknE2v6_xlJ:revista.uemg.br/

index.php/praxys/article/download/2657/1504+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br, acesso em 02.Fev.2020.

SANTOS, Shirley Emmanuelle de Lima; SILVA, Claudeane Maria; SANTOS, Deivila Aparecida; SILVA, Edvânia Soares. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança**. 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID4996_14092018012858.pdf, acesso em: 02.Fev.2020.

TEIXEIRA, Héliça Carla. VOLPINI, Maria Neli. **A importância no brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. 2013. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>, acesso em: 10.Fev.2020.

TREINTA, Fernanda Tavares; FILHO, José Rodrigues Farias; SANT'ANNA, Annibal Parracho; RABELO, Lúcia Mathias. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf, acesso em: 20.Set.2020.



CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*TEACHER TRAINING IN ENGLISH LANGUAGE:
WHAT SUPERVISED INTERNSHIP REPORTS SAY*

Fabiane Gomes da Silva¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.8

¹ Universidade Federal de Sergipe – UFS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7197728095907519>. gomesfabiane@hotmail.com

RESUMO

Nesse artigo realizamos uma análise discursiva de escritas presentes nos relatórios de estágio supervisionado de alunos de graduação em Letras Inglesa e em que medida esses excertos revelam os alicerces teórico-metodológicos que embasam os seus planejamentos e ministrações de aulas nessa etapa de formação docente. Para tanto adotamos a metodologia de transcrição de trechos escritos nos relatórios, fazendo as análises dos dados a partir da fundamentação de sujeito e discurso de Pêcheux (1938-1983), assim como nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Alves, 1995; Ferraço (org.), 2008; Kullok, 2000; Silva e Miranda (orgs), 2012, entre outros, para refletirmos a noção de formação docente. O corpus da pesquisa é constituído de 4 (quatro) excertos retirados de relatórios de estágio supervisionado produzidos no ano de 2016. Os resultados da pesquisam indicam que o estágio supervisionado se constitui em “lugar” essencial para que o docente de Língua Inglesa em formação possa planejar, executar, refletir sobre desafios, ao mesmo tempo que desenvolve o senso crítico, identitário e avaliativo de sua profissão.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article presents a discursive analysis of papers present in the supervised internship reports of undergraduate students of English and to what extent these excerpts reveal the theoretical-methodological foundations that support their planning and teaching of classes at this stage of teacher training. In order to do so, we adopted the methodology of transcription of sections written in the reports, analyzing the data based on the subject and discourse of Pêcheux (1938-1983), as well as anchoring ourselves in the theoretical assumptions of Alves, 1995; Ferraço (org.), 2008; Kullok, 2000; Silva and Miranda (orgs), 2012, among others, to reflect the notion of teacher education. The research corpus consists of four excerpts from supervised internship reports produced in the year 2016. The results of the research indicate that the supervised internship is an essential “place” for the English-speaking teacher in training in planning, executing, reflecting on challenges, while developing the critical, identity and evaluative sense of their profession.

Keywords: Supervised Internship. Teacher Training. English language.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado constitui-se em uma etapa essencial para a formação docente do estudante de licenciaturas do Curso de Letras. É o momento em que o

futuro profissional da educação terá, geralmente pela primeira vez, a experiência de conviver com uma instituição de Ensino Básico.

É nesse período de preparação para o ingresso na carreira da magistratura que os graduandos de Letras terão a oportunidade de analisar toda a infraestrutura necessária, a fim de tornar possível a complexa tarefa de fazer educação no Brasil. Todo esse aparato que se mobiliza, compreende desde as instalações físicas de uma escola, como também o corpo de funcionários, documentos que regularizam e traçam os objetivos a serem alcançados a cada ano pela escola, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Atividades Anual para cada Área de concentração de estudos, bem como envolve os alunos que ali estão matriculados, destinatários finais de todo o planejamento docente que se articula dentro da comunidade escolar.

É nesse contexto que, após contar com a anuência da Direção da Escola, estabelecidos o contatos necessários, e celebrado o Termo de Compromisso de Estágio, os alunos de Licenciatura dos Cursos de Letras adentram uma instituição de ensino Básico, em um primeiro momento de imersão para fazerem o reconhecimento de como toda essa engrenagem se movimenta, como seus atores dão vida aos planejamentos e projetos em sala de aula, as concepções e práticas educativas-pedagógicas, para mais tarde, eles mesmos, experimentarem, através de projetos de intervenções orientados pelo professor da disciplina, e sob a supervisão do docente titular, ações de práticas pedagógicas, alicerçadas nos referenciais teóricos estudados na Academia, registrando todos as etapas desse processo em Relatórios de acompanhamento do Estágio, documentos que servem de instrumentos de reflexões para os alunos graduandos que estão inseridos dentro das escolas, uma vez que o registro das experiências vividas os possibilitarão (re)pensar suas escolhas profissionais, rever metodologias empregadas nas ministrações das aulas, bem como criar um senso crítico e auto avaliativo, que tem como propósito formar profissionais da educação mais capacitados e conscientes de suas atuações dentro de sala de aula.

Nesse sentido, o presente trabalho almeja também fornecer parâmetros para que os alunos de graduação nos Cursos de Letras possam utilizar na elaboração do Relatório de Observação e Diagnose Escolar, a fim de transformar esse documento em uma rica fonte de material de pesquisa que servirá para se traçar futuros planejamentos, identificando problemas e propondo soluções, à medida em que este avança de um nível de Estágio ao seguinte.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A contribuição da Análise do Discurso para o entendimento dos fatos sociais

A Análise do discurso nos possibilita entendermos melhor o fenômeno da linguagem e como os discursos (BAKHTIN, 2002, p.71) são produzidos, e a partir dessa dimensão, como influenciam a vida em sociedade, marcando momentos históricos, culturais e sociais. Além do mais, nos torna capaz não só de observarmos os fatos de linguagem, mas de influirmos diretamente na história. À medida em que nos apropriarmos e fazemos uso desse poderoso instrumento comunicativo é que temos condição de deixarmos nossa marca na história, de nos tornarmos parte dessa comunidade global de fala que nos dias atuais influencia e é influenciada instantaneamente pelos discursos que circulam nas diversas esferas comunicativas, especialmente nas de domínio eletrônico como a internet, facilmente acessada por meio de um celular *smartphone*, *tablet* ou computador, tendo, segundo Meurer e Motta-Roth (2002, P.10) a linguagem como elemento mediador desses discursos.

Para a Análise do Discurso (doravante denominada AD), a identidade do sujeito discursivo (BAKHTIN, 2006), é constituída em sociedade, pela e a partir da linguagem. É através da linguagem que nos tornamos aptos a desenvolvermos nossas práticas sociais e convivermos em comunidades. Dizemos assim que a Língua é instrumento, tanto de comunicação como de identificação de grupos.

Considerando o sujeito na sua relação política, histórica e cultural numa perspectiva dialógica Bakhtiniana, entendemos que, por ser constitutiva do sujeito, a linguagem influencia, transforma e molda a convivência entre os povos em sociedade. É por meio dela que se manifestam os vários discursos que circulam nos diversos meios de interação comunicativa, esses entendidos como “Movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios” (ORLANDI, 2001a, p. 10), e é por intermédio de um sistema linguístico em comum, compartilhado por todos de uma determinada comunidade de fala, que a convivência em sociedade se torna possível.

Destacamos aqui que o conceito de linguagem ora enfatizado está restrito à manifestação verbal, escrita e oral de uma língua, não nos interessando as demais possibilidades de realização de linguagem, campo de estudo da semiótica.

Nesse sentido, a formação identitária de um indivíduo está diretamente ligada às leituras que esse faz do mundo que o rodeia. Os meios em que esse convive influen-

ciam a sua formação discursiva e são responsáveis pelos alicerces ideológicos, “fórmulas inquestionáveis de verdades que, feito ar, não se percebe, mas estão presentes em cada enunciado emitido” (Schröder, 2014, p. 6) que ai vão sendo construídos, organizando a forma como este vê e interpreta o mundo, seu espaço de interação, e a si mesmo. Dizemos assim que a leitura, está para o indivíduo como condição indispensável para a determinação do papel que lhe cabe na sociedade.

Tomado a partir de um viés histórico, cultural e social, na visão da AD, o processo de leitura é o que dá ao sujeito as condições de enxergar os fatos em acontecimento no mundo, interpretá-los, posicionar-se e dar significado a essas experiências. (ORLANDI, 2001, P. 47). Nesse contexto, é uma prática social, historicamente situada, uma vez que os meios para a interpretação da realidade são dados no momento da enunciação, por meio de discursos pré-determinados, a depender do espaço, lugar e tempo de sua produção. Assim, o conhecimento que o indivíduo adquire do mundo, está diretamente ligado às experiências de leitura a que foi submetido ao longo de sua convivência em sociedade. A produção do significado vem, a partir da formação ideológica que esse sujeito constrói, não meramente por um simples ato de decodificação de signos linguísticos que são compartilhados por uma comunidade de fala, mas é influenciada por todo um contexto de produção de significados, político, histórico e socialmente situados, tendo o indivíduo em situações de interação discursiva, liberdade para usar a língua como bem entender, mas ao mesmo tempo tendo que se submeter à padrões linguísticos/comportamentais a serem observados, a depender do seu lugar de discurso. A esse respeito, Orlandi nos esclarece que “ O sujeito é ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta á língua para sabê-la” (ORLANDI, 2001, p. 50);

Assim, o sujeito discursivo é formado pelas leituras a que se submete nas diversas situações comunicativas. Estas vão alicerçando a sua identidade discursiva e ideológica, capacitando-o a interagir nessas dimensões, sejam elas política, econômica, religiosa, educativa, ou de qualquer outra natureza, valendo-se de sua competência linguística para esse fim. A esse respeito, destaca-se o ambiente social acadêmico na esfera educacional como locus ideal para a construção do conhecimento teórico-metodológico que o tornará apto a exercer futuramente sua atividade profissional, inserindo-se desta maneira no contexto de práticas sociais situadas.

2.2 Estágio Supervisionado: Lugar de formação identitária e profissional

Dentre todas as áreas de conhecimento que o ser humano pode escolher para se aprofundar em seus estudos, especializar-se e desenvolver pesquisas, os estudos da linguagem nos parecem ser os que mais conseguem perceber toda a diversidade e complexidade que envolve o fato de vivermos em sociedade.

A linguagem, em suas muitas formas de manifestação, é o elo que torna possível a convivência de indivíduos em determinada comunidade de fala, e como ferramenta de mediação das práticas sociais, possibilita as diversas interações entre os sujeitos.

Aprendemos desde os primeiros anos de academia no Curso de Letras, quando cursamos a disciplina de Linguística e Análise do Discurso que o homem é um ser social, e como tal não consegue viver isolado de seus pares. A interação dialógica é condição necessária para que sejamos capazes de existir enquanto participantes da vida em sociedade.

À medida que vamos tomando conhecimento de que o “jogo da linguagem” se joga com as peças discursivas que dispomos, a fim de alcançarmos os nossos objetivos, mais conscientes nos tornamos de que a linguagem é a principal ferramenta de formação discursiva e identitária. Linguagem desta vez entendida como manifestações várias de sentido: seja a língua como sistema (SAUSSURE, 2006), conjunto de códigos linguísticos de domínio de determinado grupo de falantes, em sua forma oral ou escrita, como também outras manifestações semióticas como a pintura, as imagens, os gestos, o grafite, ou qualquer outra; tudo isso compõe um universo de significados que vão sendo assimilados pelos indivíduos inseridos nas esferas sociais, e à medida que deles nos apropriamos vamos formando a nossa identidade ideológica. Através do conhecimento da língua(gem), o ser humano é capaz de enxergar o mundo, entender o funcionamento e hierarquia das entidades sociais, refletir, criticar, opinar, transformar o lugar em que interage, enfim, construir-se, ao mesmo tempo que é construído por esse fenômeno de interação dialógica.

Dentre esses espaços de interação e formação do sujeito discursivo, consideramos o Estágio Supervisionado como uma das etapas mais relevantes na construção identitária dos profissionais docentes, uma vez que funciona como mecanismo de produção, reflexão e aprimoramento do conhecimento adquirido na teoria nas disciplinas de determinada área de atuação. A esse respeito, Miranda (2012) enfatiza que:

A produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se do movimento da ação (prática constituída), da reflexão (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da ação refletida (prática modificada) (MIRANDA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, entendemos que a postura a ser adotada pelo aluno estagiário diante da disciplina de Estágio Supervisionado não pode se limitar à simples ação de celebrar um Termo de Compromisso entre uma unidade concedente e a Instituição de Ensino Superior, dando permissão ao estagiário de observar e posteriormente aplicar um projeto de intervenção em sala de aula de forma mecanicista, sem espaço para a discussão, a pesquisa e o repensar-fazer educação.

É preciso que essa ferramenta de instrumentalização da prática pedagógica seja entendida como elemento de formação do sujeito atuante em uma esfera social específica, no caso, a escola campo de estágio, revestindo-se da relevância que lhe é devida na capacitação de um profissional docente que consiga desenvolver “posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor e propor projetos de ação” (MIRANDA, 2012, p. 17).

Necessário se faz reforçarmos que o planejamento de uma ação pedagógica por parte de um aluno em fase de estágio supervisionado não pode prescindir do entendimento de que vivemos em uma comunidade de interações sociais que faz uso da linguagem para realizar as suas diversas práticas. Sobre esse fato, Silva pontua:

o movimento de pensar as ações a serem desencadeadas no componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado requer clareza do contexto social, político, econômico, e cultural que configura a sociedade contemporânea (SILVA, 2012, p.38).

Entendemos assim, que ao se pensar o trabalho em sala de aula no componente curricular Estágio Supervisionado devemos levar em conta não só a ministração de conteúdos descontextualizados da realidade dos discentes, mas devemos considerar o processo de ensino como elemento formativo do indivíduo sócio-histórico e culturalmente situado.

Nesse sentido, (SILVA, 2012, p. 41) elenca os objetivos abaixo a serem alcançados pelos alunos de graduação em etapa de Estágio Supervisionado:

- a. Ampliar junto aos alunos estagiários a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas e nos sistemas de ensino durante o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino;
- b. Criar situações reais que promovam práticas do estudo, da análise, da problematização, da reflexão e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontradas na escola Campo de estágio;
- c. Fortalecer vínculos entre a instituição formadora e o Campo de Estágio para realização de atividades significativas para ambas, no que se refere às condições de exercício de estágio dos alunos da instituição formadora e na contribuição destes para a realização das práticas pedagógicas e administrativas cotidianas da instituição campo;
- d. Modificar o entendimento pelos estagiários da prática do estágio enquanto atividade instrumental prática, na perspectiva de superar o modelo tradicional desta prática formativa;
- e. Despertar nos alunos estagiários o espírito investigativo necessário á prática pedagógica;
- f. Aproximar os alunos estagiários da prática de pesquisa.

Consideramos os objetivos acima descritos como metas desejáveis a serem atingidas por todos os alunos em etapa de estágio, a fim de transformarem essa vivência em ações concretas que irão contribuir em primeiro lugar para a sua excelência profis-

sional, como também beneficiará diretamente a escola campo de atuação, a instituição de ensino superior a que este está ligado, e a todo o processo educacional. Destaque-se, no entanto, que essas ações, a fim de produzirem seus efeitos na sociedade, precisam estar registradas e catalogadas de forma a servirem de instrumentos de pesquisas, avaliações e discussões nas esferas em que circularem. É aí que se destaca o Relatório de Estágio Supervisionado como peça essencial na organização e sistematização das experiências obtidas na etapa de Estágio Supervisionado.

2.3 O Relatório de Estágio como instrumento de identidade e práticas sociais

A linguagem, como constitutiva das práticas sociais, manifesta-se concretamente nos meios sociais através de textos os mais diversos, cada um classificado em gêneros, unidades enunciativas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2006, p. 158) que por sua vez circulam nas diversas esferas enunciativas cumprindo sua função comunicativa.

No meio acadêmico, os gêneros textuais são facilmente identificados por sua estrutura, estilo, forma composicional, função comunicativa, e público a que se destinam. Assim, é fácil reconhecermos um projeto de pesquisa, uma monografia, um fichamento, uma resenha, um artigo científico, pois estes possuem as características inerentes ao ambiente em que circulam para deles se utilizarem os seus usuários.

Sabemos que os gêneros são as manifestações concretas das interações dialógicas que se dão em sociedade. Surgem da necessidade natural do ser humano estabelecer relações de comunicação entre seus semelhantes, e são diversos quanto infinitas são as atividades compartilhadas em uma sociedade, sejam elas orais ou escritas. Assim, o ato de decodificar uma receita de bolo, um e-mail, uma palestra, ou uma aula ministrada não pode prescindir de uma linguagem comum entre um emissor e um receptor que seja capaz de fazer com que as informações que estão em circulação em determinado meio naquele momento possam produzir os seus efeitos comunicativos de sentido, e, para cada evento de interação dialógica em particular existem gêneros textuais específicos que tornam possível essa troca de informações.

O gênero textual Relatório de Estágio Supervisionado, nesse sentido, caracteriza-se por ser um documento de circulação em meios acadêmicos, produzidos por alunos de cursos de graduação, tendo como finalidade servir de instrumento de avaliação de disciplina, bem como de mecanismo auto-avaliativo, proporcionando ao aluno - autor, possibilidades de, através do uso da linguagem, acompanhar, criticar e refletir o seu próprio fazer - pedagógico, com vistas ao aprimoramento de sua didática, a fim de se ter um profissional da educação mais qualificado ao sair da Academia.

A esse respeito, Meurer, Motta-Roth, destacam que

A vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo de forma a interferir positivamente na dinâmica social (MEURER, MOTTA-ROTH, 2002, p.10).

E é precisamente por esse motivo que a escrita do Relatório de Estágio Supervisionado se reveste de importância ímpar, uma vez que oportuniza ao aluno de graduação contribuir, por meio de sua escrita autoral, com propostas e melhorias para o trabalho educativo. É nesse sentido uma atividade de letramento em que revisitamos a nossa própria produção textual, a fim de avaliarmos, organizarmos e qualificarmos o nosso próprio trabalho docente.

Entendemos assim, que por meio da análise da produção do gênero Relatório de Estágio Supervisionado, e compreendendo a sua finalidade comunicativa, é possível traçarmos variáveis de como a linguagem é usada dentro de determinado contexto comunicativo e como os discursos presentes nos gêneros revelam a identidade de seus usuários. Destacamos nesse ponto (MEURER, 2002, P. 17), ao afirmar que “a preocupação em pesquisar, estudar, descrever, explicar e ensinar diferentes gêneros textuais, embora esparsa no início da década de 1990 no Brasil, tem se expandido pelo país inteiro”. Silva (2011), apud Silva e Turbin (orgs), 2012 reforçam essa ideia ao afirmar que:

[...] proposto como trabalho final das disciplinas de estágio supervisionado, se bem aproveitado, esse gênero discursivo pode alocar a rememoração de situações significativas vivenciadas pelo professor em formação inicial nas atividades de estágio, compreendendo uma leitura crítica de situações retiradas à luz dos saberes acadêmicos produzidos no espaço universitário.

Nesse contexto, os relatórios de pesquisa de estágio, documentos resultantes do processo de observação, diagnose e ministração em sala de aula, são gêneros textuais que possuem objetivos específicos dentro do meio acadêmico. Reconhecer hoje que a escrita descritiva das experiências adquiridas durante a etapa de estágio por parte dos profissionais de licenciatura em formação é de essencial importância para o seu futuro docente.

Entendemos que a escrita desse gênero discursivo oportuniza aos estagiários, futuros professores do ensino básico, descrever a realidade vivida na instituição escolar de estágio, comentar sobre a prática dos professores supervisores observados, relatar a sua própria prática de ministração de aulas, ao mesmo tempo em que reflete sobre as metodologias empregadas na sua prática pedagógica, comenta sobre fatores de (des) motivação dos alunos quanto à ministração dos conteúdos, enfatiza o uso de recursos didáticos empregados, e discute assuntos em pauta de alta relevância para se pensar no complexo processo de fazer educação como, avaliação, projeto político pedagógico, currículo, infraestrutura escolar, entre outros.

Indubitavelmente, em face do exposto, constatamos ser o Relatório de Estágio um dos instrumentos mais relevantes na formação identitária e discursiva dos alunos de graduação, pois nesse diálogo entre a teoria e a prática por intermédio de suas vivências no ambiente escolar, este é capaz de avaliar sua própria didática, e propor soluções para os problemas encontrados nessa etapa. É o que chamamos de Ação-Reflexão-Ação tão essencial na formação docente dos profissionais da educação hoje em dia.

3 METODOLOGIA

A nossa pesquisa consistiu em uma coleta dos discursos escritos nos Relatórios de Estágio Supervisionado de quatro (4) alunos de graduação no Curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, localizado na cidade de Cajazeiras, Paraíba. Estes, à época estavam no período que compreende o Estágio III, no 7o. período letivo, e desenvolveram as suas atividades de observação e prática de aulas no 1º e 2º anos do Ensino Médio da região, de acordo com a ementa da disciplina.

Como metodologia para a discussão dos dados, adotamos os pressupostos de Análise de Discurso de conteúdo, não nos preocupando com as questões técnicas, estruturais, ou de qualquer outra ordem, focando, a fim de produzirmos os resultados almejados nas concepções que os graduandos traziam (na parte do relatório denominada “considerações finais”) de Língua(gem), métodos e abordagens de ensino de Línguas Estrangeiras, as escolhas temáticas dos conteúdos, noção de texto, uso de recursos didáticos, motivação em sala de aula, avaliação, planejamento, uso das habilidades comunicativas integradas, entre outros aspectos didáticos, e por fim refletirmos como esses discursos influenciam a prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa em formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos com a escrita de um dos estagiários que pondera assim a sua experiência junto a um professor de Língua Inglesa em atuação no seu período de estágio supervisionado:

“Além do uso de gêneros textuais diversificados, um dos maiores diferenciais das minhas aulas comparadas àquelas ministradas pelo professor durante as observações diz respeito à diversidade de atividades e a participação mais efetiva dos alunos, que interagiram por meio de discussões que integravam as habilidades linguísticas, a saber, reading, writing, listening e speaking. O modelo de aula observado nas turmas não condiz mais com a realidade

da juventude atual. É importante pensar que aprender um idioma estrangeiro é um processo muito mais abrangente do que decorar listas de vocabulário e regras gramaticais."

Podemos perceber nesse primeiro discurso toda a influência teórica que esse aluno estagiário em particular obteve durante a sua preparação na Universidade se revertendo em uma visão contemporânea do que é dar significação à sua prática pedagógica, entendendo que a construção do conhecimento hoje não pode prescindir de uma avaliação e planejamento pautado nas reais necessidades do aluno em sala de aula. A esse respeito, Ausubel (1978) apud Nicolaidis (1999) afirma que:

Uma das condições para uma aprendizagem bem sucedida é a sua significação. Faz-se necessário que a concepção tenha significado para o aprendiz; o novo conhecimento deve fazer sentido de maneira que seja uma integração do novo com o já existente. [...] o aprendiz deve acreditar mostrar vontade de aprender.

Interessante notarmos a menção que se faz no relatório ora analisado do uso dos gêneros textuais, das habilidades linguísticas integradas e da preocupação em oportunizar a participação dos alunos na construção do conhecimento em sala de aula, retomando assim os discursos oficiais que recomendam o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (doravante denominada LE) por meio de uma Abordagem Comunicativa, entendida como a adequação da aquisição da língua em fase de aprendizado às reais necessidades dos alunos. A visão Socionteracionista também se apresenta nesse discurso, uma vez que estagiário em questão procura promover a interação e participação dos aprendizes nas suas aulas, fazendo uso por sua vez dos gêneros textuais, que como instrumentos de materialização da língua(gem), são indispensáveis como modelos da língua(gem) em uso na sociedade.

O segundo Relatório de Estágio Supervisionado nos forneceu a seguinte reflexão

"Foram planejadas e desenvolvidas aulas que buscaram privilegiar ao máximo a Língua Inglesa, trabalhando com a criatividade e o lúdico, interação das quatro habilidades, textos em LE, vídeo, música, entre outros. Com isso, as aulas nas duas turmas foram iniciadas com uma atividade de Warm up, esta atividade auxilia o professor de maneira que o conteúdo passa a ser adquirido de forma mais interativa, de modo que o aluno não será apenas um indivíduo passivo, mas participará ativamente da construção de ensino e aprendizagem."

Podemos identificar facilmente nesse segundo excerto, influências discursivas que remetem à teoria do ensino e aprendizagem de LE numa perspectiva da Abordagem Comunicativa, que considera o professor de idiomas um mediador do conhecimento em sala de aula, usando de sua criatividade e oportunidades didáticas que lhes são fornecidas para trabalhar a aquisição da Língua Inglesa em sua totalidade, incentivando o uso da oralidade, escuta, leitura e escrita, por um viés interacionista,

considerando o aluno não como receptor passivo de informações, mas sim como co-participante da construção do conhecimento lingüístico e discursivo em sala de aula.

O terceiro relatório em análise nos forneceu pistas valiosas de como a identidade dos alunos de graduação, futuros profissionais docentes entendem as Legislações que balizam o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no currículo das escolas de ensino básico. Nele encontramos:

“tentando utilizar uma metodologia contemporânea, as aulas foram desenvolvidas com base nos conceitos e sugestões apresentados pelos documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio 1º e 2º ano, que incentiva a aprendizagem por meio de práticas da vida cotidiana, interculturais e político-cidadãs como assistir, escutar ou ler textos em língua estrangeira (LE) por meio de reportagens, canções, debates, vídeo clipes, entre outros.”

Percebe-se nesse terceiro relato a importância das instituições de ensino superior em promoverem uma preparação prévia de seus alunos em etapa de estágio supervisionado, com ciclo de debates, oficinas, discussões sobre os documentos que regulam o ensino na educação em âmbito nacional, a fim de que esses profissionais em formação percebam o que se tem recomendado na prática pedagógica de sua área de atuação, e a partir daí, poder planejar e executar ações em consonância com esses pressupostos teóricos. Do discurso ora em análise, notamos que as aulas realizadas pelo estagiário foram pautadas na visão de Letramento, integrando o conteúdo lingüístico estrutural às práticas sociais cidadãs, trazendo o ensino da língua inglesa para dentro de contextos reais e significativos para seus aprendizes.

O quarto relato nos dá pistas esclarecedoras sobre o componente motivação nas aulas de língua inglesa.

“[...] Outro aspecto constatado durante o processo de ministração foi que há uma resistência dos alunos quanto à fala, pois alguns se negam a tentar repetir as sentenças propostas, devido à centralização da habilidade escrita, ocasionada por diversos fatores, o que faz com que os professores não instiguem os alunos a aprender a falar, o que ocasiona o mal costume dos alunos. Durante a etapa de ministrações buscou-se incentivar e falar o máximo possível em Língua Inglesa, mas aos poucos este mecanismo foi sendo esquecido, vista à dificuldade dos alunos. Outro fator que desestimula os alunos quanto a aprendizagem da oralidade é o distanciamento dessa prática na vida do mesmo.”

A etapa de estágio supervisionado caracteriza-se muitas vezes por esse “choque” de realidade em que os alunos de graduação experienciam quando percebem que a implementação de ações didáticas planejadas no papel nem sempre resultam no ob-

jetivo esperado. Fatores diversos influenciam indivíduos aprendizes de uma segunda língua e se desmotivarem quanto ao aprendizado desta. Nas escolas públicas do ensino básico, com destaque para as de ensino médio, onde foram realizadas as práticas dos alunos da pesquisa, essa realidade torna-se ainda mais preocupante.

Podemos perceber pelo discurso do estagiário em questão a resistência enfrentada para a prática da habilidade oral dos alunos da escola campo de sua atuação. É bastante revelador o fato do estagiário em questão não ter mencionado alternativas para solucionar esse “problema”, ao invés disso, preferiu “esquecer”, deixar de lado as atividades que poderiam contribuir para a aquisição da oralidade dos aprendizes, por considerar-se não competente para levar adiante o seu planejamento. Ao nosso ver, faltou habilidade na condução de tarefas que pudessem instigar o aluno ao desenvolvimento desse componente linguístico, que aliás poderia ser pensado por meio de atividades contextualizadas com o ambiente, a faixa etária, os interesses dos alunos aprendizes, solucionado outro fator de desmotivação apresentado no relatório: o distanciamento da prática pedagógica com a realidade dos aprendizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é o resultado das muitas interações formativas que vai se submetendo ao longo de sua vida. Por elas pauta o seu pensar, falar, calar e agir. No que concerne à formação docente, as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem influenciam diretamente as tomadas de ações dos professores em suas práticas pedagógicas, a fim de alcançarem os resultados almejados.

Os Relatórios de Estágio Supervisionado ora analisados nos forneceram pistas valiosíssimas para entendermos o atual cenário formativo-discursivo dos alunos de graduação nos Cursos de Licenciatura em Língua Inglesa no Brasil.

Cabe-nos aqui, a título de contribuições finais, deixarmos algumas diretrizes a serem (re)pensadas por todos que estão envolvidos na busca de uma educação de melhor qualidade no Brasil. Os professores orientadores de Estágio Supervisionado, as instituições de ensino superior, bem com as escolas campo de atuação dos estágios, diretamente envolvidas no processo, devem avaliar os resultados obtidos pelos estagiários e registrado nos Relatórios de Estágio Supervisionado, destacando os acertos e refletindo juntamente com os alunos estagiários, estratégias que promovam a resolução de problemas detectados nas várias etapas do estágio. Desta forma, estaremos formando profissionais que em sua prática pedagógica se pautam pelos princípios da Ação – Reflexão – Ação.

Inegavelmente, uma preparação sólida e comprometida com uma educação de indivíduos críticos e transformadores da sociedade, oportunizará aos alunos de licenciatura em todo o país, futuros profissionais docentes, os meios para o planejamento, execução e efetiva construção do conhecimento em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4^a. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp Hucitec, 2002.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. **Gênero Textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. **Ensino e pesquisa: O estágio como espaço de articulação**. IN: MIRANDA, Maria Irene e SILVA, Lazara Cristina da. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. 3. ed. Belo Horizonte: Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais, 2012

NICOLAIDES, Christine. **Algumas das Crenças de Aprendizagem que Facilitam ou Inibem a Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira no Ensino de Primeiro Grau**. Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFMG, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2001a.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHRÖDER, Luciane Thomé, **Recortes e apontamentos sobre a teoria do discurso**. In: CATTELAN, João Carlos e CARMO, Alex Sandro de Araújo (ORGS), **Análise de discurso: Estudos de estados de corpora**. Toledo: Editora Fasul, 2014.

SILVA, Lázara Cristina da. **Prática de ensino e estágio supervisionado: O diálogo entre as discussões teóricas e prática cotidiana**. IN: MIRANDA, Maria Irene e SILVA, Lazara Cristina da. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. 3. ed. Belo Horizonte: Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais, 2012

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. **Como fazer relatório de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

CAPÍTULO 9

HIERARQUIAS E DIFERENÇAS NAS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS, DE GÊNERO E RAÇA EM PUBLICAÇÕES DO FACEBOOK

HIERARCHIES AND DIFFERENCES IN LINGUISTIC, GENDER AND RACE IDEOLOGIES IN FACEBOOK PUBLICATIONS

*Christianno Almeida de Souza¹
Carla Janaina Figueredo²*

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.9

¹ Universidade Federal de Goiás. <https://orcid.org/0000-0001-6450-0627>. chris_sdm@hotmail.com
² Universidade Federal de Goiás. <https://orcid.org/0000-0001-9097-6290>. carlajanaina@ufg.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal analisar como as ideologias linguísticas promovem hierarquias e diferenças de gênero e raça nos comentários de uma rede social. Contamos com autores como: Bakhtin (2016), Eagleton (1991), Woolard (1998) entre outros para fundamentar nosso trabalho. Analisamos as ideologias linguísticas de duas publicações da página “Quebrando o Tabu” do Facebook. Ambas as publicações remetem a duas jogadoras de futebol feminino que foram destaques na mídia durante o jogo Brasil x França pela Copa Mundial de Futebol Feminino 2019 na França. Os comentários da rede social foram o foco do nosso estudo, por compreendermos que eles acontecem em um ambiente público e sem censura. As ideologias contidas nos comentários revelam as crenças, identidade, valores, cultura, moralidade entre outros. Os resultados mostram que as diferenças de gênero no futebol são associadas as diferenças na anatomia dos corpos, enquanto os comentários sobre raça promovem um embranquecimento.

Palavras-chave: Ideologias Linguísticas. Gênero. Raça. Futebol. Internet.

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze how linguistic ideologies promote hierarchies and differences of gender and race in the comments of a social network. We have authors such as: Bakhtin (2016), Eagleton (1991), Woolard (1998) among others to support our work. We analyzed the linguistic ideologies of two publications on Facebook’s “Breaking the Taboo” page. Both publications refer to two female soccer players who were featured in the media during the Brazil x France game for the Women’s Football World Cup 2019 in France. The comments of the social network were the focus of our study, as we understand that they happen in a public and uncensored environment. The ideologies contained in the comments reveal beliefs, identity, values, culture, morality, among others. The results show that gender differences in football are associated with differences in the anatomy of bodies, while comments about race promote whitening.

Keywords: Linguistic Ideologies. Gender. Race. Soccer. Internet.

1 INTRODUÇÃO

O futebol é um dos jogos mais populares do mundo. Acontece de 4 em 4 anos a tão esperada Copa Mundial de Futebol, quando a bola começa a rolar em campo, todos se animam e começam a torcer para as suas seleções. Voltemos no passado para uma breve aula de história.

O futebol já era jogado há muitos anos, mas só foi oficializado no século XX. A *World Cup* Masculina foi criada em 1928 na França e teve o seu primeiro torneio em 1930, tendo o Uruguai como sede e seleção campeã naquele ano. Somente 58 anos depois, em 1986, a *World Cup* Feminina teve sua criação, no México durante uma Copa Mundial de Futebol Masculina.

A primeira copa feminina só veio a acontecer em 1991 na China, Os Estados Unidos da América levou o título naquele ano. A última Copa do Mundo Masculina aconteceu na Rússia em 2018, com a participação de 32 seleções (Estados-Nação), a Feminina aconteceu na França em 2019, com a participação de 24 seleções (Estados-Nação), 8 seleções a menos que o torneio masculino.

A Copa Mundial de Futebol Feminino 2019 que aconteceu na França foi marcado por algumas ideologias linguísticas, discutiremos nesse artigo sobre as ideologias de linguagem acionadas na diferenciação e hierarquização racial e de gênero. O segundo jogo da seleção brasileira na Copa Mundial 2019 foi em 13 de junho de 2019 contra a seleção da Austrália. O jogo encerrou com o placar de 3x2 para as australianas, mas o que nos chamou a atenção nesse mesmo jogo foi a chuteira da jogadora Marta, nela tinha o símbolo da campanha da *GoEqual* nas cores “azul” e “rosa” no lugar do nome de um patrocinador, uma clara promoção à igualdade de gênero nos esportes (SILVA, 2019).

Outro fato que nos chamou a atenção foi no jogo da seleção brasileira contra as francesas. A jogadora da França, Wendie Renard, foi alvo de críticas racistas pelos brasileiros nas redes sociais. As críticas eram voltadas para a forma como o cabelo crespo da atleta estava durante o jogo.

Enquanto acontecia o jogo, a Internet já dava sinais de que o mundo todo estava ligado em todos os detalhes que aconteciam naquele momento. A globalização tem facilitado a propagação de material cultural e na eliminação das fronteiras mundiais entre os povos. No entanto, a mesma globalização que aproxima os povos, também se constrói numa ferramenta poderosa de injustiça social com realidades “depauperadas e contrastantes” (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2018).

As redes sociais pode ser uma excelente ferramenta nessa aproximação, as pessoas de todo o mundo se conectam e em questão de segundos sabem o que acontecem em cada canto do mundo, podendo, inclusive, dar suas opiniões, fazer críticas e elogios. Neste artigo, utilizaremos a página “Quebrando o Tabu” do Facebook para analisarmos os comentários feitos pelos seus respectivos seguidores em duas publicações. Uma delas é a foto da jogadora brasileira de futebol, Marta Vieira da Silva, conhecida apenas por Marta. A imagem é composta por 6 fotos, cada foto tem um trecho do dis-

curso feito pela jogadora ao final da partida contra a França. A outra publicação é da foto da jogadora francesa, Wendie Renard.

A página do Facebook possui quase 11 milhões de seguidores. Os comentários da página nos mostram fielmente a opinião dos seus seguidores, uma vez que, a página da Internet, “Quebrando o Tabu” não possui qualquer tipo de filtro para os comentários, dando o direito às pessoas de expressarem suas opiniões sem censura.

O objetivo deste artigo é analisar como as ideologias linguísticas promovem hierarquias de diferenças de gênero e raça nos comentários de uma rede social.

2 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E AS CATEGORIAS DE DIFERENÇAS

Começaremos esta seção falando da teoria de Bakhtin e o Círculo, que muito contribuiu com a linguística. Bakhtin (2016) no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* em 1929 já reconhecia aspectos ideológicos na língua, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”.

Antes de Bakhtin, ideologia era entendida como algo estático, enraizada dentro do sujeito e que compreendia apenas aspectos subjetivos. No entanto, o autor “constrói o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura” (MIOTELLO, 2017, p. 168). Já Faraco (2009, p. 46) traz no seu livro o conceito de ideologia proposta por Bakhtin e o Círculo como “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”.

Nessa perspectiva, entendemos que o sujeito é dialógico, ou seja, através das inúmeras interações ele se constrói e reconstrói quem de fato ele é, uma constante lapidação da sua ideologia. Com isso, partimos do princípio de que essa construção do sujeito se dá pelas experiências através da linguagem. Sendo assim, concordamos com Bakhtin quando afirma que todo signo é ideológico, pois está inserido no meio social que se faz presente através da história e continuará numa constância de trocas ideológicas por todas as esferas sociais que se comunicam através da linguagem verbal (MIOTELLO, 2017). A ideologia é perpassada pelo diálogo que é entendido como um “vasto espaço de luta entre as vozes sociais” (FARACO, 2009).

Além de Bakhtin, outros autores trouxeram grandes contribuições para o campo das ideologias como Eagleton (1991, p. 18, apud Woolard, 1998, tradução nossa) que caracteriza ideologia como:

uma organização particular de práticas significantes que vão constituir seres humanos como sujeitos sociais, e que produz as relações vividas pelas quais tais sujeitos

estão ligados às relações dominantes de produção na sociedade (EAGLETON,1991: 18).

Essas vozes sociais que estão em constante confronto com a interação *eu x outro* são carregadas de ideologias que, como disse Eagleton, faz do ser humano um sujeito social. As ideologias linguísticas dizem respeito sobre as definições de seres humanos no mundo e sua relação de poder. Cada um carrega dentro de si um imenso campo semeado de grandes valores. Esses valores em conjunto concebem as ideologias através da interação com o outro, e que (re)constroem cada sujeito ao longo da história. A língua é um conjunto resultante desses valores que situa o sujeito dentro de determinados grupos sociais como “instituições sociais fundamentais” (WOOLARD, 1998)

São muitos os teóricos que falam sobre as ideologias linguísticas e cada um traz uma nova definição, tornando seu estudo muito heterogêneo, diversificado. Kroskrity (2004) compreende que o estudo das ideologias cresceu significativamente e propôs 5 níveis para o estudo das ideologias linguísticas. Os cinco níveis são (1) interesses de grupos ou individuais; (2) multiplicidade de ideologias; (3) consciência dos falantes; (4) funções mediadoras das ideologias; e (5) papel da ideologia da linguagem na construção da identidade.

Este artigo utiliza-se do nível (1) interesses de grupos ou individuais, nível (4) funções mediadoras das ideologias e nível (5) papel da ideologia da linguagem na construção da identidade, buscando entender como as ideologias linguísticas promovem categorias de diferença em relação a gênero e raça num espaço dito como globalizado, a Internet, especificamente publicações feitas em uma “rede social”.

Pinto (2014, p. 122) em um estudo sobre imigração fala sobre as categorias de diferenças e indaga “[...]como certas diferenças significam permissões enquanto outras proibições, exigências ou promoções de tipos específicos”. Deixando claro que, determinadas categorias são marginalizadas, excluídas em benefícios ou promoção das ideologias de outras categorias dominantes.

Em um trabalho mais recente, Pinto (2018, p. 715) diz que “no Brasil, as conexões indexicais entre signos linguísticos e fatores contextuais são regimentadas para o estabelecimento de diversas hierarquias, cujo eixo organizador – ainda que violentamente ocultado – é o eixo das relações raciais”, a autora explica ainda que não apenas o racismo, mas todas as categorias de diferenças sofrem com essas conexões indexicais.

Em outras palavras, toda palavra dita não é apenas mais uma palavra que se faz presente numa estrutura linguística comunicativa, mas é uma “tomada de posição determinada” que revela todo o pensamento de quem a diz, trazendo à tona toda sua ideologia e posicionamento social (Miotello, 2017).

3 METODOLOGIA

Este artigo se propôs a analisar os comentários de duas publicações da página “Quebrando o Tabu” do Facebook. A primeira é uma imagem com 6 pequenas fotos da jogadora de futebol feminino, Marta. Cada foto com um trecho do discurso que pedia incentivo ao futebol feminino e motivava as mulheres brasileiras que sonham em ser jogadoras profissionais a nunca desistirem de seus sonhos feito pela jogadora ao final do jogo que levou a eliminação da seleção brasileira da Copa Mundial de Futebol Feminino da França 2019.

A outra publicação consiste na foto da jogadora francesa de futebol feminino, Wendie Renard, em campo no dia do jogo contra a seleção brasileira de futebol feminino.

As publicações obtiveram 1,2 mil e 2,5 mil comentários respectivamente. Portanto, fizemos uma seleção dos comentários para evitar repetições e que mais se aproximam do escopo deste artigo. Selecionamos 7 comentários para a análise da primeira publicação e 5 comentários para a segunda publicação.

Os comentários são o objeto de estudo por entendermos que são escritos livremente, ou seja, sem censura e sem formalidade, mostrando a real opinião do seguidor da página. Essa liberdade é uma característica fundamental para que possamos compreender melhor as ideologias explícitas e implícitas nos comentários.

Segundo Cameron (2014, p. 282 – tradução nossa) “O estudo de ideologias de linguagem pressupõe examinar textos e práticas nos quais a língua é representada publicamente – não apenas na fala e na escrita, mas sobre a fala e a escrita”.

Na próxima seção temos a análise de dados, nela poderemos ver como as ideologias são reverberadas nas escritas dos comentários.

4 ANÁLISE

Nossa análise está dividida em duas partes, a primeira é “A representação das ideologias de gênero no futebol feminino através das ideologias linguísticas” e a segunda “Ideologias linguísticas presente nas hierarquias das ideologias de raça”.

4.1 A representação das ideologias de gênero no futebol feminino através das ideologias linguísticas

Marta, nasceu em Dois Riachos, uma pequena cidade do interior de Alagoas, começou a jogar bola muito cedo com seus amigos e familiares. Ela relata que sofreu preconceito por jogar um jogo tipicamente masculino e principalmente por jogar no

meio dos meninos. O preconceito era sentido fora e dentro de sua própria casa (SOARES, 2019).

Atualmente, Marta tem 33 anos, no final do jogo que tirou a seleção brasileira da Copa Mundial Feminina da França 2019, a jogadora fez um desabafo. A página “Quebrando o Tabu” do Facebook fez uma publicação com um trecho do discurso da jogadora. Vejamos:

Figura 1 - Jogadora da Seleção Brasileira de Futebol – Marta Vieira da Silva.



Após a publicação da imagem a cima, os seguidores da página fizeram comentários em relação ao discurso e ao futebol feminino. Os comentários na página do Facebook estão divididos em elogios e críticas, mas todos eles ligados a alguma ideologia. Seleccionamos alguns comentários para nossa análise. Vejamos:

(1) Passou a copa inteira reclamando e esqueceu de jogar.

Curtir · Responder · 2 sem



(2) Muitas palavras e pouca ação

Curtir · Responder · 2 sem

(3) 🎵 Qual é, qual é?
Foi lacrar ou foi jogar muié?
Eu vou falar pra você como é
Pega as dicas com Pelé 🎵

Curtir · Responder · 2 sem



(4) E protestem menos e jogo mais bola

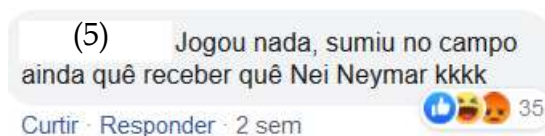
Curtir · Responder · 2 sem

Os comentários acima foram feitos por homens que seguem a página e que, aparentemente, viram os jogos da seleção brasileira de futebol feminino. Os comentários é uma clara tentativa de inferiorização das jogadoras de futebol feminino por meio da linguagem.

Os termos “Muitas palavras”, “protestem menos” e “Passou a copa inteira reclamando” demonstram o que Camaron (2017) afirma em seu artigo: “Since approximately 2000, there has been a proliferation of representations which portray the female of the human species as biologically predisposed (or in the now familiar jargon, “hard-wired”) to talk more than the male, and to perform better on measures of verbal skill”. Isso deixa claro que grupos masculinos tendem a inverter características biológicas ou determinadas qualidades inerentes aos sujeitos femininos em aspectos negativos, uma tentativa de inferiorizar o ser de alguma forma. Os termos também se referem muito ao que chamam de “comunidade como macho,” numa clara tentativa de limitação ou regulamentação linguística do gênero feminino pelo gênero masculino. Isso aponta para ideologias de linguagem que reificam a diferença e, de certa forma, a hierarquização de práticas alegadamente de mulheres numa concepção sexista de comunidade (PRATT, 2013).

Já as expressões “esqueceu de jogar”, “pouca ação” e “jogo mais bola” juntamente com “pega as dicas com Pelé” “idexicalizam” a ideia de que o futebol é um esporte praticado apenas pelo sexo masculino e que as mulheres quando entram em campo não conseguem jogar, porque só possuem habilidades de fala. Esses comentários criam um “apagamento” das desigualdades vivenciadas pelas jogadoras em relação aos jogadores (IRVINE; GAL, 2000). Os seguidores intencionalmente ou não, esquecem ou não reconhecem os obstáculos que as jogadoras passam para conseguirem participar de uma Copa do Mundo. Os obstáculos enfrentados vão desde a infância até aos salários das jogadoras profissionais. A mídia não vê como atrativo e lucrativo a exibição dos jogos femininos dos campeonatos nacionais, os investimentos são mínimos e as remunerações das atletas são baixíssimas, causando a evasão (ROSA, 2019).

Além de todos os obstáculos enfrentados pelas jogadoras de futebol, os comentários 5 e 6 mostram um desmerecimento do futebol jogado pelas jogadoras em relação ao futebol jogado pelos jogadores.



O comentário (5) compara a jogadora Marta ao jogador Neymar. Para o seguidor, a jogadora não consegue desempenhar um bom papel em campo, levando-o a conclusão que o atual salário da jogadora Marta é justo em comparação ao alto salário do jogador Neymar. O trecho do comentário, “ainda quê receber quê Nei Neymar kkkk”, transforma o jogador brasileiro em um “ícone” do futebol brasileiro e, portanto, devendo todos/as seguir os seus passos para uma carreira de sucesso. No entanto, o autor do comentário faz um apagamento de toda a carreira da jogadora Marta, na qual recebeu por seis vezes o prêmio de melhor jogadora de futebol do mundo, enquanto o jogador de futebol Neymar não recebeu nenhum prêmio como melhor jogador de futebol.

Contudo, o comentário (6) faz uma segregação entre os esportes masculinos e femininos, colocando o futebol sendo um esporte exclusivo do sexo masculino como podemos ver pela escrita da palavra “Homem” com a letra “H” maiúscula como símbolo arbitrário de masculinidade, negando tudo que pertence ao viés feminino. Pinto (2016) relata que “As disposições percebidas como afeminadas remetem à representa-

ção social do feminino, o que significaria que os corpos afeminados estão submetidos à permissão ou à proibição organizada pela divisão sexual do trabalho”.

A anatomia dos corpos femininos também está presente nos atos de fala contidos nos comentários numa tentativa de explicar a inaptidão das mulheres enquanto jogadoras de futebol. Vejamos o comentário de número (7):

(7) Quer fazer gol com aqueles chutes parecendo de mulherzinha?

Curtir · Responder · 2 sem · Editado

A palavra “mulher” no diminutivo indexicaliza a imagem da mulher como sexo frágil e como conseguinte não apropriado para jogar futebol, porque o jogo é apenas para pessoas que tem chutes fortes. A anatomia, nesse caso, é uma “armadilha da naturalização do gênero” que consiste em buscar uma justificativa natural para diferenciação de corpos femininos em relação a corpos masculinos (PINTO, 2016).

A ideologia que representa a pergunta trazida no comentário (7) é uma herança da biologia, que acreditava na diferenciação entre homens e mulheres chamado de “biologismo” (CAMERON, 2014). Segundo Cameron (2014, p.292) “Historicamente, o biologismo sempre foi uma arma utilizada por antifeministas que permitia que argumentassem que o status das mulheres como cidadãs de segunda classe era algo imposto pela lei da natureza ao invés das leis de uma sociedade dominada pelos homens”. A hierarquização do gênero masculino sobre o gênero feminino não pode ser entendida como algo natural, baseando num estudo histórico da biologia. As diferenciações de gênero é uma tentativa de inferiorização do gênero feminino que perfazem pelos atos de fala.

Na próxima seção falamos um pouco sobre como as ideologias linguísticas estão presentes nos processos de hierarquização de raças e como isso vem à tona nos comentários dos usuários da rede social pesquisada.

4.2 Ideologias linguísticas presentes nas hierarquias de raça

A jogadora de futebol feminino da França, Wendie Renard, participou do jogo contra a seleção brasileira na Copa Mundial da França 2019. A jogadora possui 1,87 de altura, uma qualidade técnica impressionante e foi campeã seis vezes da Champion League. A página “Quebrando o Tabu” do Facebook publicou uma foto da jogadora. Vejamos a foto publicada:

Figura 2 - Jogadora da Seleção Francesa - Wendie Renard



Logo em seguida os seguidores da página fizeram comentários a favor da jogadora, enquanto outros se mostraram intolerantes em relação a cor da pele e ao modo como estava o cabelo, sendo totalmente racistas. Passamos, agora para a análise dos comentários.


(8) Ganhou tudo menos um pote de creme pra cabelo kkkkkkkk
Curtir · Responder · 1 sem

(9) O mundo zoa o Ribery infinitamente pq ele é feio, ninguém nunca foi contra, querem jogar futebol e terem o mesmo reconhecimento que os homens, mas nao querem ser zoadas igual?
Curtir · Responder · 1 sem

O comentário (8) faz referência ao modo como o cabelo da jogadora se apresenta utilizando a expressão “menos um pote de creme para cabelo”. Para o seguidor, o comentário está mais voltado para algo engraçado, cômico, pois ele utiliza várias

vezes a letra “k” para referir-se a uma gargalhada. Já o de número (9) questiona as reclamações em relação ao cabelo da jogadora, uma vez que as pessoas também “zoa” (ridicularizam) o jogador francês, **branco** (grifo nosso), Ribery. Ambos os seguidores usam o humor como algum tipo de permissão para expressarem uma linguagem racista e que, no caso do jogador Ribery, o seguidor não compreende que as “zoadas” não remetem à raça. E não é porque o humor está presente que o racismo não terá seu campo de atuação. Chun, (2016, p.85 – tradução nossa) acredita que “A linguagem “racista” geralmente apela a essa visão, observando que o uso era engraçado” ao invés de “racista”, distinguindo assim entre contextos situacionais que orientam para humor daqueles que orientam a insultar”.

(10) Independente de td ela poderia ao menos cuidar dele. Mas que é uma excelente profissional isso é e seu cabelo nao reflete no seu talento.

Curtir · Responder · 1 sem  94

(11) Ganhou isso tudo e ainda não tem dinheiro para ajeitar o cabelo

Curtir · Responder · 1 sem  2

(12) A história dela é linda, mas esse cabelo é feio.

Curtir · Responder · 1 sem  1

Já os comentários (10), (11) e (12) referem-se ao modo como o cabelo da jogadora está se mostrando durante o jogo. As expressões “ela poderia ao menos cuidar dele [cabelo]”, “ajeitar o cabelo” e “esse cabelo é feio” mostram um posicionamento em relação aos modos como as atletas devem usar seus cabelos. A nossa sociedade através da classe **branca** (grifo nosso) que é a classe elitizada cria “padrões” que se propagam por todos os cantos com o intuito de criar regras para uma boa convivência em sociedade, e fugir destas regras podem lhe transformar em um alvo de críticas, muitas das vezes, desumanas.

O fato que trago para essa análise é a necessidade do ser humano que pertence a uma determinada raça ter que “esconder” a sua raça por não se enquadrar nos fenótipos da raça da elite. O “embranquecimento fica muito nítido nos comentários, é uma exigência que os seguidores da página, através de suas postagens, fazem para que a

jogadora mude o seu cabelo numa tentativa de promover um “embelezamento” branco (MULLER & POLATO, 2018).

5 CONCLUSÃO

O futebol é um esporte muito importante para nós brasileiros, é uma das formas de nos mostrarmos valentes e competentes para o mundo. Acreditamos que os jogadores e as jogadoras da nossa seleção carregam uma enorme responsabilidade para o povo brasileiro, que está cansado de perder para um cenário político-econômico e que querem, pelo menos, ser campeão no futebol. Observando esse cenário do futebol pudemos compreender que não é apenas um campo onde rola a bola, fazem gols e são campeões ou perdedores. É também um campo para as ideologias linguísticas terem o seu papel, nos mostrarmos uma realidade que muitas vezes não é justa, e que precisa ser mudada.

A igualdade de gênero e raça devem acontecer não somente no futebol, mas no mundo todo e em todas as esferas da sociedade, é um caminho que precisamos trilhar para sermos mais justos e humanos. Os comentários analisados nos mostraram que precisamos avançar muito até conseguirmos aceitar de forma completa e respeitosa a igualdade de gênero e de raça. Assim como no gênero, a raça ainda tem nos mostrado como a sociedade possui hierarquias e diferenças entre as pessoas. O racismo estrutural que tanto nos assombra continua rotulando e classificando pessoas, mostrando que essa luta está longe de acabar. Um ponto muito importante é o fato de o uso das redes sociais terem um enorme crescimento em relação aos anos anteriores, a linguagem adotada pelos internautas é carregada de ideologias que nos fazem entender o pensamento da sociedade moderna, suas crenças, valores, identidades, cultura e etc. Sendo um local plausível para discussões importantíssimas e legítimas na busca pela igualdade, ou, infelizmente, mostra-se como um campo fértil para a perpetuação da intolerância, julgamentos e diferenças sociais.

REFERÊNCIAS

ALIM, H. S. Who's afraid of the transracial subject?: Raciolinguistics and the political project of transracialization. IN: ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. F. (eds.). **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race**. New York: Oxford University Press, 2016, p. 33-50

BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAMERON, D. Gender and Language Ideologies. In: EHRLICH, S.; MEYERHOFF, M.; HOLMES, J. (eds.). **The Handbook of Language, Gender, and Sexuality**. Malden: Wiley-Blackwell, 2014, p. 279-296.

CHUN, E. W. The meaning of *Ching-Chong*: language, racism, and responses in new media. IN: ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R.; BALL, A. F. (eds.). **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race**. New York: Oxford University Press, 2016, p. 81-96

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of Language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000, p. 35-83.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 496-517.

LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Viagem textual pelo Sul Global: ideologias linguísticas Queer e metapragmáticas translocais. **Linguagem em (Dis)curso**, 18(3), 2018, p.769-784.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth, (org.). **Bakhtin, conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 167-176.

MULLER, Priscila & POLATO, Adriana Delmira Mendes. Representação da mulher negra em propaganda: signos ideológicos e axiologias sociais na leitura e na análise linguística. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 17, n. 1, p. 498-516, 2018.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade corpo e identidade. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 23, n. 1, nov. 2016. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/29210>>. Acesso em: 16 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000100001>.

_____. Contradições e Hierarquias nas Ideologias Linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. **Domínios de lingu@gem**. v. 8, n. 3, 2014, p. 108-134.

_____. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN**, v. 10, n. Especial, 2018, p.704-720.

PRATT, Mary Louise. Utopias linguísticas. **Trabalho em linguística aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 437-459, Dec. 2013.

ROSA, Yanca. **Mulher e futebol; por que essa relação ainda é problemática? Por que é tão difícil ser jogadora no Brasil?** Disponível em: <<http://risesportes.com.br/2018/03/05/futebol-feminino-no-brasil/>> Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVA, Ana Carolina. **Marta comemora gol mostrando chuteira com símbolo de igualdade de gênero**. Disponível em:< <https://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2019/06/13/marta-comemora-gol-mostrando-chuteira-com-simbolo-de-igualdade-de-genero.htm>>. Acesso em: 10 de jun. 2019.

SOARES, Louise. **Jogadora Marta conta como foi difícil entrar para o futebol; leia entrevista**. <<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/06/1302974-jogadora->

[-marta-conta-como-foi-dificil-entrar-para-o-futebol-leia-entrevista.shtml](#)> Acesso em: 07 de jul. 2019.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998, p.3-477



CAPÍTULO 10

CADÁVERES, VAMPIROS E PESTES: DIGRESSÕES HISTÓRICO-LITERÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIAS

*CORPSES, VAMPIRES AND PLAGUES:
HISTORICAL-LITERARY DIGRESSIONS IN
PANDEMIC TIMES*

Adriano Boettcher Brandes¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.10

¹ Psicólogo (CRP 07/26579), psicanalista, mestre em filosofia pelo programa de pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). <https://orcid.org/0000-0002-9509-4040>. E-mail: adriano.brandes@hotmail.com

RESUMO

A figura do vampiro é presente em diversas culturas, em diversas partes do mundo. Sua representação sobreviveu viva no imaginário popular e metamorfoseou-se conforme as necessidades contemporâneas. Retratos da mentalidade, da sexualidade e da fantasia de determinadas épocas, eles caracterizam uma quebra de linearidade e de ordem natural. Este ensaio visa um breve exame da literatura vampírica anterior ao século XIX, que aponta para a constatação de que este tipo de monstro foi fruto de um misto de ignorância e superstições, assim como de pestes do passado e desconhecimentos dos fenômenos *post mortem*. A partir dessas considerações associativas, que relacionam o surgimento de uma figura tão hedionda, mas ao mesmo tempo tão sedutora, associada à propagação de doenças mortais e que já varreram metade da população europeia, que tipo de figura ou elemento imaginário poderia emergir do quadro pandêmico de dois mil e vinte?

Palavras-chave: Vampiros. Pandemia. Literatura. História. Folclore.

ABSTRACT

The character of the vampire is present in different cultures and in different parts of the world. His representation survived alive in the popular imagination and it was metamorphosed according to contemporary needs. Portraits of mentality, sexuality and fantasy from certain eras, they betoken a rupture in linearity and natural order. This essay aims at a brief examination of vampiric literature prior to the 19th century, which unveils that this kind of monster was the result of a mixture of ignorance and superstitions, as well as plagues of the past and ignorance of post mortem phenomena. From these associative considerations, which relate the emergence of such a heinous figure, but at the same time so seductive, associated with the spread of deadly diseases – which have already swept half the European population –, what kind of figure or imaginary element could emerge from the pandemic situation two thousand and twenty?

Keywords: Vampires. Pandemic. Literature. History. Folklore.

"Listen to them – children of the night. What music they make!"¹

Bram Stoker (p. 35)

¹ "Ouça-os – as crianças da noite, que música fazem!". Famosa frase dita por Drácula, em seu contato inicial com o corretor inglês Jonathan Harker, referindo-se ao uivo dos lobos naquela noite de boas-vindas e primeiro contato (tradução minha).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Julgo oportuno começar este texto tecendo algumas considerações sobre o que será apresentado a seguir. É pertinente observar que diversas culturas, de inúmeras localidades no globo, têm, de uma forma ou de outra, mitos folclóricos que se ligam, ou remontam, ao mito do vampiro. Deste modo, não há um único país, nem uma única cultura, que possa reivindicá-lo com exclusividade para si. Para fins de delimitação, ressalto que não é o objetivo deste escrito traçar um estudo esquemático, metódico e completo das origens mais primitivas e mais remotas desse mito, desde a antiguidade; se fosse esse o caso, este trabalho provavelmente teria a extensão de um livro. No entanto, no decorrer dessas laudas, os leitores e as leitoras que se interessarem por esse tema podem encontrar diversas sugestões de materiais complementares nas notas de rodapé e nas referências. Aqui, examinaremos somente algumas referências pré-modernas, focando em algumas referências modernas e contemporâneas para situar o leitor na discussão; dada a circunscrição do limite de espaço, tenho a árdua tarefa de tentar ser sucinto.

Não menos importante, ressalto, também, que a presente produção foi baseada, em grande parte, em um artigo de teor semelhante que escrevi para a *Revista de Psicanálise e Cultura Anna O.*, da *Après Coup Sociedade Psicanalítica*, a qual faço parte e que circula somente em meio impresso no Brasil, Argentina e Uruguai — fora dos circuitos universitários. No referido artigo, discorro sobre o mesmo assunto, mas com objetivo um tanto distinto. O presente escrito, já com modificações, também foi usado na apresentação de uma exposição oral em uma semana acadêmica universitária, no entanto, não sendo publicado nos anais do evento como capítulo de e livro.

1 INTRODUÇÃO

Das várias criaturas mitológicas da literatura mundial, a figura do vampiro parece ser aquela que tem sobrevivido até a atualidade com certo grau de sofisticação. Retratos da mentalidade, da sexualidade e da fantasia de determinadas épocas, eles caracterizam uma quebra de linearidade e de ordem natural. Estão mortos — apesar de andarem entre os vivos — e por esse motivo não estão mais sujeitos às mesmas regras que regem a vida dos mortais; talvez esteja aí a fascinação. Um breve exame da literatura vampírica anterior ao século XIX aponta para a constatação de que esse tipo de ser não tinha as mesmas características das mesmas criaturas atuais. Aliás, as descrições anteriores ao século citado apresentam a figura do vampiro como algo bestial, sujo e deformado, muito próxima ao do que hoje conhecemos como zumbis (ou *zombies*, em inglês) — outro fenômeno contemporâneo da cultura *pop*. De forma vestigial, e cada vez menos usual, até poucas décadas a mídia se referia aos vampiros

como *mortos-vivos*. Esse ponto é de especial interesse para este ensaio, que se propõe fazer uma digressão associativa histórico-literária entre cadáveres, vampiros e pestes; algo que, intimamente, leva-nos ao peculiar momento de pandemia que vivemos. Ora, o que isso poderia ter em comum? Vampiros são representantes de uma narrativa; um produto resumido de epidemias e pestes do passado que encontram certa reverberação até os dias de hoje. São figuras que foram metamorfoseadas sob medida, de acordo com as necessidades literárias e fantasísticas de cada época, e que derivaram de uma visão generalista de mortos-vivos. Eles surgiram em uma época em que as condições sanitárias, o incremento das rotas comerciais e a limitada medicina disponível não sabiam lidar, e muito menos compreender, a dinâmica dos fenômenos *post mortem* e o mecanismo de transmissão de doenças. A limitação tecnológica e a imaginação supersticiosa em meio a pestes descontroladas encontraram terreno fértil para explicações sobrenaturais sobre o inexplicável e, não obstante, não podemos ignorar a contribuição real de criminosos, pessoas com problemas mentais e de determinadas figuras históricas para o desenvolvimento do que hoje concebemos como o vampiro clássico. Talvez esta contribuição tenha sido um ponto de cisão entre a figura do morto-vivo decrepito e apodrecido para o vampiro charmoso no meio urbano. O vampiro hodierno é uma pessoa comum; e a indústria cinematográfica e literária tem exaurido e desgastado esta figura folclórica com filmes e livros que agradam gostos vadiados. A partir dessas considerações associativas, que relacionam o surgimento de uma figura tão hedionda, mas ao mesmo tempo tão sedutora, associada à propagação de doenças mortais e que já varreram metade da população europeia, que tipo de figura ou elemento imaginário poderia emergir do quadro pandêmico de dois mil e vinte?

2 DISCUSSÃO

O mito, ou a ficção, são mecanismos que podem conter uma verdade. Esta verdade nem sempre está à vista e nem sempre é óbvia; normalmente é simbólica e está abaixo de camadas de alegorias. Um mito, ou uma ficção, não são regidos, necessariamente, pela racionalidade e pela temporalidade. Mais do que simples estórias, eles podem ser retratos de situações, de contextos e até da mentalidade de uma época. De um ponto de vista psicanalítico, nossa própria história é uma espécie de ficção individual e a teoria psicanalítica se vale do mito para fornecer substrato para sua própria epistemologia.

Já faz alguns séculos que os vampiros têm tido um espaço cativo no imaginário popular; além disso, parecem ocupar uma posição de destaque no gênero de horror. Também, eles gozam de uma condição idealizada e erotizada dentro do repertório literário — especialmente o moderno e o contemporâneo. Podemos conceber a figura do vampiro como “uma ruptura da ordem” (KOHN, 2012, p. 303) natural e conhecida.

Ele não está sujeito à condição obrigatória da morte, enquanto finitude da vida, logo, se não há morte, não há finitude e pode haver vida.

[...] esse mesmo desejo de imortalidade atribuído aos vampiros é problematizado como possivelmente algo provindo da psique humana, pois a figura do vampiro representaria uma recusa à morte, logo, uma perpetuação da imortalidade do inconsciente propriamente dito. Isso porque, considerando-se que o inconsciente rege o consciente e, como Freud fala sobre o desejo de imortalidade, o inconsciente ignora o tempo, a temporalidade [...] (CABRERA, 2015, p. 10).

Um breve exame do gênero de horror nos mostra que, das várias criaturas fantásticas, os vampiros parecem ter conseguido atravessar os tempos com acentuado grau de aceitação popular e elevada sofisticação. Outros seres sobrenaturais, como bruxas, lobisomens e até a própria criatura do Dr. Frankenstein, que nunca recebeu um nome, também têm o seu espaço reservado na cultura e legiões de fãs, no entanto, estes parecem ocupar lugar notavelmente menor do que o lugar dos seres vampíricos. Inclusive, podemos perceber que quando esses outros monstros aparecem juntos, nos populares *crossovers* da moda, não poucas vezes são subjugados por vampiros – que normalmente representam alguma condição de ordem superior em determinado universo². É conveniente observarmos, entretanto, que as bruxas desfrutam de um prestígio próprio; são um capítulo extenso, complexo, político e à parte; ao contrário de vampiros, não precisam estar mortas para serem dotadas de um poder específico. Sabemos, hoje, que as acusações de heresia, bruxaria e feitiçaria eram destinadas, prioritariamente, a mulheres independentes, com pensamento político próprio e insubordinadas aos poderes eclesiásticos, que eram vistas como um estorvo à Igreja Católica, sendo perseguidas e executadas pelo seu sistema jurídico próprio: o tribunal do Santo Ofício da Inquisição – todavia esse é outro assunto. Mas, afinal, o que é um vampiro? Kohn (2012, p. 302-303) os delimita como:

[...] um membro de uma família de almas do outro mundo específicas. Há uma tradição do vampiro, há toda uma mitologia em torno desse tema, através da ideia de que há seres que podem chupar o sangue de pessoas vivas normais, e torná-las vampiros por contágio. Nessa mitologia já encontramos a ideia de um contágio possível pelo contato da sucção. De que corpo se trata? O vampiro é homem ou mulher, tem dentes compridos e brancos, e sua aparência é antes de palidez. Sai à noite de seu caixão e/ou de seu sono para tentar morder o pescoço de suas vítimas e lhes chupar o sangue, tornando-as vampiros, por sua vez. É bem visível aí uma dimensão diabólica. Existem diversas maneiras de sair daí. Trata-se de acabar com os corpos deles. Quando estão em seus caixões, é preciso lhes enfiar uma estaca de madeira no coração, cortar-lhes a cabeça e enchê-la de alho, assim como ao seu corpo. Além disso, é preciso ter à mão um crucifixo.

Cabrera (2015, p. 09) explica que “Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*³, vampiro é uma ‘personagem da crença popular que, estando morta, sai à noite das sepulturas para sugar o sangue dos vivos’”; à guisa, a *Grande Enciclopédia Larousse*

² Como na série cinematográfica *Underworld* (2003-2016), em que vampiros subjugam lobisomens; os últimos chamados de lycans neste universo.

³ Cf. “vampiro”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/vampiro>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Cultural define vampiro como: “[...] morto que, segundo as lendas e o folclore de certos países, sai provisoriamente da sepultura para sugar o sangue dos vivos, levando consigo a vitalidade das vítimas” (p. 5873, 1999). Melton (1995, p. XXXV, grifo meu), especialista em liturgia vampírica, observa que:

A definição comum, nos dicionários, serve como referência para a investigação: vampiro é um cadáver reavivado que levanta do túmulo para sugar o sangue dos vivos e assim reter a aparência da vida. Essa descrição certamente se adapta a Drácula, o vampiro mais famoso, mas é apenas um ponto de partida **e rapidamente se prova inadequada quando nos aproximamos do reinado do folclore vampírico. De modo algum, todos os vampiros se encaixam nesta descrição.** Por exemplo, embora o assunto quase sempre leve à discussão sobre a morte, nem todos os vampiros são corpos ressuscitados. Inúmeros deles são espíritos demoníacos desencarnados [...] Os vampiros também podem aparecer como o espírito desencarnado de um morto que retém uma existência substancial; como no relato de muitos fantasmas, esses vampiros podem ser confundidos com um cadáver totalmente encarnado.

A definição inicial de Kohn (2012, p. 302-303) é a mais corrente, aceita, e talvez até difundida. As definições enciclopédicas e de dicionários, como apontam Melton (1995) e Cabrera (2015), são generalistas e, à luz do exame de Melton (1995), não levam em consideração especificidades que, para o especialista, fazem a diferença. No entanto, constatamos que o vampiro encontrou reedições ao passar do tempo e, especialmente, nas últimas décadas. É fácil constatarmos a crescente tendência ao consumo de literatura e de cinema do gênero fantástico. Não é necessário ser um *connoisseur* do assunto para perceber que há uma evolução progressiva do mito de vampiro; existe mercado para tal. Da criatura monstruosa, repulsiva e grotesca dos mitos originais ao sedutor bem vestido e de boa aparência da atualidade, o vampiro hodierno é uma pessoa comum. Pouquíssimas obras, sejam livros ou filmes, dos últimos 40 anos ousaram retratar o vampiro como a pavorosa criatura original. Um vampiro *old school*, descrito por alguma bula medieval, é uma criatura que certamente não iríamos querer ter por perto. Os sanguessugas de agora, em contrapartida, representados por jovens galãs e musas da moda, são seres bonitos, sedutores e possuem tão boa lábia que muita gente aceitaria se deixar morder tranquilamente. Mas por que esses seres, reeditados à medida, geram tanta fascinação? Apesar da discrepância estética percebida entre o vampiro de alguns séculos atrás e os vampiros de hoje, dois fatores permanecem convenientemente inalterados: o fator da imortalidade e o fator da força sobre-humana⁴. A sociedade do espetáculo, como diria Guy Debord, adicionaria a beleza física como a cereja deste bolo. Então, contra o mal-estar gerado pela certeza irrevogável e inadiável da finitude da vida, uma figura fantástica sintetiza um ideal: viver forte e eternamente belo. Sobre essa drástica mudança na imagem do vampiro, Cabrera (2015, p. 07) aponta-nos que:

[...] o vampiro, ser mitológico cuja primeira aparição na cultura mundial permeia a indeterminabilidade, já não mais é o de antigamente, que dormia em caixões em masmorras, derramava sangue inocente por prazer e sobrevivência e tinha aversão à

4 Além do fato de ambos seguirem consumindo sangue.

luz do sol, ao alho e aos crucifixos. Ele evoluiu, sendo hoje possuidor de belas casas, tornando-se consciente [inclusive] de sua [própria] monstruosidade [...]

Proponho uma breve digressão cronológica, atendo-nos a eventos de notória importância para a existência desses seres. No ano de 1816, na mansão do “insuportável” Lord Byron, o casal Mary Wollstonecraft Godwin e Percy Shelley, assim como seu amigo e médico John Polidori e Claire Clairmont (irmã adotiva de Mary e amante de Byron na época), foram obrigados a permanecer dentro de casa durante grande período de tempo, devido a intempéries climáticas ocasionadas por uma erupção vulcânica ocorrida um ano antes na Indonésia e que afetara drasticamente o clima do hemisfério norte, no que ficou conhecido como “o ano sem verão”. Embalados por histórias de assombrações, álcool e, provavelmente, doses de láudano, Byron propôs que os cinco escrevessem suas próprias histórias de horror para passar o tempo. Nessa ocasião, Mary produziria a história de um cientista que dava vida a uma criatura feita com retalhos e partes de cadáveres humanos, criando a gênese do que mais tarde se tornaria a história de *Frankenstein* (*Frankenstein: or The Modern Prometheus*) — que ela publicaria com o nome de casada. Polidori criaria um conto vampiresco, baseado em elementos de um determinado conto de Byron, que comporia o fundamento mais próximo do que concebemos como o vampiro atual: um ser fantástico, mais humano do que besta, com ares aristocráticos e que predava membros da alta sociedade. Polidori baseara seu conto, publicado posteriormente em 1819, sob o título *O vampiro* (*The Vampyre*), em uma série de componentes difusos sobre vampirismo, criando as bases para um futuro gênero literário consideravelmente coeso. É interessante observarmos a origem comum da história da criatura de Frankenstein e dos vampiros como conhecemos hoje (MELTON, 1995, p. 83-86).

No entanto, quando Bram Stoker escreveu o romance gótico *Drácula* (*Dracula*), em 1897, ele acabou por compor o *crème de la crème* da literatura vampírica mundial (MELTON, 1995, p. XLIII). É sabido que Stoker se baseou fortemente no folclore da região dos Bálcãs, especialmente na Romênia. A região da Transilvânia — que tive o prazer de conhecer, certa vez — foi de especial interesse para o autor, pois era a terra natal de Vlad III, também conhecido como Vlad Drácula (*Vlad Drăculea*), *Voivoda*⁵ da região da Valáquia e que a história viria a se referir como *Vlad, o empalador* (*Vlad Țepeș*, em romeno) (MELTON, 1995, p. 841-847). Reza a lenda que tamanha era a crueldade e brutalidade de Vlad que ele condenava à morte, por empalamento, qualquer inimigo que o desgostasse. Diz-se que durante os suplícios, banqueteara-se no campo de execução, molhando seu pão no sangue que escorria pelas estacas dos desgraçados empalados. Em 1922, Friedrich Wilhelm Murnau dirigiria o filme *Nosferatu* (*Nosferatu, Eine Symphonie des Grauens*) (MELTON, 1995, p. 562) e, mesmo não conseguindo os direitos

5 Título que designa o “Príncipe soberano”, que tem direito de governar, comandando o exército.

autorais por meio dos herdeiros de Stoker, baseou seu roteiro inteiramente na obra *Drácula*, sendo processado depois e indo à falência. Foi em 1931, com a atuação do ator húngaro Béla Lugosi, que Drácula seria propalado à fama internacional e esta película introduziria as vestes e estilísticas características do personagem (MELTON, 1995, p. 210-213). Entre as décadas de 50 e 70, a produtora britânica Hammer Film Productions produziria diversas obras cinematográficas com a temática dos vampiros; usando elementos que vão desde personagens clássicos, como Drácula e Carmilla, e criando desde sequências cênicas baseadas na literatura até produções com enredos próprios. É essa mesma produtora que escalou os célebres atores britânicos Christopher Lee e Peter Cushing para interpretar as mais emblemáticas atuações de, respectivamente, Drácula e Van Helsing. A atriz polonesa Ingrid Pitt viria a interpretar Carmilla em obras baseadas nos trabalhos do escritor irlandês Joseph Sheridan Le Fanu (MELTON, 1995, p. 353-360). Já mais recentemente, em 1976, Anne Rice escreve a obra *Entrevista com o vampiro*⁶ (*Interview with the Vampire*), primeiro livro da série romântica denominada *Crônicas vampírescas* (*The Vampire Chronicles*), consolidando a figura do vampiro galã no meio urbano (MELTON, 1995, p. 654-657).

Não seria exagero afirmar que vampiros, inicialmente chamados apenas de mortos-vivos, compartilham raízes históricas e, de certa forma, reais, com figuras notórias. Muitos de nós já ouvimos a história verídica de Elizabeth Bathory (MELTON, 1995, p. 43-48), condessa húngara que no final do século XVI foi condenada à prisão perpétua pelo assassinato de centenas de jovens, tendo se banhado no sangue de suas vítimas. O comportamento de personagens históricos, como Vlad e Bathory, possivelmente contribuiu para associá-los a vampiros. Não obstante, existem dezenas de relatos de pessoas com comportamentos bizarros, mentalmente patológicos e inclusive comportamentos criminosos, que corroboram a atribuição de ataques vampíricos. *En passant*, posso citar Richard Chase (1950-1980), conhecido como “O Vampiro de Sacramento”, Peter Kürten (1883-1931), “O Vampiro de Düsseldorf” e o famoso caso brasileiro de Marcelo Costa de Andrade (1967), o “Vampiro de Niterói”, assassino que ainda cumpre pena desde o início da década de 1990. Refletindo sobre as particularidades de cada caso, podemos indagar-nos sobre as peculiares (e terríveis) fronteiras da arte que imita a vida e da vida que imita a arte. Ao que parece, a literatura e a imaginação tomariam encargo do resto. Há alguns anos, enquanto pesquisava algumas notícias em *websites* estrangeiros, deparei-me com uma notícia que não era exatamente nova. Em Griswold, Connecticut, pesquisadores descobriram o possível nome de um indivíduo cuja ossada foi encontrada no início dos anos 90 (DALEY, 2019). A reportagem conta que restos mortais humanos foram encontrados por acaso enquanto algumas crianças brincavam nas proximidades do que viria a ser descoberto como um antigo cemitério há muito tempo desativado, abandonado e, conseqüentemente, não marcado. Cemi-

⁶ Para língua portuguesa, traduzido por Clarice Lispector.

térios abandonados não são propriamente uma coisa incomum na Nova Inglaterra e não havia nada de anormal nas ossadas ali encontradas, exceto no caso de uma na qual era possível ler as iniciais “JB55” no caixão. O corpo da pessoa depositada ali, segundo os especialistas, seria do início dos anos 1800. Exumado cerca de cinco anos após sua morte, teve o seu já pútrefo coração arrancado e sua cavidade torácica aberta. Sua cabeça havia sido removida e colocada dentro do tórax e seus dois fêmures haviam sido posicionados em forma de xis abaixo da cabeça: ritual para conter um vampiro que estaria, eventualmente, deixando o seu túmulo e predando os vivos.

Essa não foi a primeira matéria que eu li sobre o assunto; seguidamente, em algum lugar do mundo, cientistas encontram túmulos com indícios de sepultamentos rituais de pessoas acusadas de vampirismo. Em 2014, foi descoberta na Bulgária uma cova do século XIII onde uma ossada tinha uma estaca de ferro atravessada em seu peito e ainda se encontrava firmemente presa ao chão do fundo do buraco – o objetivo era justamente este: “pregar” o notívago contra o solo (NUWER, 2014). Em 2013, na cidade polonesa de Gliwice, foi achada uma cova coletiva, com quatro corpos cujas cabeças haviam sido removidas e colocadas entre as suas pernas (HICKMAN, 2013). Em 2015, no mesmo país, na zona rural de Drawsko, alguns esqueletos de cerca de 400 anos foram encontrados com o lado afiado de foices, presos contra o pescoço e pélvis – provavelmente para que o suposto vampiro se mutilasse ao tentar levantar-se para prosseguir com sua busca por sangue (LEARN, 2017). Apesar dessa possibilidade, arqueologistas falam que essa prática se trataria de um ritual de banimento contra “espíritos do mal”; como se isso também não fosse uma metáfora para vampiros. Aliás, em diversas cidades polonesas foram achados sítios de sepultamento com indícios de rituais antivampiros, como em Kałdus (KILLGROVE, 2016), também na Polônia.. Um dos casos que mais achei interessante foi o de um arqueologista forense que, em 2010, encontrou os restos mortais de uma mulher morta pela praga em Veneza, no século XVI, e que por ser suspeita de vampirismo teve um enorme tijolo maciço inserido em sua boca, deixando seu maxilar escancarado, sendo posteriormente sepultada com ele (DELL’AMORE, 2010). A foto do crânio com o tijolo enfiado na sua boca é impactante. Exemplifico com esses casos reais para evidenciar que fatos, hoje tomados apenas como literários, foram vividos de forma real, e provavelmente não sem sofrimento por pessoas de determinada época.

Existem diversas teorias sobre os porquês das atribuições de ataques de vampiros, a maioria delas mesclando fatos históricos com superstições populares. Atendendos aos fatos atravessados pela realidade concreta, sabe-se que, nos séculos passados, as precárias condições sanitárias, o incremento das rotas comerciais, a inexistência de medicamentos antibióticos e a ausência de conhecimento sobre os mecanismos de transmissão de enfermidades contribuíram para a propagação de doenças que aca-

bavam por tornar-se pragas epidêmicas. A peste negra, mais conhecida como peste bubônica, assolou a Eurásia em três momentos distintos, que duraram vários séculos; epidemias de tifo, varíola, sífilis e tuberculose ceifaram milhões de vidas e criaram o ambiente mais propício possível para imaginação catastrófica. No passado, era fato confirmado que, quando uma pessoa se descobria infectada por alguma peste, uma sentença de morte garantida vinha junto com essas terríveis moléstias, sendo uma questão de tempo até que os demais familiares também perecessem. Assim, vizinho após vizinho, aldeia após aldeia e vilarejo após vilarejo tinham seus números reduzidos ao mínimo, cabendo aos restantes a lide com seus cadáveres. Eventualmente, as próprias manifestações *post mortem*, fenomenologicamente desconhecidas até então e em uma época sem técnicas eficientes de embalsamamento, eram interpretadas como fato de que o falecido não estaria tão morto assim: a pele retraída expunha os dentes e ocasionava o pseudocrescimento de unhas, pelos, cabelos. Além disso, o inchaço cadavérico fazia fluídos escuros extravasarem pela boca, o que era interpretado como indício de que o defunto havia se banqueteadado. A imaginação tomaria encargo do resto, pois, com essas evidências, a única explicação possível, na época, era a de que o finado se levantava de sua sepultura e andava entre os vivos como um morto-vivo.

É muito importante frisar, neste ponto da argumentação, que um morto-vivo, ou um vampiro, segue com sua existência na terra, compartilhando espaço físico-temporal com os seres vivos — sem que isso necessariamente implique a vida após a morte de doutrinas religiosas. Também é importante observar que histórias de vampiros e de mortos-vivos (que viríamos a chamar de zumbis) surgiram por motivos semelhantes e compartilham muitas raízes e pontos em comum; no entanto, essas histórias se separaram em algum momento⁷, dando origem a ramificações e universos completamente independentes.

Tratando especificamente dos vampiros, parece-me curioso que esses personagens tenham obtido tanto destaque, a ponto de se fixarem referencialmente no imaginário popular e sobreviverem até hoje — sendo reciclados e reprocessados conforme nossas necessidades, não só visuais, mas também de consumo. A crença em seres que retornam da morte para seguir com suas existências terrenas tem sua origem, presumivelmente, na concepção da própria morte; ou seja, deve acompanhar-nos desde que começamos a falar e a organizar-nos socialmente. Sobre esta última afirmação, Cabrera (2015, p. 10) sublinha que:

[...] o ser mitológico “vampiro” teria surgido no imaginário humano apenas para suprir este desejo de imortalidade? Com certeza não. Pois, considerando-se que, como afirma Martín V. Riccardo (1995, p.XXIII) no prólogo d’*O livro dos vampiros: a enciclopédia dos mortos-vivos*, de J. Gordon Melton, “a crença em criaturas vampíricas provavelmente remonta às experiências humanas muito antes do advento da pala-

⁷ Separaram-se narrativamente, digo.

vra escrita”, podemos analisar, segundo a visão do próprio Melton (1995, p.XXXVI-XXXVII), essa crença humana em criaturas vampíricas como algo que “oferece explicações de contexto social, isto é, a existência dos vampiros dá às pessoas uma explicação para eventos de outra forma inexplicáveis (que no Ocidente moderno tentamos explicar em termos científicos)”, ou ainda, que tal crença “é psicológica e explica o vampiro como existindo no cenário psíquico íntimo do individualismo. As duas abordagens não necessariamente se excluem”⁸ [...]

Retomando questões de diferenciações entre criaturas, podemos definir que existe uma enorme diferença entre a temática de mortos que voltam a vida na terra (tendo algum tipo de semivida, indigna e amaldiçoada) e mortos – ou falecidos – que voltam a vida em um plano espiritual – o que seria outra coisa e que não encontra espaço neste escrito. Conforme observado nos primeiros parágrafos desse trabalho, historiadores apontam que diversas civilizações ao longo da história têm narrativas, folclóricas ou mitológicas, que tratam sobre mortos-vivos (e vampiros). Tanto no caso do vampiro, quando no caso do morto-vivo, parece-me curioso que o retorno à vida (após o falecimento) vem sempre com a necessidade de alimentar-se de algum material orgânico dos vivos: quase como uma maldição, um ônus.

Doravante, tenho a pretensão de propor a desambiguação total das palavras *vampiros* e *mortos-vivos*; elas não deveriam seguir sendo sinônimas, pois tratam de objetos/ seres muito diferentes na literatura contemporânea.

De acordo com Cabrera (2015. p. 09), “a morte é a única certeza na vida do ser humano, e conseguir burlá-la é um sonho tão antigo quanto a própria origem da vida” e possivelmente neste ponto se encontre o argumento principal deste ensaio. Parece-me tudo um tanto paradoxal, pois no momento em que nos concebemos como seres biológicos, digo, constituídos de matéria orgânica, testemunhamos desde tenra idade entes que vêm e que vão. Portanto, deveríamos considerar como sendo normal a perspectiva da morte. A natureza trata de criar seres novos para substituir os velhos, dando seguimento a um baile, no qual já soa a mesma música desde que esta começou a tocar. No entanto, a perspectiva da morte é algo anormal do ponto de vista lógico e gera perplexidade. Como podemos ser tão complexos, com emoções tão diversas, com uma vida dotada de tantos detalhes intrincados e de repente deixarmos de ser? Se algo tão complexo o deixou de ser, alguma vez já foi?

Nascer, crescer, se reproduzir, morrer. Esta é a sina à qual está fadado o ser humano, e, por mais que se possa pular algumas etapas, a última sempre foi e sempre será inevitável. Na tentativa de burlar isso a psique humana dá “presas à imaginação” e cria os seres vampíricos a fim de lhes proporcionar não só a personificação do desejo de imortalidade, mas também a liberdade de revelar nas entrelinhas seus desejos reprimidos mais obscuros (CABRERA, 2015, p. 66).

É inquestionável que a perda de um ente querido gera uma dor, que pode levar muito tempo para ser elaborada, eventualmente podendo nunca ser. Talvez seja exa-

8 MELTON (1995, p. XXXVI-XXXVII).

tamente em função dessa dor e dessa perplexidade que conservamos diante da morte, que geramos a necessidade de ritualizá-la: funeral, enterro e a continuidade do baile. Enterramos, queimamos, mumificamos, depositamos ao mar, plastinamos, criogenizamos e hoje são possíveis, inclusive, velórios espaciais! São tantas e tão diversas as culturas existentes e que existiram em nosso mundo que muitos de nós praticamente desconhecem outras formas de lidar com a morte a não ser a nossa. No entanto, existem culturas que curiosamente convivem dentro de casa com seus parentes falecidos, vestindo-os e banhando-os. Há culturas que, em dias de festivais importantes, desenterram seus falecidos para que eles participem das festividades. Em outros casos, os finados são oráculos imprescindíveis. É amplamente sabido que no Egito Antigo toda a vida girava em torno da morte. Na Grécia Antiga, a cremação em piras funerárias, colocando-se uma moeda em cada olho para que o falecido pagasse o barqueiro Caronte, era o procedimento padrão para se lidar com restos mortais, além de ser considerado muito honroso. Aliás, a expiação da morte, por meio da promessa de um pós-vida, é o tema principal com o qual se ocupam a maioria das religiões. Em muitas religiões, novas e antigas, é no além-vida que nos sentamos junto, ou próximo, aos deuses, dividindo lugar com eles. Não importa se em Valhala, no Éden, em Jannah, nos Campos Elíseos, em Sekhet-Aaru ou atingindo o Nirvana: a promessa de gozo divino existe em algum lugar. Mesmo com várias especulações, esse não é um assunto que podemos dar por encerrado.

O homem deve cumprir seu destino, viver o tempo que lhe é atribuído pelos deuses, de outro modo não há falecimento, isto é, não há passagem para o outro lado. A morte é um rito de passagem. Uma pessoa que não viveu até o termo que lhe foi prescrito não pode passar, e fica bloqueado entre aqui e além. Existem, portanto, más mortes, e as boas mortes são uma dádiva dos deuses. Os defuntos formam uma comunidade próxima da dos viventes (KOHN, 2012, p. 302).

Talvez possamos atribuir à popularidade do vampiro — e à necessidade contemporânea de atualizá-lo na forma de uma criatura agradável, desejável, romantizada e aperfeiçoada — a um sintoma do nosso mal-estar e da contínua perplexidade diante da morte. Possivelmente, porque, no plano real, lutamos contra a finitude desde que nascemos e desde então factualmente, começamos a fenecer. Talvez essa afeição por criaturas imortais se dê, em especial, porque em algum momento do nosso desenvolvimento, quando de diversas vicissitudes, tivemos a primeira concepção propriamente dita do desamparo, da vulnerabilidade e do quanto somos pequenos em poder sobre nós, sobre os demais e sobre o desconhecido — a vida e, mais ainda, a morte. Ao analisarmos mais além, ainda neste diapasão, parecemos buscar a imortalidade quando criamos, o que quer que criemos. E, para criar, basta estarmos vivos.

Paralelamente, também podemos ressaltar que, se existisse a imortalidade, não só nossa morte mudaria, mas toda nossa vida, pois as demandas éticas ficariam per-

turbadas e haveria uma outra ordem completamente diversa à lógica que rege uma vida mortal. Afinal, se a morte não é mais a mesma, porque a vida haveria de ser? Se a morte não significa o fim, o que mais é possível? Talvez um dos focos de interesse deste texto também se situe na reedição do mito do vampiro, que passou de um ser representado como uma criatura deformada, repugnante e demoníaca, para um ser belo, jovem, vigoroso e com forte apelo midiático.

No atual momento histórico, podemos ler o discurso capitalista reeditado sob a máscara neoliberal. Vivemos uma era de pleno consumo em escala industrial, da qual já percebemos consequências — a nível de sociedade e a nível de impacto no planeta. Sob esse prisma, não é de se estranhar que haja a regulamentação dos nossos corpos e do nosso viver. O discurso do consumo é insidioso, sedutor, atravessa e atinge todos os estratos sociais, estimulando o consumo ilimitado e sem preocupação com a sustentabilidade, além de oferecer a imagem apolínea de um indivíduo unificado, idealmente coeso e desavergonhadamente hedonista. A biopolítica e as psicopolíticas regulam nossos corpos. Não é exagero afirmar que excluímos categoricamente qualquer coisa da ordem do desprazer. Deveria o vampiro ter continuado como a feia criatura original, que mais se assemelhava a um cadáver pútrefo e inchado? Ora, a feiura não gera desprazer em uma sociedade esteta? Nós somos avessos ao desprazer, arautos do hedonismo. Hoje, os corpos são perfeitos, moldados a bisturi, dietas, horas de academia e, claro, tudo isso sujeitado ao indispensável crivo das redes sociais — balizadoras de verdades. Conforme cito nas linhas iniciais deste texto, o vampiro simboliza uma ruptura com a ordem conhecida. Ele é o representante de uma dissonância entre o conhecido e o desconhecido, é o oposto ao familiar; é um infamiliar. Ele também não está sujeito à condição da morte como finitude da vida, ao contrário, ele perverte a ordem esperada, renascendo da morte para adquirir aspectos que quase poderíamos associar com a transgressão de regras tidas como padrões de normalidade. Kohn (2012, p. 303) observa que “O interessante é saber sobre que realidade psíquica se constitui esse mito. O que pensar sobre a dentição, o sangue, a oralidade? Os mitos são construídos sobre a realidade psíquica do sujeito”, logo, sob uma realidade psíquica de uma época.

Analisando mais detalhadamente, vampiros têm diversas práticas consideradas proibidas, interditas e barradas a qualquer um dos vivos. Eles perturbam o *status quo*. Vampiros são, antes de tudo, subversivos. São-lhes reservadas essas práticas justamente por não mais serem seres viventes. Logo, vampiros são não agrilhoados às regras sociais vigentes. Morreram; têm outro *status*. Ora, não existe um componente sexual nessa transgressão, se quisermos analisar estas narrativas à luz da psicanálise? Ao vampiro é reservada uma aproximação tão íntima com a carne, que lhe é possível não só mordê-la, mas sorver para dentro de si um líquido indispensável à vida. Dentro dessa linha de pensamento, um ataque vampírico pode ser a descrição de uma relação

sexual. A própria penetração das presas na carne, presas essas que são compridas e pontiagudas, evidencia um aspecto sexual; trocas de fluídos não são meras coincidências aqui. Reforçando este argumento, aponta-nos Kohn (2012, p. 302) que:

Os vampiros transgridem todas as regras da natureza, e põem novamente em questão as noções de vida e de morte. Primeiro, são as almas do outro mundo e, na Antiguidade clássica, toda interrupção antecipada da vida tem consequências perigosas para o indivíduo e para os demais viventes.

Logo, não é de se espantar sua ampla aceitação (a do vampiro) em uma época em que a repressão sexual acabou por gerar padecimentos conversivos, como a histeria, mal do século de Freud, e que ainda hoje encontra expressão em nosso pós-modernismo, sucessor à época do “resplendor da razão”. Não só a sexualidade vem adquirindo novas formas de expressão e nuances, mas, também, a revolução sexual propriamente dita; o que permitiu uma ruptura, em diversas ordens, com a sexualidade outrora hegemônica — falamos em sexualidades hoje, no plural. Sob essa ótica, parece-me plenamente plausível observar os possíveis porquês da transformação do mito do vampiro terem ocorrido mais ou menos na mesma época. Mas, em contrapartida, se na sexualidade da sociedade europeia do século XIX não se podia nada, hoje se pode tudo. A histeria não é mais o mal do nosso *Zeitgeist*, mas possivelmente outro “mal” ocupa o seu lugar. Coincidência? Nem temporal, nem casual. Sintomática? Talvez. Quiçá o vampiro tenha sido um dos vários mecanismos para driblar, de forma aparentemente aceitável, a opressão sexual autoritária vigente no século XIX. E o que esse mecanismo burlador seria senão uma sublimação artístico-literária? O vampiro, ao qual temos nos referido nos últimos duzentos e poucos anos, parece-nos ser um signo de uma época, transicional à função de uma sexualidade que procura expressão por meio da sublimação artística, e do começo de uma mudança social revolucionária que se deu precisamente na transição entre a proibição quase absoluta, que rumava à permissividade quase que completa.

Um vampiro se apossa do outro como se este fosse um objeto: toma-o e o suga. Podemos analisar as relações vampíricas de predação com as ações de um bebê recém-nascido — repito, a partir de uma análise psicanalítica. Talvez possamos, inclusive, considerar o bebê como um vampiro, para fins de argumentação. Ele suga pela boca um líquido essencial a sua vida (único alimento que pode receber, diga-se), morde o seio materno quando contrariado e, de acordo com a compreensão freudiana de bebê perverso polimorfo, narcisicamente acredita que a mãe exista unicamente para satisfazê-lo, estando a sua disposição sempre que ele sai do seu lugar de repouso, em que fica protegido e onde dorme muitas horas, normalmente durante o dia, para despertar à noite e encontrar saciedade e prazer. Por sua vez, a mãe investe no filho, alimenta seu narcisismo e se relaciona sexualmente com seu rebento. Troca de fluídos, relações sexuais, oralidades, erotizações. Somos todos vampiros? E se pensássemos no ato de

morder como um feito antropofágico e canibalizador de consumir a carne do corpo do inimigo? O pai da horda primitiva, mencionado em 1913 por Freud na obra *Totem e tabu*, fora sorvido pelos filhos, que passaram a ser dotados do poder paterno. Aliás, o nome da obra completa é: *Totem e Tabu: Alguns Pontos de Concordância entre a Vida Mental dos Selvagens e dos Neuróticos (Totem und Tabu: Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker)*. Selvagem, selvageria, animalidade, bestialidade, não é o vampiro um ser que selvagiza sua presa? Não nos é atribuída uma suposta condição de civilizados, que sempre vêm em contrapartida à barbárie? Ainda assim, dado nosso estado cultural, como é possível que nós, seres tão eruditos, travemos guerras como as duas grandes guerras e, pior, as guerras posteriores, ocasionadas pelo imperialismo estadunidense e fortemente marcadas pela maquiagem midiática a qual foi, e é, submetida a opinião pública?

Não obstante, *Carmilla*, de 1872, é um romance gótico-vampírico e antecessor a *Drácula*, sob caneta do também irlandês Joseph Sheridan Le Fanu, é tido como o primeiro romance a ter uma vampira mulher como protagonista. Curiosamente, o autor dota de características lésbicas a protagonista, sendo essa novela narrada por uma mulher que justamente tinha uma relação com a vampira cujo nome intitula a obra. Alguma vez você já ouviu falar de Carmilla? Talvez não, pois ela não é homem. Ela não é Drácula. É possível notarmos uma inegável misoginia nas histórias vampíricas de todas as épocas: os protagonistas normalmente são vampiros homens e tamanha é sua potência que eles subjagam, seduzem e barbarizam as personagens mulheres, sujeitando-as a um papel submisso e secundário, além de estas normalmente serem abusadas física e psicologicamente, o que quase sempre culmina com sua morte ou com seu enlouquecimento. Sabemos que existem vampiras mulheres na literatura, no entanto, quando elas aparecem, são acessórias: *Drácula*, de Stoker, tinha três noivas, ou seja, três mulheres para um homem. Por vezes, especialmente em histórias em quadrinhos, quando vampiras mulheres são apresentadas ao público enquanto protagonistas, são retratadas de maneira extremamente sexualizada, com suas características femininas apresentadas de forma exagerada e voluptuosa. Esse é o caso da personagem de quadrinhos Vampirella.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à figura do vampiro, podemos ter uma certeza: ela é extremamente mutável e varia conforme o tempo. Rumo à finalização deste ensaio, observamos que, entre 1885 e 1886, Freud se encontrava trabalhando em Paris com Charcot, em Salpêtrière e, em 1897, Stoker publicaria *Drácula*. Com essas comparações de datas, não quero insinuar que eles se conheciam, tampouco que possam ter ocorrido inspirações mútuas, mas que eles estiveram sob a égide do mesmo tempo histórico. Também é

sobre tempo que falamos quando falamos de morte. O tempo que temos, o tempo que não temos e o tempo onde ele não há. É uma característica fascinante da psicanálise a possibilidade de realizarmos (re)leituras de diversas situações e em diversas ordens. Sabemos que tudo o que trabalha em prol da criação trabalha contra a guerra: os mitos são criações, e há quem diga que os mitos falam, intimamente, sobre nós. Aliás, a literatura e o cinema figuram entre as mais populares artes das últimas centenas de anos. A arte, como concebemos, é uma manifestação essencialmente humana. Construções fabulosas se misturam com religiões e folclores diversos, criando um colorido próprio por onde passam. São transmissíveis de geração em geração, mimetizando-se de acordo com as necessidades de um povo, perpetuando-se por meio da palavra oral e da palavra escrita, sendo adaptadas à capacidade de cada tempo. Mitos são um fidedigno retrato temporal. Em última análise, os mitos contam as histórias da humanidade e, por mais que estejam carregados de floreios e seres fantásticos, possuem um simbolismo que pode ser interpretado: esse simbolismo fala do sujeito. Ao analista interessa o oculto, o não dito, o simbólico, mas também interessa a palavra que escorrega, o lapso linguístico e as entrelinhas da cadeia associativa proporcionadas pelo discurso. Toda a narrativa conta uma história e toda a fala é dita por alguém. Vampiros são um *memento mori* e, como tal, exercem brilhantemente sua função. Eles simbolizam a sexualidade, daí o fascínio e a aceitação. Simbolizam a vida ao mesmo tempo em que simbolizam a morte; a eterna luta entre a pulsão de vida e a pulsão de morte. De quem é mesmo esta história?

Dentro da esteira associativa deste escrito, que não pretende encerrar esse assunto, se vampiros foram os subprodutos de pandemias medievais, em que grassavam a ignorância educacional, a falta de recursos científicos e a superstição popular, qual “mito” pavoroso e simbolizante da morte resultará o nosso mundo pós-moderno, tertraplanista e negacionista da ciência, assolado pela pandemia da covid-19? De quem é mesmo esta história?

REFERÊNCIAS

BRANDES, A. B. Vampiros: a sombra de nós mesmos. In: VILLAVELLA, M.; MARQUES, E.; PASSOLINI, R. ANNA O. *Revista de Psicanálise e Cultura*, 01, Porto Alegre: Après Coup, 2019, p. 12-23.

CABRERA, V. P. **A evolução do ser mitológico “vampiro” na literatura dos séculos XIX, XX e XXI**. 2015. 68 p. Monografia apresentada como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2015.

DALEY, J. *New England ‘Vampire’ Was Likely a Farmer Named John*. **Smithsonian Magazine**. 5 ago. 2019. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/>

[new-englands-mystery-vampire-was-likely-farmer-named-john-180972815/](#). Acesso em: 4 fev. 2021.

DELL'AMORE, C. "Vampire of Venice" Unmasked: Plague Victim & Witch?. **National Geographic**. 26 fev. 2010. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/news/2010/2/100226-vampires-venice-plague-skull-witches/#:~:text=A%20female%20%22vampire%22%20unearthed%20in,in%20Europe%20at%20the%20time>. Acesso em: 4 fev. 2021.

FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)** - Vol. XIII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HICKMAN, L. *What is the meaning of the vampire graves unearthed in Poland?* **The Guardian**. 16 jul. 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/shortcuts/2013/jul/16/meaning-vampire-graves-poland>. Acesso em: 4 fev. 2021.

KILLGROVE, K. *Healthy 'Vampires' Emerge From Graves In Medieval Polish Cemetery*. **Forbes**. 1 jun. 2016. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/kristinakilgrove/2016/06/01/healthy-vampires-emerge-from-graves-in-medieval-polish-cemetery/#1d8764dae432>. Acesso em: 4 fev. 2021.

KOHN, M. O vampiro, um não morto ainda vivo. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 301-309, dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982012000200007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2021.

LEARN, J. R. *Burials Unearthed in Poland Open the Casket on The Secret Lives of Vampires*. **Smithsonian Magazine**. 27 out. 2017. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/deviant-burials-poland-open-casket-secret-lives-vampires-180966970/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MELTON, J. G. **Livro dos Vampiros: A enciclopédia dos mortos-vivos**. Tradução de James F. Sunderlank Cook. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 1017.

NUWER, R. "Vampire Grave" in Bulgaria Holds a Skeleton With a Stake Through Its Heart. **Smithsonian Magazine**. 13 out. 2014. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/vampire-grave-bulgaria-holds-skeleton-stake-through-its-heart-180953004/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

STOKER, B. **Dracula**. Croydon: Transatlantic Press Book, 2012.

VAMPIRO. In: Grande Enciclopédia Larrouse Cultural, v. 24. S. l.: Nova Cultural, 1999.



CAPÍTULO 11

A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA SOBRE A TRANSAMAZÔNICA: O SONHO E A DESILUSÃO NA OBRA DE ODETTE DE BARROS MOTT¹

*THE LITERARY REPRESENTATION OF THE
TRANSAMAZÔNICA: DREAM AND DISILLUSION
IN THE WORK OF ODETTE DE BARROS MOTT*

*José Valtemir Ferreira da Silva²
César Augusto Martins de Souza³*

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.11

¹ Artigo publicado originalmente na revista Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente.

² Doutorando Letras - Estudos Literários (PPGL/UFPA), Técnico-administrativo do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará; e-mail: valtemir@ufpa.br

³ Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense, Professor do Campus de Bragança da Universidade Federal do Pará; e-mail: cesar@ufpa.br

RESUMO

A construção da rodovia Transamazônica foi destaque nos principais jornais, revistas, noticiários de circulação da década de 1970, sendo fonte de pesquisa e tema de diversos trabalhos, monografias e inspiração para diversas obras da literatura nacional. Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo a análise de uma das primeiras obras literárias acerca de tal temática, *A Grande Ilusão* (a Transamazônica) de Odette de Barros Mott, visando demonstrar o realismo documental exposto pela autora no seu enredo. Para tanto foi utilizado a consulta de livros, jornais e demais fontes de publicação da época, que ratificam o realismo exposto pela autora. Assim, vê-se que foram apresentados pontos relevantes que fizeram colonos passassem de um cenário de utopia para desilusão na Transamazônica. Diante do exposto, tal abordagem contribui para reiterar a importância da autora na literatura nacional, e de colaborar para os diversos trabalhos sobre os grandes projetos da Amazônia.

Palavras-chave: Transamazônica; Realismo documental; Utopia; Ilusão.

ABSTRACT

The construction of the transamazonic highway was the highlight of the main newspapers, magazines, circulation newscases of the 1970s, being a source of research and theme of several works, monographs and inspiration for various works of national literature. In this way, the present work aims to analyze one of the first literary works about this theme, *The Transa Amazon* (the great illusion) by Odette de Barros Mott, aiming to demonstrate the documentary realism presented by the author in its plot. In order to do so, it was used the consultation of books, newspapers and other sources of publication of the time, which ratify the realism exposed by the author. Thus, it is seen that relevant points were presented that made colonists from a scenario of utopia to disillusionment in the Transamazonica. In view of the above, this approach helps to reiterate the importance of the author in the national literature, and to collaborate for the various works on the great projects of the Amazon.

Keywords: Transamazônica; Documentary realism; Utopia; Illusion.

1 INTRODUÇÃO

Os grandes projetos de colonização e/ou reforma agrária na Amazônia brasileira são assunto recorrente na história do país, sendo foco de trabalho nos mais diversos campos da pesquisa e produção intelectual. Sabe-se que um dos temas mais relevantes nesse âmbito é a rodovia Transamazônica, que desde a sua abertura no início da década de 1970 é matéria de diversas discussões, debates, fonte de estudos, com espaço inclusive na literatura nacional.

Neste artigo, será analisada a obra *A Grande Ilusão (a Transamazônica)* de Odette de Barros Mott, uma das principais escritoras da literatura infanto-juvenil, que abordou na década supracitada, umas das temáticas de maior relevância da época, o processo de construção e colonização da Transamazônica (BR-230). Tendo em vista que a referida obra foi fruto do trabalho de campo realizado pela autora nas agrovilas e lotes às margens da rodovia, será feita uma análise partindo da contextualização dos fatos que nortearam a abertura da referida estrada e os anos iniciais colonização na região por ocasião deste projeto, utilizando como fonte de embasamento jornais, livros que discutiram sobre a temática.

Assim, primeiramente será exposta a contextualização da década em questão, ressaltando os fatos que culminaram com a decisão da construção da rodovia e os relatos dos primeiros anos da sua abertura e colonização. Em seguida, é situada a obra aqui discutida com a temática, expondo uma das principais características da autora, o realismo documental e discorrendo sobre a euforia da utopia da terra que marcou o referido projeto. Por último, e ratificando não só o trabalho de campo realizado pela autora, mais também a atenção com as mudanças trazidas com o passar dos primeiros anos de colonização, será analisado o processo de desilusão dos personagens para com as terras que receberam.

Diante do exposto, a abordagem proporcionará um contraponto entre a obra de Odette Mott e as mazelas por trás do projeto de colonização realizado pelo governo e assim exalta-se a importância de tal discussão para o debate dos grandes projetos que ao longo da história visaram à ocupação, integração e a exploração das riquezas amazônicas.

2 TRANSAMAZÔNICA NA DÉCADA DE 1970: UTOPIA E DESILUSÃO

Comumente ao longo da história, à integração da Amazônia ao resto do Brasil foi tema para autores, jornalistas, sociedade e governo brasileiro e, portanto, houve iniciativas, circunstâncias e tentativas que visavam à exploração e a ocupação da região conhecida durante muito tempo por sua inacessibilidade. Braga (2015) confirma tal posicionamento e coloca que durante o século XX alguns projetos objetivavam tal intento, a citar o segundo ciclo da borracha que levou milhares de nordestinos para a região amazônica, que, todavia, não consolidaram o êxito desejado.

Assim como a maior obra do governo e símbolo do projeto de arrancada do Brasil rumo a se tornar uma das potências mundial, a Transamazônica, além de primariamente ser a solução da questão do homem sem terra do Nordeste, flagelado e em miséria, na penúria da seca, também resolveria outras questões, que apesar de não ser o ápice para a resolução tomada pelo Presidente, seriam secundariamente solucionadas.

Desta forma, de acordo com Rebelo (1973), a rodovia interligaria o Nordeste a Amazônia, ligando vinculando esta a malha viária do país, com função complementar ao transporte fluvial, possibilitando acesso às zonas de mineração existentes, reduzindo as distâncias e estimulando o intercâmbio econômico e social.

Tais benefícios, passaram a ser fortemente disseminados pelos integrantes do governo, na maioria das vezes tendo a frente o próprio general-presidente Emílio Garrastazu Médici que em várias ocasiões esteve na Amazônia, inclusive na ocasião do ato simbólico de começo das obras da rodovia, em 9 de outubro de 1970, através da inauguração de uma placa com os dizeres “Nestas margens do Xingu, em plena selva Amazônica, o Senhor Presidente da República dá início à construção da Transamazônica, numa arrancada histórica para conquista e colonização deste gigante mundo verde.” (REBELO, 1973, p. 89).

Além de “a conquista do mundo verde”, em outro discurso o Presidente elevava a Amazônia ao patamar de “a terra prometida”, como pode ser vista no trecho de seu discurso na Reunião Extraordinária da SUDAM, na sua visita a Amazônia, em 08 de outubro de 1970, transcrito pelo jornalista Luiz Toledo Machado:

Veza por outra quase sempre vindas do estrangeiro, debatem-se as idéias de planos milagrosos para o despertar da Amazônia que, se nem sempre se mostram válidos, viáveis e coerentes, ao menos dizem do interesse estrangeiro sobre a terra prometida e nos acedem o brio nacional[...].” (MACHADO, 1970, p. 02).

De acordo com Braga (2015), a mídia nacional contribuiu decisivamente para uma imagem positiva do governo, com a utilização de propagandas nos mais diversos veículos de comunicação aliados a imagens de artistas da época. Assim, existia uma relação harmoniosa e de mão dupla e que na prática poderia se converter em uma espécie de prostituição midiática, um mecanismo para cristalizar na memória popular a construção da Transamazônica como pedra fundamental do “Brasil Grande”, que era colocada pelo governo e repetida grande imprensa como uma ambiciosa obra de integração nacional e continental.

Outro fator que corroborava a favor da abertura da rodovia, era o momento positivo e de estabilidade pela o qual passava o país, e conseqüente afirmação do governo Médici, que ficou conhecido como *milagre econômico*¹, um período de ascensão da economia brasileira, de afirmação do regime militar instaurado, e por si só de grande euforia nacional, em que o governo com obras de grande porte como a ponte Rio-Niterói e Usina Hidrelétrica de Itaipu passava a imagem de um país que se modernizava, tendo a construção da rodovia Transamazônica como o ápice e afirmação deste momento.

¹ Milagre Econômico é resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente durante os anos 1969 e 1973, no mandato do general Emílio Médici. Sobre o tema consultar Silva (2010).

Assim, o momento histórico e o grande foco dado à abertura da rodovia, foram decisivos para que colonos viessem a Amazônia atrás de um pedaço de terra, passando a fazer parte da vida de milhares de famílias em condições de miséria, a utopia de dias melhores às margens da Transamazônica e, como afirma Coelho (1984), ouviam o canto de sereia de construção de uma vida mais digna. A *Folha de São Paulo* de 17 de outubro de 1972, sobre o título “na Amazônia, um milhão de novas famílias”:

(...) Ao chegar à região, o colono hospeda-se na agrovila até a escolha de seu lote de 100 hectares. Durante os seis primeiros meses recebe o salário mínimo da região - Cr\$ 206 - para as primeiras despesas. A compra de ferramentas e sementes é financiada pelo Banco do Brasil pelo prazo de 20 anos a partir da primeira colheita. (FOLHA DE SÃO PAULO, 17 de outubro de 1972, p. 01).

A seguir o trecho oriundo da mesma visita, em que reunidos o Presidente e seus acompanhantes escutam a exposição do coordenador do INCRA² sobre os trabalhos de colonização realizados:

(...) O processo de ocupação é simples: feita a seleção o colono recebe a gleba (com dois hectares já destacados para permitir o plantio de subsistência), com uma casa de madeira o centro residencial (dois quartos, sala cozinha e banheiro) (...). Paralelamente lhes são fornecidos equipamentos para preparação dos terrenos, em como sementes e mudas. (LIMA, 1971, p. 02).

Desse modo, nos trechos apresentados, resumem-se as principais vantagens oferecidas aos colonos para migrarem para a Transamazônica, o que era divulgado pelo governo e propagandeado pela mídia, trazendo aos colonos a sensação de estarem diante de uma promessa da “terra prometida”³. O jornalista Flávio Alcaraz Gomes (1972), corrobora tal sensação ao afirmar em seu livro em que relata suas impressões sobre a construção da rodovia, que a Transamazônica estava testemunhando o maior, mais arrojado e gigantesco plano de colonização do mundo moderno, com colonos dispostos de facilidades até o momento jamais atribuídas a quem quer que seja na história agrícola do país.

Neste contexto, com a terra para pagar em vinte anos, casa de madeira, instrumentos para o cultivo, instrução permanente por parte dos agrônomos, financiamento de sementes e das safras, assistência médica e hospitalar, entre outros, era para muitas famílias em situação de miséria, a materialização do sonho de uma vida digna.

Desta forma, muitos autores discutiram o processo de abertura e colonização da Transamazônica na década de 1970, ora expondo a utopia dos colonos de uma vida melhor, ora abordando a desilusão das famílias ao se deparar com os vários obstáculos nos assentamentos ao longo da rodovia. Dentre esses autores, destaca-se a escritora conhecida nacionalmente por suas obras infanto-juvenis, Odette de Barros Mott, a pri-

2 Em 9 de julho de 1970, o Decreto nº 1.110 criou o INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), resultado da fusão do Ibra com o Inda. Ao órgão foi confiada a execução do plano de colonização da Amazônia, por ocasião da abertura da Transamazônica. Sobre o tema consultar Pereira (1971) e Moraes; Gontijo & Campos (1970).

3 É o termo utilizado para descrever a terra oferecida ou dada por Deus aos israelitas. Sobre o tema consultar A Bíblia Sagrada (1993).

meira a dedicar um espaço na literatura a temática referida através da obra *A Grande Ilusão (a Transa-amazônica)*, a qual com base na contextualização feita aqui, será analisada a seguir.

3 ODETTE DE BARROS MOTT E A TRANSAMAZÔNICA

Odette de Barros Mott nasceu no interior de São Paulo, em Igarapava, em 24 de maio de 1913 e faleceu em São Paulo, em 1998. Professora e, sobretudo uma renomada e premiada escritora, dedicou a sua obra a literatura infanto-juvenil, com diversos livros das mais variadas temáticas.

Segundo Coelho (1984), sua publicação inicial se dá na área da literatura infantil, nos anos 1950, seguindo as tendências da época, com enredos breves, ingênuos e divertidos, sempre com uma lição de vida a ser aprendida. Já a produção literária destinada ao público juvenil se caracterizou por uma preocupação de realismo documental (que levava a autora a pesquisas de campo); e o sentimento de solidariedade humana.

Um marco importante em sua carreira foi o livro *Justino, O Retirante* (1970), em que a autora aborda fatos reais e do cotidiano para conscientização do seu público, como é relatado em seu blog à internet:

Justino, o Retirante” é considerado um marco no realismo na literatura infanto-juvenil brasileira. Segundo a autora, sua intenção era chamar a atenção dos jovens para os problemas do Nordeste. “A literatura deve servir para integrar os jovens, não para aliená-los com histórias absurdas”, afirmou. A autora tem livros publicados por várias editoras, entre eles Brasiliense, Moderna, Record e Atual, pela qual já vendeu cerca de 500 mil exemplares desde 85. (MOTT, 2007).

À vista disso, seguindo essa dinâmica de produção literária Odette Mott lançou também no mesmo contexto de exposição dos fatos, problemas, mazelas sociais e realismo documental, a obra *A Transa-Amazônica* (1973), que em sua 6ª edição revisada e com um final menos otimista para os personagens, passou a ser intitulada *A Grande Ilusão (a Transa-amazônica)* (1979). Como expõe Coelho (1984):

(...) Na 6ª ed., A GRANDE ILUSÃO, o relato autobiográfico desaparece e as cinco últimas páginas da narrativa original transformam-se em quarenta e duas, onde a odisséia da Transamazônica continua. Neste acréscimo final, vemos que, a par dos raros que conseguem se firmar nos lotes de terras que receberam, a maioria é esmagada pelas condições adversas em que ali se encontravam. (COELHO, 1984, p. 750).

Seja as primeiras edições com desfecho mais esperançoso ou a partir da sexta edição, menos otimista e que é o foco deste trabalho, a autora segue com sua linha de realismo documental. Sabe-se que como relata em seu livro⁴, esteve na Transamazônica em 1972, visitando e conhecendo a rodovia em processo de abertura e as agrovilas, o que demonstra a preocupação em realizar um trabalho de campo para consecução da sua obra, tendo em vista que visualizou sentiu e ouviu a realidade que serviria em-

⁴ A afirmativa pode ser vista em Mott (1979).

basamento principalmente para a segunda metade do enredo de sua obra, retratando como se dava o processo de ocupação e as problemáticas existentes para os colonos recém-chegados na Transamazônica.

Com uma narrativa sobre um tema comum para época: famílias que migraram em busca de uma nova vida na Amazônia, o enredo de *A Grande Ilusão (a Transamazônica)* pode ser dividido em três momentos distintos, primeiramente com a família do agricultor Isório na labuta lama/lagoa⁵(brejo); um segundo momento em que Lindauro, seu filho mais velho começa a ter contato com a cidade, e o terceiro a vinda das famílias para Transamazônica.

Tal abordagem conduz o leitor a uma reflexão do contraste entre ficção e história, como comumente é possível analisar na literatura amazônica acerca da Transamazônica e outros processos de ocupação ao longo da história, a exemplo da abordagem literária acerca da extração da borracha, retratada na obra do escritor André da Costa Nunes, *A batalha do Riozinho do Anfrísio* (2003), em que similar à obra de Odette Mott, torna-se difícil o leitor conhecedor dos fatos históricos, desassociar ficção e realidade.

O tempo histórico da narrativa é abertura da rodovia Transamazônica, na década de 1970. Inicialmente o enredo passa-se no estado de Sergipe, onde fica a fazenda do seu Juvêncio, em que Isório trabalha e vive com a família na plantação de arroz e na cidade Pirapitinga, onde fica a casa de Zezé e Arivaldo; e posteriormente no Estado do Pará, em que se cita a cidade de Altamira, e a agrovila Boa Esperança.

O narrador onisciente situa-se fora da história, descrevendo sentimentos e pensamentos das personagens, e apresentado com detalhes todos os aspectos da história, dando ênfase e um foco especial, por várias vezes a Lindauro, tornando-o personagem símbolo do movimento proposto pela autora na narrativa que será discutido a partir de agora.

3.1 Ainda é possível sonhar

A história inicia com a apresentação de Isório, como o herói da trama tendo como principal qualificação a falta de documentos e contrato de trabalho. Coelho (1984), afirma que a vida de miséria e sem horizontes dos servos da terra é simbolizada no início da trama, por Isório e família nas terras do Coronel Juvêncio. Desta forma, o leitor é levado a refletir sobre essa situação nas primeiras linhas da narrativa:

Bens – Quando morrer, legará à viúva e filhos: a) calção esfarrapado com o qual vive a lama a plantar arroz e cultivá-lo; b) a enxada que é sua a quinze anos, com a qual faz o socado da macaxeira; c) o tapiri coberto e feito de folhas de babaçu; d) a mulher viúva, sem dentes, velha, empaludada; e) os seis filhos, dos quais somente dois ajudam a cuidar do arroz; f) duas cuias onde bebe a água adoçada com rapadura e nos

5 Nome dado ao lugar em que Isório e sua família plantavam arroz na fazenda do Juvêncio, Mott (1979).

dias de fartura um café ralo; g) a facoa – sua amiga íntima e permanente. Com muito amor a carrega sempre atravessada no cós da calça. (MOTT, 1979, p. 02).

Nesse ponto, a narrativa apresenta o que vai ser exposto durante toda a primeira parte da trama, pessoas que pela vida sofrida, analfabetismo, herança de submissão, péssimas condições de moradia, saúde, alimentação, sobrevivem “uma não existência”, tendo em vista que não possuem o básico que é documento, um sobrenome.

Nesse contexto pode-se afirmar que Isório é exemplo das relações de trabalho análogas a escravidão entre tantas histórias verídicas, bem como na ficção literária. Segundo Coelho (1984), essa escravidão tem amparo na resignação fatalista dos próprios escravizados e na desvalorização da mão de obra.

Toda a safra serve somente para pagar a dívida no armazém, seus dois filhos mais velhos, Lindauro e Rialva, trabalham para o patrão gratuitamente, o compadre Juvêncio, pois segundo o pai, afilhados devem compromisso com o padrinho e vivem isolados, pois a família nunca fora a cidade. O texto marca a situação de miséria, que precisa ser mudada no decorrer do enredo.

[...] Desta vez Isório quase se indispôs com o compadre, a vaca amarela estava dando cinco litros de leite por dia e ele, Isório, quase se afundou no armazém da fazenda, de tanto comprar leite em pó. Coitada da mulher com os peitos secos, não podia amamentar um, quanto mais dois filhos! (MOTT, 1979, p. 07).

Assim sendo, através do processo repetitivo dos vários aspectos negativos da vida da família do agricultor submissa ao patrão Juvêncio, o leitor é preparado para outra fase dos personagens na trama, a utopia de uma vida melhor. Essa condição de ignorância levada como a realidade possível, passa a ser questionada quando Lindauro, filho mais velho de Isório, vai à cidade, Parapitinga, faz amizades e passa a fazer um contraponto entre a sua vida e a vida e o exemplo de seus novos amigos, viver diferente passa a ser possível, já é possível sonhar:

Abre o peito e respira fundo, parece que com ar ele respira também a liberdade! Não é mais o afilhado – “sim senhor, não senhor” – do fazendeiro Juvêncio.

É Lindauro, filho de Isório, sim, mas um Lindauro que toma consciência de sua condição de homem, dono da própria vida, pronto a traçar, ele mesmo seu rumo! (MOTT, 1979, p. 44).

Neste ponto, Lindauro passa a ter maior foco dentro da narrativa, e a ida à cidade funciona como um divisor de fronteira para o Jovem, que ostenta novas expectativas, além de passar a enxergar as condições de trabalho e sobrevivência de sua família não mais como uma predestinação ou normalidade, mais em um cenário em que a mudança passa a ser possível:

Ali, preso ao padrinho por obrigação que os pais, tão sem vivência tinham criado ao seu redor, como alta muralha a separá-los de todas as outras possibilidades, preso a lama, aos caranguejos, ele, Lindauro, sente-se também prisioneiro das próprias limi-

tações impostas pelo seu pouco contato com o mundo. É um prisioneiro do seu próprio meio e de sua ignorância. Mas agora, sacudido as estruturas, desde que fora a cidade, tudo que vira e ouvira toma corpo e forma em sua cabeça jovem. É preciso romper as amarras e largar, rio abaixo, acompanhar as águas, longe, bem longe dali. (MOTT, 1979, p. 47).

Desta forma, Lindauro volta outras vezes à cidade, Pirapitinga, o que o leva ao propósito firme de tirar sua família das péssimas condições em que viviam. Ele agora toma consciência que seu Juvêncio paga menos pelos sacos do arroz, explora no armazém, que o simples fato dele e a irmã Rialva serem afilhados não os obrigam a trabalhar de graça para o patrão enquanto o pai, doente, labuta na lama mais os irmãos menores, que a relação que existe não é de patrão empregado, mais um exemplo de senhor e escravo. Surge então, na narrativa, como uma idealização da “Terra prometida”, a Transamazônica.

3.2 A terra prometida

No romance de Odette Mott, o sonho de migrar para a Transamazônica surge entre os personagens, quando Seu Bento, anuncia para os amigos reunidos na casa de Zezé e Arivaldo, que o governo está distribuindo terras:

– Angústia não, seu João, conto tudo o que sei. Estava mesmo ansioso para vir aqui conversar com vocês. Não sei se é verdade, mas andam falando por lá de uma estrada que vai de João Pessoa pelo norte todo, cortando tudo, as matas, os rios, os igarapés. Uma estradona de quilômetros e quilômetros, abrindo sem medo os caminhos, como nosso amigo Chico. E que, lado a lado da estrada, o governo vai dar terras para quem quiser plantar. Terra boa para o feijão, arroz e milho. (MOTT, 1979, p.69).

Assim, o trecho acima marca a segunda fase da trama de Mott. Vê-se que a condição de miséria e todas as mazelas que qualificaram a família do agricultor Isório, nas páginas iniciais da trama, foram a base sólida para que a construção da utopia do recomeço, da terra, do lugar melhor, ganhasse um maior destaque na narrativa.

Loureiro (1994) afirma que tendo como referência o texto bíblico, a terra prometida é indubitavelmente uma das mais fortes utopias dos colonos na Amazônia. Como é colocado em *A Grande Ilusão (a Transa-amazônica)*, muitos que viveram oprimidos e explorados, por anos, décadas, gerações, viram em terras distantes, na abertura e ocupação da Transamazônica, a oportunidade, a utopia de encontrar um lugar de fartura, onde correm o leite e o mel⁶:

O mito da terra prometida é recolocado cotidianamente na vida dos camponeses da região e, muitos deles, que após várias migrações saíram do nordeste, em busca de terra na Amazônia – alguns há mais de 30 anos – se identificam com aqueles que saíram com Moisés pelo deserto em busca da terra prometida. (LOUREIRO, 2015, p.95)

Em conformidade com tal afirmativa, segue o trecho que Arivaldo explica para Lindauro as informações que o Irmão Zezé tomou em Aracajú-Sergipe: “–As terras

6 Uma referência à terra prometida por Deus aos Israelitas como sinônimo de fertilidade, Bíblia (1993).

existem, sim, e das boas. Boa para tudo, disseram que “é formosa e boa e tudo se plantado dá”, foi essa a informação.” (MOTT, 1979, p. 84).

As afirmativas do personagem Arivaldo confirmam, mais uma vez, a configuração da Transamazônica para os personagens na obra em análise, análogo ao contexto bíblico de Moisés. Em um pequeno trecho, vê-se a repetição da palavra “boa”, como um recurso para frisar a fertilidade das terras da rodovia e intensificando a imagem da Transamazônica como uma verdadeira terra de Canaã⁷.

Pode-se dizer que ao retratar esse contexto de utopia da terra, Odette Mott estava em consonância não só com o trabalho de campo que realizara, mas também com contexto histórico da época, em que se destacou a forte propaganda acerca dos “benefícios” do projeto para o país e das “maravilhosas” condições oferecidas aos colonos dispostos a trabalhar com a terra, o que contribuiu para a imagem de uma verdadeira terra prometida que despertava os sonhos das pessoas:

Vi, isso vi, passaram um filme na televisão e eu estava na casa do coronel Amaro e dei umas olhadinhas, enquanto ele acertava as contas. Pois, ele parou o trabalho a ouvir falar que era a tal transamazônica e ficou vendo. – Me mandou sentar, e falou: Olha aqui seu Bento, a nova invenção do governo, uma estradona dessa, que vai de João Pessoa a um tal lugar, chamado Acre. Isso até o Acre. Uma estradona sem fim, até parece mentira, mas seu prefeito diz que é verdade. Agora esse homem da televisão, o repórter, diz que o governo vai dar terra para quem for trabalhador (...). (MOTT, 1979, p. 70)

Nesse sentido, Odette Mott segue sua linha de realismo documental evidenciado através da euforia dos personagens a cada novidade, a cada notícia, toda badalação que colaborava para que pessoas de diversos estados brasileiros fossem para Amazônia em busca de terra. Terra de riquezas, cobiçada pelo mundo, tais qualificações fortalecidas pela imprensa e pelo Presidente em seus inúmeros discursos e falas que se repetiriam acerca da Amazônia e mais especificamente da Transamazônica, foram também uma constante entre os amigos da obra aqui em estudo:

- Agora, enquanto a cabeça funciona, vamos falar sobre nossa estradona! O Zezé veio, esteve lá com o Bento, visitou a sala onde trabalha o pessoal do INCRA. Lá que ele deu nosso nome, disse que viu umas fotos da cidade de Altamira, no Estado do Pará.

Lindauro ouvia tudo como quem assiste a um ato religioso: com fé, amor, e esperança. (MOTT, 1979, p. 92)

Após essa discussão da rodovia como a concretização da terra prometida, em que evidenciou a tentativa da autora de demonstrar através dos personagens um dos sentimentos dos colonos à época e que os faziam procurar o recomeço às margens da rodovia, será abordado a seguir outros elementos do característico realismo documental de Odette Mott.

⁷ Canaã era a terra prometida por Deus ao seu povo, desde o chamado de Abraão. Sobre o tema consultar Bíblia (1993).

3.3 Além da terra, outras promessas

A narrativa segue com vários elementos que ratificam o realismo documental exposto pela autora na obra, retratando na ficção como se dava a rotina das famílias recém-chegadas que iriam povoar a rodovia. Pode-se afirmar que a autora descreveu com maestria a luta de muitos migrantes, assim como as informações e as notícias que tinham ao decidirem migrar para Amazônia:

As terras são em volta da agrovila, algumas as margens da estrada. São 100 ha, mano, a gente pode plantar milho, arroz, feijão, cana. Tudo da gente, para pagar um tiquinho em 20 anos! Quando vai, o governo com um salário mínimo durante seis meses, até a colheita da safra. Sabe que lá já tem gente colhendo milho? Vi fotografia do milharal tão verde, tão bonito!

Da boca de Arivaldo pareciam sair as espigas douradas, os cachos de arroz, a macaxeira. Eles viam tudo isso através das palavras do moço e da esperança de dias melhores que traziam no peito. (MOTT, 1979, p. 92).

Acima, Arivaldo descreve ao amigo Lindauero o que seu irmão Zezé contou sobre as terras que o governo praticamente dava e pode-se notar que a autora buscou apresentar para o leitor informações sobre o que era prometido/oferecido pelo governo para as famílias na Transamazônica. Percebem-se elementos que faziam parte do programa de colonização encabeçado pelo INCRA e que eram propagandeados, a exemplo da reportagem supradita, do Jornal Folha de São Paulo.

O trabalho de campo realizado pela autora expõe no enredo as três informações básicas que os colonos tinham ao decidir ir rumo à rodovia: a grande área de terras, que para quem passou gerações trabalhando em terras de outrem, como Lindauero e seus amigos na ficção e diversos colonos no plano real, era uma coisa inimaginável; a quantidade de anos que tinham para acertar contas com governo, o que propagava a utopia ou ilusão que o governo estava dando terras; e o salário mínimo por mês, que a semelhança da obra de Odette Mott, parecia para os colonos que algo estava errado ou “muito bom para ser verdade”.

Nesse contexto, a frase “o governo está dando terras” é a primeira afirmativa usada ao aparecer à Transamazônica na trama, o que é exposto durante toda a saga das famílias até os primeiros dias na Agrovila Boa Esperança. Mesmo tendo que pagar pelas terras, o prazo era tão longo, e com tantas possibilidades que a sensação era que estavam mesmo sendo doadas. Como se observa abaixo:

Sim, tudo isso é nosso, a casa, o quintal dá bem para plantar horta, abóbora, não é dado, o pagamento é fácil, em vinte anos, a gente paga o tal INCRA.

Vinte anos? Não tá enganada não?

- Comadre Tuda, quem vai pagar isso são nossos netos, imagine só, vinte anos! - E dá uma risada de alívio. (MOTT, 1979, p.121).

Nesse trecho, Sá Tuda, esposa de Isório, conversa com uma vizinha, Sá Sefa, após se instalar na nova residência, uma casa na agrovila. Percebe-se que a trama ratifica mais uma vez, o que a autora tinha pleno domínio das informações para traduzi-las em sua obra.

Assim, de forma minuciosa a autora vai apresentando as circunstâncias e a infraestrutura dispostas aos colonos e confirmando a característica mais forte da sua produção juvenil, o trabalho de campo. Além dos já citados, em outras situações a preocupação com o realismo fez com a autora se aproximasse, de historiadores, jornalistas, e autores que analisavam a construção da Transamazônica.

Como exposto, as promessas e a infraestrutura necessária aos colonos foram cuidadosamente dispostas na trama de Odette Mott, com vistas a não ser mais uma das obras de ficção acerca de grandes projetos da Amazônia, mas um retrato da saga de muitas famílias migrantes.

Nesse sentido, vale destaque especial ao desfecho da narrativa em que a autora pontua o processo de desilusão dos personagens, que após a primeira situação de miséria e subordinação da família de Isório e do posterior sonho de uma vida mais digna na Transamazônica, “a terra prometida”, chegam à agrovila, recebem os lotes e veem que a realidade não corrobora com suas expectativas. Tal abordagem será feita a seguir.

4 A GRANDE ILUSÃO

Na análise da parte final da trama vale salientar mais uma vez a preocupação com realismo documental. Odette Mott, conforme afirma Coelho (1984), seguindo às mudanças que tempo impõe, altera o desfecho de sua obra a partir da 6ª edição. Desta forma, a autora segue o mesmo movimento realizado por jornais, revistas, noticiários, colonos da Transamazônica, que após alguns anos da abertura e do início do processo de colonização já apresentavam também uma visão negativa sobre o empreendimento.

Tal visão é justamente a abordada pela a autora que detalha como a utopia da terra, se transforma em decepção e desilusão para as famílias na narrativa, sendo símbolo de tantas outras que migraram para a “estradona” em busca do sonho de uma vida melhor.

A trama é conduzida de forma que o leitor reflita sobre diversos aspectos enfrentados por migrantes do País que partiram na década de 1970 rumo a uma vida melhor em terra própria que eram “dadas pelo governo”. Desta forma, justificasse o porquê da autora ter utilizado entre parênteses no título do livro “a grande ilusão”.

A utopia e as expectativas iniciais dão lugar, a um novo pesadelo. A autora em forma de denúncia aponta várias problemáticas vividas pelas famílias na trama, que são inerentes as várias tentativas de colonização e reforma agrária no Brasil, em que famílias são assentadas, sem planejamento em longo prazo, sem condições de escoamento da produção, e sem o devido cuidado na seleção de pessoas que verdadeiramente são dispostas a lida com a terra.

A primeira problemática enfrentada pelas famílias foi a distância dos lotes, tendo em vista as famílias ganharam suas respectivas casas na agrovila, e o lote mais próximo era o Km 10, destinado a família de Isório, o outro da família de seu João o Km 40. Desta forma, por mais que tivesse uma casa na agrovila, com lotes tão longe, tornava-se inviável a ida e vinda todos os dias:

Lindauro, Zé, Arivaldo e seu João, com Isório à escuta sem palpar, trocaram idéias de como resolver o problema das famílias, se permaneceriam a vila ou iriam morar os lotes. [...]

- A família fica aqui, não dá pé pros meninos andar dez quilômetros para vir e dez para voltar. É um estirão grande - diz seu João. (MOTT, 1979, p.122).

Desta forma, recebiam a terra e uma casa na agrovila, mas era difícil ir e vir todos os dias com a família, em uma distância de 10 a 40 quilômetros ou até mais. Com isso, iniciou-se o processo de desilusão de várias famílias no enredo da trama de Odette Mott, a frase “o governo dando terras”, começou a ser posto a prova pela realidade que começava a assombrar.

Outra problemática denunciada pela autora foi a ausência de critérios na seleção dos colonos que viriam para as terras as margens da rodovia, que gerou altos índices de desistência nos primeiros anos, sendo enfatizado por Odette Mott através do personagem “Seu Giacomo”, um garçom que vira com a família em busca de uma vida melhor na rodovia:

- E o amigo veio pra estas bandas com toda família, sabe cuidar de lavoura?

- Sei não, sempre morei na cidade, até no Rio de Janeiro. Fiquei entusiasmado, sabe, o meu sonho era de ter terras. Plantar, colher, sou filho de italiano. Li sobre a Transamazônica e vi fotografias nas revistas. (MOTT, 1979, p. 134).

Assim, a família do garçom é o exemplo que simboliza as várias famílias que voltaram para a terra de origem, o que caracterizou os critérios de seleção falhos, que traziam pessoas como Giacomo, atraídos por promessas como casa, dinheiro, terras, sem antes avaliar se realmente estavam qualificadas para atuar na lavoura.

A autora também não se abstém de ressaltar sobre “as nuvens de piuns”, outra reclamação dos colonos, e que é citado em vários momentos na narrativa. Muito comum à época na região, mesmo os acostumados com a lida com a terra, sofriam e eram pegos despreparados:

Isso todos concordam. Com o que não concordavam é com nuvem de piuns que os ataca. Mais bravos que abelhas. Acendiam fogueira. Antes calor que aquelas picadas. Elas espalhavam o sangue sob a pele, que depois se abria em pequenas chagas, vertendo água. (MOTT, 1979, p.122).

Desta forma, junto com os piuns, a distância dos lotes, pessoas sem experiência com agricultura, surgiam conforme o passar dos primeiros anos às margens da Transamazônica, várias outros complicadores para os colonos que faziam na década de 1970, várias famílias trocar a utopia da terra por altas dívidas no Banco, outro ponto discutido por jornais e autores da época e denunciado por Odette Mott: “A colheita foi pequena, já não recebiam mais dinheiro do INCRA, pois esse era o trato. Com o que colheram, puderam alimentar-se e só. Não sobrou nada para ser vendido e não puderam pagar a prestação do lote.” (MOTT, 1979, p. 157).

Não obstante, a autora atenta às informações da época, além das coletadas no seu trabalho de campo, expõe no enredo da trama que o insucesso se restringia apenas aos colonos estabelecidos em pequenas propriedades, que vinham de situação humilde almejando um lugar melhor e chegando a Transamazônica se deparavam com os mais diversos obstáculos para plantar e colher, o que não ocorria com os latifúndios:

É que os fazendeiros, os cheios da grana estão fazendo – diz um que se encostara a porta e participava da conversa. – Atrás dos lotes 30, mata adentro, fim do mudo, tem campo pronto para receber os talos de cana. O fazendeiro contratou moradores dos lotes vizinhos, paga, e assim da pros coitado ir vivendo. Ainda foi bom, imagine – continua ele – logo depois das chuvas, a vicinal! Se o pobre diabo conseguir um saco ou dois de feijão, como faz pra trazer ele pra cidade O tal fazendeiro com o trator abriu caminho, derrubou mata sem dó, com as motos-serra carrega o caminhão de madeira boa, leva pra Altamira e depois traz os talos de cana, tijolos, a casa dele é de tijolo, a dona, mulher dele também anda de saltinhos dentro de casa. Um dia fui lá e ouvi e vi tec-tec de lá pra cá. (MOTT, 1979, pp. 148-149).

Para Braga (2015), enquanto os fazendeiros dispunham de todo aparato para ultrapassar os desafios da selva amazônica, os colonos trabalhavam o ano, como a famílias na narrativa em análise, para garantir o mínimo para a subsistência. Dessa forma, sem a estrutura necessária os colonos quando a colheita era boa não conseguiam escoar, tendo em vista as péssimas condições das estradas e vicinais e acabavam vendendo a produção para atravessadores, como Zezé e Arivaldo, quando não desistindo e voltando para suas terras.

A questão da infertilidade do solo amazônico foi mais outra questão polêmica do projeto de colonização da Transamazônica que foi abordado no enredo da obra aqui analisada:

Seu João mais entendido, pois nasceu e foi criado o Recôncavo baiano, indo somente depois de moço para o vale, examina a terra. Colhe um punhado aqui, acolá, espalha a mãos, cheira, prova, sacode a cabeça e termina: - E terra ruinzinha! [...]

Mas, aqueles ali, tão sós, tão mínimos, vieram fazer o quê? Terras para homens para homens sem terras!? Estaria certa essa proposição? Terá valor o lote que compraram, sem nem sequer conhecerem o solo se é fértil ou não!? (MOTT, 1979, pp.126-128).

Assim, a denúncia da falta de um estudo prévio, ou da falta de se levar em conta os estudos já realizados sobre o solo amazônico antes de assentar os agricultores nos lotes é mais um destaque do realismo documental de Odette Mott. Desta forma, a impressão de que as terras eram praticamente dadas, passava a ser substituída por a sensação de ter que pagar, mesmo em um prazo longo, por terras que não tiveram a possibilidade de escolher.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a obra *A GRANDE ILUSÃO (a Transa-amazônica)*, da escritora de Odette de Barros Mott, através do contraponto com as diversas fontes da década de 1970 quando foi iniciada a construção da rodovia, vê-se, sobre a condução desse processo, inúmeros fatores negativos e poucos positivos.

Diante de tal afirmativa, reitera-se a preocupação contemporânea acerca de obras e empreendimentos de grande porte, que são na maioria das vezes, uma decisão ou acordo, sobretudo político, sem levar em conta e fazer um estudo aprofundado sobre os impactos, benefícios e melhor forma de condução dos mesmos, visando o bem estar da população.

Assim, Odette do Barros Mott confirmou com a obra em questão a grande relevância da sua produção para a literatura nacional, em que enfatizou o compromisso social e a denúncia das mazelas sociais que assolavam a sociedade em diversas regiões do país. Desta forma, é uma fonte para futuros trabalhos, a abordagem das diferenças das histórias do enredo visto nas primeiras edições de *A Transa Amazônica* (até a 5ª edição), e as edições posteriores (a partir da 6ª), em que é adicionado um final, visando claramente acompanhar a mudança dos fatos e do tempo, com um desfecho menos otimista.

A rodovia propagandeada pelo regime como uma das grandes obras de impacto, provocou transformações decisivas nas vidas de milhares de migrantes que partiram em busca do sonho de uma nova vida na Amazônia. Ao mesmo tempo, os problemas decorrentes do processo de colonização apontam para uma série de impactos sociais que grandes empreendimentos provocam na região. Mott aponta as desilusões dos novos moradores da região, nos projetos de colonização, que tiveram ainda de ser colocados como parte dos problemas enfrentados por populações tradicionais da Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento.** Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Barueri: Sociedade Bíblia do Brasil, 1993.

BRAGA, Magno Michell Marçal. **Rota transamazônica: nordestinos e o Plano Nacional de Integração.** Curitiba: Prismas, 2015.

CARVALHO, Gilberto. **Na transamazônica, o fracasso de uma colonização** (o brasileiro esquecido). São Paulo, 08 de outubro de 1978, p. 10. Acervo Folha. <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1980/09/01/2//4260071>. Acessado em 21.01.2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira.** São Paulo: Quíron, 1984.

CUNHA, Euclides. **À margem da História.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Na Amazônia um milhão de novas famílias até 82.** São Paulo, 17 de outubro de 1972, p. 1. Acervo Folha. <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1972/10/17/2//4405651>. Acessado em 20.01.2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Transamazônica nunca mais.** São Paulo, 01 de setembro de 1980, p. 2. Acervo Folha. <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1980/09/01/2//4260071>. Acessado em 21.01.2017.

GOMEZ, Flávio Alcaraz. **Transamazônica: a redescoberta do Brasil.** São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1972.

GOODLAND, Robert J. A. & Irwin S. A. **A Selva Amazônica: do inferno verde ao deserto vermelho?** Tradução de Sônia Regis Junqueira, São Paulo: Itatiaia/ Universidade de São Paulo, 1975.

LIMA, Haroldo. **Médici vê agrovila na Selva amazônica.** São Paulo: Folha de São Paulo, 01 de outubro de 1971, p. 2. Acervo Folha. <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1971/10/01/2//4368243>. Acessado em 20.01.2017.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Estado, bandidos e heróis: utopia e luta na Amazônia.** Belém: Cultural Brasil, 2015.

MACHADO, Luiz Toledo. **A teoria do grande espaço nacional - VI.** São Paulo: Folha de São Paulo, 20 de dezembro de 1970, p. 4. Acervo Folha. <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1970/12/20/2//4384166>. Acessado em 20.01.2017.

MARCULINO, Eduardo. **Anos 1960: “Integrar para não Entregar”. Novembro de 2009.** Disponível em: historianovest.blogspot.com.br. Acesso em: 12.02.2017.

MORAIS, Fernando; GONTIJO, Ricardo & CAMPOS, Roberto de Oliveira. **Transamazônica.** São Paulo: Brasiliense, 1970.

MOTT, Luiz. **Odette de Barros Mott.** Salvador, Setembro de 2007. Disponível em: <http://odettemott.blogspot.com.br>. Acesso em: 20.01.2017.

MOTT, Odette de Barros. **A Grande Ilusão (a Transa-amazônica)**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NUNES, André Costa. **A Batalha do Riozinho do Anfrísio: uma história de índios, seringueiros e outros brasileiros**. Belém: Secult; Fumbel, 2003.

PEREIRA, Osny Duarte. **A Transamazônica - prós e contras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

REBELO, Darino Castro. **Transamazônica, integração em marcha**. Rio de Janeiro, 1973.

SILVA, [Tiago Ferreira da](#). **Milagre Econômico**. Março de 2010. Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com>. Acesso em: 12.02.2017.

TAMER, Alberto. **Transamazônica - solução para 2001**. Rio de Janeiro: APEC, 1971.



CAPÍTULO 12

NARRAR OU DESCREVER: UMA ABORDAGEM A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS SOBRE A TRANSAMAZÔNICA

*TO NARRATE OR TO DESCRIBE: AN
APPROACH FROM LITERARY WORKS ON THE
TRANSAMAZÔNICA*

José Valtemir Ferreira da Silva¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.12

¹ Doutorando em Letras - Estudos Literários, PPGL/UFPA, Técnico-administrativo do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará; e-mail: valtemir@ufpa.br.

RESUMO

No presente texto aborda-se a partir dos conceitos de “narrar ou descrever?” em obras de ficção, discutidos por Lukács (2010), como obras literárias que se ambientam na década de 1970, trazendo no título um dos mais badalados momentos da recente história nacional, que foi a construção e colonização da rodovia Transamazônica, estruturam-se para emitir opiniões, pontos positivos e negativos do referido empreendimento. Deste modo, para delimitar tal discussão, este trabalho tem por foco as obras *A Transa Amazônica (a grande ilusão)* de Odette de Barros Mott e *Missão Secreta na Transamazônica*, de Francisco de Assis Almeida Brasil. Vê-se que as obras apresentam os mesmos aspectos mais de formas diferentes, enquanto Odette de Barros Mott, narra a saga de uma família na Transamazônica culminando com a exposição de problemáticas da construção e colonização da rodovia, Francisco de Assis Almeida Brasil, narra uma “missão secreta”, descrevendo “a parte” vários aspectos que notabilizaram o cotidiano da rodovia. Diante do exposto, tal abordagem contribui para reiterar a importância de Lukács (2010) para os estudos da teoria literária e colabora para trabalhos vindouros de obras literárias sobre a Transamazônica.

Palavras-chave: Narrar. Descrever. Literatura. Transamazônica.

ABSTRACT

In the present text, the concepts of “narrating or describing?” in works of fiction, discussed by Lukács (2010), are addressed, as literary works set in the 1970s, bringing in the title one of the most hyped moments of recent national history, which was the construction and colonization of the Transamazônica Highway, are structured to issue opinions, positive and negative points of the referred enterprise. Thus, to delimit this discussion, this work focuses on the works *A Transa Amazônica (a grande ilusão)* by Odette de Barros Mott and *Missão Secreta na Transamazônica*, by Francisco de Assis Almeida Brasil. While Odette de Barros Mott narrates the saga of a family in the Transamazônica, culminating with the exposition of problems related to the construction and colonization of the highway, Francisco de Assis Almeida Brasil, narrates a “secret mission”, describing “in part” several aspects that marked the daily life of the highway. Given the above, such an approach contributes to reiterate the importance of Lukács (2010) para os estudos da teoria literária e colabora para trabalhos vindouros de obras literárias sobre a Transamazônica.

Keywords: Narrate. To describe. Literature. Transamazônica.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto vamos abordar brevemente duas obras literárias que trazem como tema a construção e colonização da rodovia Transamazônica¹ (BR-230), na década de 1970, *A Transa Amazônica (a grande ilusão)*, de Odette de Barros Mott²(1986) e *Missão Secreta na Transamazônica* de Francisco de Assis Almeida Brasil³ (1990). A discussão será realizada a partir dos conceitos abordados pelo influente crítico literário do século XX, Gyorgy Lukács (2010), em seu ensaio intitulado “narrar ou descrever?”, que discute a relação de predomínio dos dois termos em obras de ficção.

Para consecução de tal abordagem, primeiramente será feita uma breve discussão sobre os conceitos, narrar ou descrever, em romances. Por conseguinte, será discutido como o enredo das obras literárias sobre a Transamazônica se estruturam, buscando fazer paralelo com a abordagem de Lukács (2010), e por último será discutido em que contexto estão inseridas as obras, quanto ao narrar ou descrever.

Observamos que este texto apresenta questões preliminares, logo não é objetivo neste momento a proposição de uma análise extensa sobre o tema em tela, mas somente apresentar um panorama inicial que poderá ser aprofundado em momento posterior. *A Transa Amazônica (a grande ilusão)* e *Missão Secreta na Transamazônica* apresentadas são obras literárias inseridas no que estamos chamando de “uma produção literária sobre a construção e colonização da Transamazônica na década de 1970”.

Assim, em caráter preliminar, este almeja demonstrar como o narrar/descrever pode estar presente em romances contemporâneos, a exemplo dos que objetivam retratar um megaprojeto na Amazônia brasileira, como Transamazônica, e assim contribuir para uma futura análise de outros aspectos das obras.

2 AS OBRAS DE FICÇÃO: NARRAR OU DESCREVER

Narrar: t.d.bit. (prep.: a) expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por imagens <narrou o episódio com grande precisão> <narrou (ao amigo) os seus sentimentos conflitantes.

lat. *narro,as,āvi, ātum,āre* no sentido de ‘contar, expor narrando, narrar, dar a saber’, der. de *gnārus,a,um* no sentido de ‘que conhece, que sabe’; ver *-gno-*. (HOUAISS, 2017).

Descrever: 1 t.d. e pron. representar (alguém, algo ou a si mesmo), por escrito ou oralmente, no seu todo ou em detalhes <d. pessoa, animal, doença, lugar, situação etc.> <descreveu-se como um lutador>

1 Em 16 de junho de 1970, o Presidente da República Emílio Garrastazu Médici assinou o decreto nº 1.106, que criou o Programa de Integração Nacional - PIN, que dentre as iniciativas anunciava a construção da rodovia Transamazônica que interligaria o Nordeste a Amazônia, com um projeto de colonização as suas margens. Sobre o tema consultar Pereira (1971) e Rebelo (1973).

2 Renomada e premiada escritora que dedicou a sua obra a literatura infanto-juvenil. Esteve na Transamazônica em 1972, visitando e conhecendo a rodovia em processo de abertura e as agrovilas, e em 1973 lançou a 1ª edição de *A Transa Amazônica*. Sobre o tema consultar Coelho (2006).

3 Cronista, crítico literário, jornalista, e, sobretudo escritor de destaque no Cenário nacional. Na década de 1980 inicia a sua produção literária destinada ao público juvenil com o ciclo novelas sobre as “As Aventuras de Gavião Vaqueiro”, que narra episódios protagonizados e narrados pelo personagem Gavião Vaqueiro, um aventureiro nordestino, dentre eles *Missão Secreta na Transamazônica*. Sobre o tema consultar Coelho (2006).

2 bit. (prep.: a); p.ext. fazer um relato circunstanciado de; contar em detalhes a; narrar <pediu à testemunha que lhe descrevesse todo o acontecido> [...] lat. *describo, is, psi, ptum, bĕre* (no sentido definido), der. de *scribĕre* no sentido de 'escrever'; ver *escrev-*; f.hist. 1436 *desceruer*, sXV *descripuer*. (HOUISS, 2017).

Representar algo ou alguém, contar um fato ocorrido, são circunstâncias que comumente os indivíduos se deparam no cotidiano e que demonstram que tais situações fazem parte das relações que estabelecem no seu convívio com o Outro, com a sociedade em que estão inseridos. Assim, descreve-se para obter uma ideia aproximada ou mesmo exata de uma coisa, objeto, pessoa, narra-se para tornar presente o um acontecimento pretérito, para relatar uma ocorrência de outrora.

Nesse sentido, obras literárias enquanto representação social também narram e descrevem, dando vida a personagens, povoando cenários e estabelecendo recortes temporais, o que paulatinamente vem sendo ponto de interesse ao voltar para as discussões sobre literatura. Um ponto recorrente é a supremacia de um ou outro elemento nas obras de ficção, como se vê no ensaio de Lukács (2010), o qual será brevemente citado para subsidiar a abordagem ulterior.

“Narrar ou Descrever?”, é o questionamento que norteia a discussão sugerida por Lukács (2010). O crítico literário cita ao longo do seu ensaio alguns exemplos para demonstrar como a questão da descrição e narração se diferenciam e se propagam de forma peculiar. Dentre os exemplos, aponta uma comparação entre duas cenas de corrida de cavalos, as quais nos relatos sobressaem-se elementos distintos. No primeiro exemplo o autor cita o romance escrito pelo francês Émile Zola, *Naná*, em que expõe os aspectos descritivos do romance:

Mas esta descrição, com todo o seu virtuosismo, não passa de uma digressão dentro do conjunto do romance. Os acontecimentos da corrida são apenas frouxamente ligados ao enredo, e poderiam ser facilmente ser suprimidos, de vez que o ponto de conexão consiste no fato de que um dos muitos amantes passageiros de Naná se arruinou em consequência da descoberta da negociata. (LUKÁCS, 2010, p. 149).

Como visto, para o autor, romances em que o “descrever” sobressai, tendem a uma ruptura com a história principal, como no exemplo citado em que a descrição da corrida de cavalos, pode ser suprimida sem perder sentido na trama, já que seus acontecimentos são apenas debilmente ligados ao enredo. Outro exemplo dado Lukács (2010), é o romance *Ana Karenina* do escritor russo Liev Tolstoi, em que é enfatiza o teor narrativo da trama:

A corrida de cavalos de Ana Karenina é o ponto crucial de um grande drama. A queda de Wronski representa uma reviravolta na vida de Ana. Pouco antes da corrida Ana fica sabendo que está grávida, e depois de uma dolorosa hesitação decide comunicar a sua gravidez a Wronski. A emoção suscitada pela queda de Wronski provoca a conversa decisiva entre Ana e Kerenin, seu marido. Tôdas as relações entre os personagens do romance entram numa fase decididamente nova, após a corrida.

Esta, por conseguinte não é um “quadro” e sim uma série de cenas altamente dramáticas, que assinala uma mudança no conjunto do entrecho. (LUKÁCS, 2010, p. 150).

Deste modo, para o autor, paradoxalmente a *Naná* de Zola, em *Ana Kerenina* a corrida de cavalos é parte integrante no romance, não podendo ser subtraída do enredo sem prejuízo no sentido, sendo que a corrida não é mais o elemento de maior foco na narrativa, que passa a ser as próprias personagens e a trama sugerida. É durante a corrida e a partir da corrida que se desenvolve todo um drama familiar.

Dentre as ideias discutidas é pertinente mencionar ainda para a presente discussão, os conceitos de observador e participante, que Lukács (2010) utiliza para contrastar o narrar ou descrever. Para o autor, a finalidade diversa dos romances (como os dois exemplos supracitados) reflete no conjunto de sua figuração, sendo que obras ficcionais narrativas se caracterizam pela participação, já as descritivas pela observação, e tais características podem expor a posição assumida por escritores ao longo da vida.

Embora, apareçam em situações adversas, o crítico literário entende que não há escritores que procedam a uma renúncia total do narrar ou descrever, como já dito, o que haveria é a predominância de um aspecto, em que o escritor desenvolve sua abordagem. A seguir, estes conceitos aqui expostos serão brevemente analisados nas duas obras literárias que retratam a abertura da rodovia Transamazônica na década de 1970.

3 AS OBRAS LITERÁRIAS SOBRE A TRANSAMAZÔNICA: NARRAR OU DESCREVER?

Com o anúncio da construção da rodovia Transamazônica na década de 1970 na Amazônia brasileira (1970-1974), diferentes sujeitos passaram a viajar pela região onde seria e/ou estava sendo construída a estrada, com o objetivo de conhecê-la e, assim, utilizá-la como personagem central de livros, reportagens, discursos, filmes. Assim, a rodovia, que já era tema na política, no cinema, jornais entre outros, passou a ser foco de escritores que abordaram a temática em enredos sobre as diversas peculiaridades do referido empreendimento.

Destarte, algumas obras literárias se ambientaram ou mesmo buscaram retratar o cotidiano de construção e colonização da rodovia. Para esta abordagem, em que se propõe uma relação dos conceitos discutidos por Lukács (2010), recorta-se para o cotejo, como já mencionado, a estrutura de duas destas obras literárias: *A Transa Amazônica (a grande ilusão)* e *Missão Secreta na Transamazônica*.

Em *A Transa Amazônica (a grande ilusão)* a escritora Odette Mott (1986) retrata o drama da família do agricultor Isório, que sai de uma situação anterior de semiescra-

vidão em que trabalhavam no Nordeste brasileiro, para o sonho de uma “terra” própria as margens da rodovia Transamazônica. O aspecto a ser discutido é o lugar que a Transamazônica assume no enredo, pois esta se constitui como elemento central, e a principal motivação, durante a maior parte da trama para o “agir” das personagens. Abaixo um dos trechos em que aparece tal situação:

– Agora, enquanto a cabeça funciona, vamos falar sobre nossa estradona! O Zezé veio, esteve lá com o Bento, visitou a sala onde trabalha o pessoal do INCRA. Lá que ele deu nosso nome, disse que viu umas fotos da cidade de Altamira, no Estado do Pará.

Lindauro ouvia tudo como quem assiste a um ato religioso: com fé, amor, e esperança. (MOTT, 1986, p. 92).

O trecho acima exemplifica a dinâmica apresentada no decorrer do enredo da obra da escritora paulista, em que a Transamazônica é idealizada pelas personagens durante a maior parte da trama, prologando-se até o desfecho, em que surgem as problemáticas enfrentadas nos primeiros anos de colonização na rodovia.

Assim, em *A Transa Amazônica (a grande ilusão)*, a estrada não é simplesmente o espaço em que é ambientada história, mas o elo em que a narrativa atinge seu clímax, tendo em vista que todas as motivações dos personagens principais a partir da segunda parte da obra perpassam na/sobre a temática Transamazônica, nas terras, na nova vida, nas vantagens, e por último no sofrimento e nas problemáticas encontradas com a chegada e a conseqüente labuta das famílias nos lotes as margens da rodovia.

Seu João mais entendido, pois nasceu e foi criado no Recôncavo baiano, indo somente depois de moço para o vale, examina a terra. Colhe um punhado aqui, acolá, espalha a mãos, cheira, prova, sacode a cabeça e termina: - E terra ruinzinha! [...]

Mas, aqueles ali, tão sós, tão mínimos, vieram fazer o quê? Terras para homens para homens sem terras!? Estaria certa essa proposição? Terá valor o lote que compraram, sem nem sequer conhecerem o solo se é fértil ou não!? (MOTT, 1986, pp.126-128).

Entre a utopia de dias melhores e o árduo trabalho, ou mesmo, o sofrimento nas terras às margens da rodovia, o enredo coloca em evidência o plano de abertura e colonização da rodovia, mas, similarmente ao que Lukács (2010) apontou como predominância da narração no enredo das obras de ficção, as personagens em *A Transa Amazônica (a grande ilusão)* assumem o protagonismo no enredo, não sendo expectadores/observadores, mas sim participantes, na medida em que a partir delas a trama é estruturada e se constrói todo o enredo do romance.

Contrariamente, o romance policial de Assis Brasil que também tem a Transamazônica em seu título, discute a temática sob outra ótica. A rodovia aparece não como o foco do enredo, mas como espaço/tempo em que se passa a história que o protagonista, narrador-personagem Gavião Vaqueiro, é convidado pelo delegado da cidade

de Altamira, para assumir uma missão secreta em busca de um assassino em série que garimpa ouro na boca das vítimas.

– Pois bem, Gavião Vaqueiro, Doutor Quizila. O que eu disser aqui ficará só entre nós três, certo? Quero absoluto sigilo. Falei num crime, mas já são três. Isso mesmo, três. E com a mesma assinatura terrível: cabeça e mãos decepadas sem contemplação. Quando o coronel Deodato esteve por aqui, a coisa já tinha começado. (BRASIL, 1991, p.28).

Assim, a missão secreta que tem como objetivo desvendar a motivação para os crimes e descobrir/pegar o assassino que assusta a população da cidade, não vincula a sua narração as visões e opiniões expostas sobre a Transamazônica. Tal fato permite dividir o romance em duas partes, uma que se desenrola a missão do protagonista, e outra em que são emitidas opiniões e discutem-se problemáticas acerca da construção da rodovia na década de 1970. Abaixo alguns dos trechos em que aparecem fatores positivos e negativos sobre a construção da rodovia, mas que não interferem de forma direta na missão secreta, foco do romance:

Índios:

Uma vez cheguei a ir perto de Marabá, seguindo as margens do rio Tocantins – sabia que era um puro passeio de lazer, pra apreciar as belezas da natureza, mas acabei encontrando um grupo de índios gaviões, miseráveis e esmolambados. Estavam caçando com pequeninas flechas que não davam para matar nem lagartixas.

Uma mulher e com outro filho escanchado na cintura, parecia mais uma nordestina, na paisagem sofredora do Nordeste.

[...]De vez em quando isso acontece para quem viaja pela Amazônia: o encontro de índios famintos e sujos. Até nas estradas eles surgem pra pedir esmola – as mulheres mostram os filhos pequenos e estiram as mãos. Quem se importa? A desculpa do governo é que os índios saem das suas

reservas por puro espírito de nomadismo. Será?

O fato: a abertura de estradas na Amazônia está acelerando o extermínio dos índios. (BRASIL, 1991, p. 44).

Saúde:

Dr. Amaury, como todo profissional sincero e competente, andava revoltado com a situação da saúde em Altamira.

– A doença número um daqui não é a malária, como pensam muitos – ele disse para dr. Voltaire. – É a verminose. Cem por cento da população sofrem desse mal. A malária é apenas a segunda doença. (BRASIL, 1991, p. 37).

Estrangeiros:

Foi bom este meu passeio até a estrada, porque o engenheiro me contou o verdadeiro motivo, do governo brasileiro, para construção da Transamazônica.

As autoridades tinham despertado para um problema que se anunciava bem claro e ameaçador: medo de que os estrangeiros, mais cedo ou mais tarde, ocupassem a Amazônia, ou reivindicassem o território por algum organismo internacional. (BRASIL, 1991, p. 71).

Os recortes acima poderiam ser normalmente retirados ou substituídos no romance de Assis Brasil, sem prejuízo no enredo. As denúncias ou opiniões sobre a construção da rodovia que na obra de Odette Mott surgem a partir das relações dos personagens com o meio em que se inserem, em *Missão Secreta na Transamazônica* surgem como elementos acidentais e sem uma intrínseca relação com a trama principal, sendo apenas descritos, por vezes, ao longo do enredo, aproveitando o espaço que o tema principal da obra proporciona.

Nesse sentido, o narrador (que no caso em tela também é o protagonista, portanto, narrador-protagonista), por vezes, esquece a missão secreta para descrever mazelas e emitir opiniões sobre a construção da rodovia. Tal afirmativa corrobora com o “descrever” que Lukács (2010), como mencionado, conceitua em seus estudos, tendo em vista que as personagens se colocam na posição de observadores/expectadores na trama de *Missão Secreta na Transamazônica*, no que tange as especificidades da construção da rodovia que ambienta o romance policial. Nos vários recortes feitos ao longo do enredo não participam ativamente, apenas constataam realidades, não há a narração de um fato, mas a descrição de discussões que permeiam o processo de abertura da rodovia Transamazônica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionarmos as obras literárias sobre a Transamazônica e o texto de Lukács (2010) “Narrar ou descrever?”, percebe-se que de acordo com a intenção dos escritores houve focos diferentes na abordagem das tramas de tais romances. Assim, Odette Mott optou predominantemente por “narrar”, tendo os personagens como peças fundamentais para desenrolar da trama que se volta as discussões do empreendimento na Amazônia brasileira. Já Assis Brasil, predominantemente “descreveu”, uma vez que abdica, por vezes, da trama principal, para “descrever” situações que marcaram a abertura da Transamazônica.

Por fim, é fonte para futuros trabalhos um diálogo sobre a posição dos escritores das obras sobre a Transamazônica, tendo em vista que segundo Lukács (2010), participar ou observar corresponde a duas posições socialmente necessárias, que representariam dois métodos fundamentais de representação de um dado período⁴.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Francisco de Assis. **Missão Secreta na Transamazônica**. Capa e ilustrações de Ferruccio Verdolin Filho. Belo Horizonte, BHJ, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5ª ed. rev. atual. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

⁴ Em “Narrar ou descrever?”, Lukács (2010) analisou as obras de dois períodos sucessivos do capitalismo

HOUAISS, António. **Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto António Houaiss. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 13 out. 2017.

LUKÁCS, Georgy. Narrar ou descrever? In: **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MOTT, Odette de Barros. **A Transa Amazônica (a grande ilusão)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, Osny Duarte. **A Transamazônica - prós e contras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

REBELO, Darino Castro. **Transamazônica, integração em marcha**. Rio de Janeiro, 1973.





CAPÍTULO 13

A LINGUAGEM HUMANA: PONTO DE VISTA COGNITIVO

HUMAN LANGUAGE: COGNITIVE POINT OF VIEW

*Jancen Sérgio Lima de Oliveira*¹

DOI: 10.46898/rfbc.9786558890263.13

¹ Mestrando em Letras - Linguística - Universidade Federal do Piauí. <https://orcid.org/0000-0001-5303-7788>. E-mail: jancensergio@hotmail.com

RESUMO

Neste capítulo, realizamos uma pesquisa bibliográfica objetivando discutir acerca da linguagem humana à luz das ciências cognitivas e sob pontos de vista distintos que se complementam e/ou se afastam em determinados aspectos. Para tanto, abordaremos sobre a linguagem humana do ponto de vista cognitivo, passando pelos estudos behavioristas – que tiveram sua derrocada após a severa crítica de Chomsky – para chegarmos ao conceito de representação adotado pelos cognitivistas. Em virtude destas considerações, portanto, objetivamos aqui, também, compreender a relação da linguagem humana com a mente e o cérebro. Como resultados, evidenciamos a estreita ligação da linguagem aos humanos, isto é, há uma restrição da linguagem somente aos humanos, excluindo, desta forma, uma possível linguagem animal.

Palavras-chave: Linguagem humana. Cognição. Cérebro.

ABSTRACT

In this chapter, we conducted a bibliographic research aiming to discuss about human language in the light of the cognitive sciences and under different points of view that complement and / or depart in specific aspects. To do so, we will approach human language from a cognitive point of view, going through behaviorist studies - which was overthrown after the severe criticism of Chomsky - to arrive at the concept of representation adopted by cognitivists. In view of the considerations, therefore, we aim here, too, to understand the relationship of human language with the mind and the brain. As a result, we show the close connection of language to humans, that is, there is a restriction of language only to humans, thus excluding a possible animal language.

Keywords: Human language. Cognition. Brain.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é, sem dúvida, de suma importância para a sociedade, visto que é um dos principais elementos distintivos entre os seres humanos e os outros animais. É importante salientar que as ciências cognitivas, incluindo a Linguística, se dedicam ao estudo – interdisciplinar – da mente e sua relação com o cérebro humano e que, na Linguística, o principal representante é Noam Chomsky, que é responsável pelos estudos representativos sobre o objeto biológico inerentemente humano: a faculdade da linguagem.

Neste capítulo, discutiremos acerca da linguagem humana à luz das ciências cognitivas e sob pontos de vista distintos que se complementam e/ou se afastam em de-

terminados aspectos. Para tanto, abordaremos sobre a linguagem humana do ponto de vista cognitivo, passando pelos estudos do behaviorismo, que teve sua derrocada após a severa crítica de Chomsky. Em virtude destas considerações, portanto, objetivamos aqui compreender a relação da linguagem humana com a mente e o cérebro.

2 A LINGUAGEM HUMANA E SEUS PONTOS DE VISTA

2.1 O ponto de vista cognitivo

Existem distintas definições de Linguagem, entre elas, podemos citar a de Fiorin (2014), que a define como a capacidade específica do ser humano de se comunicar por meio de signos. Em pensamento semelhante, Cunha, Costa e Martelotta (2018) afirmam que a linguagem é definida como uma habilidade, uma capacidade que apenas os humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Tais definições, ao mesmo tempo em que se complementam, apresentam uma questão em comum interessante, que diz respeito à restrição da linguagem somente aos humanos, excluindo, desta forma, uma possível linguagem animal.

Para sua argumentação, Cunha, Costa e Martelotta (2018) elencam uma lista de características inerentes à linguagem humana. Segundo os autores, ela possui uma complexa técnica de articulação, que consiste em necessários movimentos realizados no corpo para a produção dos sons que produzem a fala; uma base neurobiológica com centros nervosos; uma base cognitiva e uma base sociocultural.

A linguagem, para Fiorin (2014), serve para categorizar as coisas do mundo, visto que através da linguagem podemos criar categorias e acrescentar nelas seres, coisas, elementos etc. Nas palavras do autor,

Nenhum ser do mundo pertence a uma determinada categoria preexistente à linguagem. A língua não é uma nomenclatura que se aplica a uma realidade já categorizada. Ela é um meio de categorizar o mundo. Ela cria categorias e põe nelas os seres. Isso não ocorre somente com os seres concretos. Também acontece com as ações, os processos, etc. (FIORIN, 2014, p. 18).

Há algumas características que tornam a linguagem humana uma habilidade única, como as citadas por Gomes (2020). A primeira reside no fato dela ser não instintiva e convencional, já que são convenções desenvolvidas nas diferentes sociedades humanas. Além disso, a linguagem humana é sistemática, pois é um sistema de símbolos, que possui, no mínimo, dois outros sistemas básicos, no qual um organiza os sons em palavras e o outro organiza palavras em sentenças. Gomes (2020) relata outras características, entre elas, a produtividade, que é a capacidade de combinação e recriação, em que qualquer falante possui condições de construir uma frase nunca dita antes.

A linguagem humana e os sistemas de comunicação animal possuem diferenças bastante acentuadas. Tais distinções demonstram a fragilidade da comunicação animal mediante a recursos como criatividade. Sobre isto, Chomsky defende que a principal característica que diferencia o ser humano dos outros animais é a capacidade de adquirir uma ou mais de uma língua (LUNGUINHO; TEIXEIRA, 2019). Neste viés, para Chomsky, a linguagem (ou a Faculdade da linguagem) é um componente cognitivo da mente e do cérebro, uma vez que consiste em um objeto biológico inerente ao ser humano.

Deste modo, para Chomsky, todos os seres humanos possuem um órgão responsável pela linguagem, que é conhecido como a Faculdade da linguagem. Tal órgão, para conseguir desenvolver uma língua, necessita de estímulos externos, isto é, de contato com falantes de uma determinada língua. França (2019) defende que Chomsky, com suas observações sistemáticas, levou sua linha de investigação para o centro da revolução cognitiva.

Chomsky, segundo Matlin (2004), propõe que a linguagem é modular, isto é, que as pessoas possuem capacidades linguísticas específicas e independentes de outros processos da cognição. Matlin (2004) argumenta, ainda, que a teoria de Chomsky se distingue da abordagem cognitiva padrão, pois esta abordagem defende que todos os processos cognitivos estão interligados com a linguagem. No próximo tópico, discutiremos sobre o behaviorismo, escola que foi duramente criticada por Chomsky.

2.2 O Behaviorismo e a linguagem humana

O behaviorismo é uma escola rígida da Psicologia que foi desenvolvida nos anos finais do século XIX e no começo do século XX (KENEDY e GESSER, 2019). Teve, segundo Tourinho (2010), como fundador John B. Watson (1878-1958), com seu manifesto de 1913 e Skinner como um dos principais representantes desta escola. *Behavior* é uma palavra da língua inglesa que significa comportamento, então behaviorismo pode ser traduzido para o português como “comportamentalismo”, visto que tal escola objetiva estudar a psicologia através da observação do comportamento.

O behaviorismo entende que a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, em outras palavras, como uma resposta que o organismo humano desenvolve através de estímulos que eram recebidos pela interação verbal (KENEDY, 2018). Para os behavioristas, a linguagem humana é um fenômeno externo ao indivíduo e não passa de um sistema de hábitos que foi gerado enquanto resposta aos estímulos. Tais hábitos, por seu turno, foram fixados pela repetição.

No behaviorismo, não há espaço para a criatividade. Costa (2018) explica que os autores behavioristas acreditam que o comportamento humano é completamente explicável e previsível. Os behavioristas, a princípio, estudam o comportamento, mas eles não se detiveram somente a isto, mas também à linguagem humana. Desta forma, para os behavioristas, uma criança começa a falar (isto é, passa pelo processo de aquisição de uma língua) por meio da repetição, uma vez que, para eles, a articulação vira um hábito e a criança passa a imitar os sons que ouve (CEZARIO; MARTELOTTA, 2018).

Dessa forma, quando uma criança sente sede, ela irá repetir algo como “ága”, ao receber água de sua mãe ou de qualquer outra pessoa, tal resposta será incentivada através do reforço externo. Kenedy e Gesser (2019) defendem que Skinner, autor do livro “Comportamento verbal”, traiu seu caráter empirista ao tentar explicar o “comportamento linguístico” através de argumentos somente teóricos, já que Skinner tentou explicar a linguagem humana através de experimentos com ratos e pombos.

O pesquisador behaviorista acreditava que o ambiente de um indivíduo apresentaria os fatores condicionantes de determinado comportamento verbal operante. Deste modo, para Skinner, “língua” seria “uma coleção de comportamentos operantes associados a uma coleção respectiva de estímulos ambientais” (KENEDY; GESSER, 2019, p. 57).

Com este entendimento limitado da capacidade humana de se comunicar por meio de uma língua, o behaviorismo não conseguiria explicar como os humanos produzem e compreendem frases nunca antes ditas ou ouvidas, muito menos como as pessoas podem entender sentenças nas quais os referentes são dêiticos externos à frase, ou quando a referência não está no contexto em que foi dita, bem como não conseguem explicar como as crianças aprendem a falar de modo tão rápido. (CEZARIO; MARTELOTTA, 2018).

Chomsky, em 1957, construiu uma resposta crítica em forma de resenha ao behaviorismo. O iniciador da linguística gerativa afirmou que a maior “deformidade” da teoria de Skinner foi assumir “que um comportamento tão intrincado como a linguagem, produzido por um órgão tão complexo como o cérebro humano, pudesse ser explicado sem que se fizesse qualquer consideração acerca da natureza desse órgão.” (KENEDY; GESSER, 2019, p. 58).

Portanto, para o behaviorismo, a linguagem humana é uma resposta a estímulos externos, como se uma pessoa ao ver uma casa, necessariamente, fosse proferir a palavra “casa”, etc. Eles ignoraram o caráter criativo e produtivo das línguas, nas quais um falante pode, a todo momento, produzir e entender sentenças inéditas. Após a crí-

tica fundamentada de Chomsky, o behaviorismo começou a ser substituído por outras abordagens de estudos da capacidade humana de se comunicar por meio de signos que, por sua vez, entendiam o papel da cognição.

2.3 O conceito de representação adotado pelos cognitivistas

Os cognitivistas têm como uma categoria teórica a noção de representação. Diante disso, a representação seria um conjunto de símbolos que representam algo, isto é, um signo que substitui outro signo. De acordo com Benevides (2004), o nível representacional refere-se aos símbolos, imagens, esquemas, ideias que utilizamos em nossas atividades cognitivas diárias.

A autora explica que existem dois tipos de representação, a interna e a externa. As representações externas, como esclarece Benevides (2004), são as que usamos para caracterizar o mundo no qual vivemos, como mapas, que representam as ruas, avenidas e caminhos a serem seguidos. As representações externas são divididas, ainda, em outras duas categorias: as representações externas linguísticas, que dependem das palavras ou anotações escritas e as representações externas pictóricas, que se referem a diagramas e figuras.

As representações internas, ainda de acordo com Benevides (2004), também representam, em algum aspecto, elementos dos mundos externo ou interno. As representações internas, por sua vez, também se dividem em duas categorias: representações mentais analógicas e representações mentais proposicionais, que fazem paralelo com as externas pictóricas e as externas linguísticas, respectivamente. Todas elas lidam com os símbolos, mas possuem distinções. As representações internas proposicionais não lidam com palavras, mas com o conteúdo ideacional desta relação. Existem algumas controvérsias sobre esse assunto, uma vez que os pesquisadores não entram em consenso sobre a existência da representação mental analógica.

É importante ressaltar que o surgimento da Ciência da Informação teve sua relevância para o desenvolvimento das ciências cognitivas, pois foi com o advento da abordagem do processamento da informação que o behaviorismo perdeu força e, conseqüentemente, passou a não dominar mais o cenário científico. O computador, por sua vez, foi o causador dessa revolução na produção do conhecimento.

Nesta perspectiva, a mente humana é comparada aos sistemas de funcionamento dos computadores, em que o humano é o processador da informação. Benevides (2004) afirma que a invenção dos computadores, nas décadas de 30 e 40, impulsionou as ciências cognitivas, pois além de serem um instrumento importante para o trabalho dos cognitivistas, servem de modelo do pensamento humano.

A interdisciplinaridade é uma característica marcante das ciências cognitivas, segundo Benevides (2004), são no mínimo seis áreas de investigação que compõem o núcleo das ciências cognitivas: a Linguística, a Filosofia, a Psicologia, a Inteligência Artificial, a Neurociência e a Antropologia.

Na Linguística, o maior representante é Noam Chomsky, que construiu um programa que possui base em dois pressupostos: o da autonomia da sintaxe da língua em relação aos outros aspectos da língua; e a autonomia da Linguística enquanto disciplina perante as outras áreas das ciências cognitivas. Chomsky demonstrou que as gramáticas possuíam falhas em explicar certos fenômenos da língua e propôs a gramática transformacional. Chomsky concebeu ideias que ajudaram as ciências cognitivas, como o mentalismo e o nativismo. O mentalismo se refere às estruturas mentais abstratas existentes na mente, que possibilitam o conhecimento. O inatismo diz respeito ao fato dos conhecimentos humanos, em sua grande maioria, serem inatos, isto é, que nascemos com eles.

Outra área que faz parte das ciências cognitivas é a Psicologia. Uma das contribuições desta disciplina foram os experimentos de Sperling, que descobriu que a informação apresentada aos nossos olhos é mantida em uma memória sensorial, a qual rapidamente se deteriora, mas se puder ser acessada imediatamente, mais informações podem ser recuperadas. Em 1968, Atkinson e Shiffrin propuseram o modelo modal, que é composto por três armazenamentos que compõem os modos. Diante disso, tanto a Linguística como a Psicologia e demais ciências cognitivas deram suas contribuições aos estudos cognitivos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo, neste capítulo, discutir sobre a linguagem humana à luz das ciências cognitivas e sob pontos de vista distintos que se complementam e/ou se afastam em determinados aspectos. Para isso, vimos como os estudos behavioristas entendiam a linguagem humana, bem como a sua aquisição pelas crianças. É importante lembrar que tal escola teve sua derrocada após a severa crítica de Chomsky.

Para os behavioristas, a linguagem humana se reduz a um sistema de hábitos que foi gerado como resposta aos estímulos que foram fixados pela repetição, ignorando, assim, o caráter criativo e produtivo das línguas, nas quais um falante pode produzir e entender sentenças nunca antes vistas. As perspectivas cognitivistas, por sua vez, representadas na Linguística por Chomsky, defendem que os humanos possuem um órgão específico para a aquisição de uma(s) língua(s) e, que dessa forma, necessita de estímulos externos para ser ativado.

As definições de linguagem apresentadas inicialmente neste capítulo se diferenciam, ao mesmo tempo em que se complementam ao apresentar uma questão em comum interessante: a linguagem ser um elemento exclusivamente humano, visto que os animais possuem sistemas de comunicação, mas que não são dotados de criatividade como a linguagem humana. Novas pesquisas podem ser feitas, relacionando os estudos da linguagem humana com outras perspectivas não mencionadas aqui, bem como para aprofundar as noções teóricas cognitivistas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Adriana Soares. **Ciências cognitivas: histórico, dificuldades e sucessos**. Rio de Janeiro: NCE, 2004. 84p.

CEZARIO, Maria Moura; MARTELOTTA, Mario Eduardo. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 15-30.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-43.

FRANÇA, Anielia Improta. O problema de broca. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo (org.). **Chomsky: a reinvenção da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

GOMES, Francisco Wellington Borges. **Aula 02: Texto e Cognição - Mestrado em Letras - UESPI**. 2020. (1h17m27s). Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1WubFxo_ZepYiPI2ICu6Xmn1BrVuVSYi1/view?usp=drive_open>. Acesso em out. 2020.

KENEDY, Eduardo; GESSER, Simone. O jovem Chomsky, sua resenha de 1959 e a derrocada do behaviorismo. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo (org.). **Chomsky: a reinvenção da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LUNGUINHO, Marcus Vinicius; TEIXERA, Mariana Terra. O problema de Humboldt. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo (org.). **Chomsky: a reinvenção da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

MATLIN, Margareth W. **Psicologia Cognitiva**. 5a edição. Rio de Janeiro: LTC. 2004. p. 186-196.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de Ontem e de Hoje.
Psicologia: Reflexão e Crítica, 24(1). p. 186-194. 2010.



CAPÍTULO 14

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO PERSONAGEM CHICO BENTO E SUA TURMA, DE MAURICIO DE SOUZA¹

*LINGUISTIC VARIATION: AN APPROACH
THROUGH THE CHARACTER CHICO BENTO
AND HIS GANG, BY MAURICIO DE SOUZA*

José Valtemir Ferreira da Silva²

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.14

¹ Nesse artigo consta contribuições atualizadas, presente no meu Trabalho de Conclusão na Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em 2012 pela FACINTER/Grupo Uninter (orientado por Mauro dos Santos).

² Doutorando em Letras - Estudos Literários, PPGL/UFPA, Técnico-administrativo do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará; e-mail: valtemir@ufpa.br.

RESUMO

Este texto discorre sobre variação linguística tendo em foco o personagem Chico Bento e a sua turma, criação do cartunista Maurício de Souza que, em suas histórias, utilizam o dialeto caipira. Deste modo, com uma abordagem de cunho bibliográfico, é feito um breve relato dos conceitos e definições sobre a variação linguística, dialetos de variedade padrão, da noção de diferente em língua, para em seguida enfatizar o dialeto caipira, variante utilizada pela turma da roça, representada por Chico Bento e seus amigos. Assim será observado algumas das características desta variedade da língua em comparação com “a norma culta”, analisando a relação entre cidade e campo, que é sugerida em alguns dos quadrinhos, principalmente onde tem a participação do primo Zeca da capital; para finalizar com as devidas considerações sobre a temática desenvolvida neste texto, propondo o ponto de vista das diferenças e situando o dialeto caipira como um entre os vários dialetos do português brasileiro.

Palavras Chaves: Variação; Linguística; Dialetos; Caipira.

ABSTRACT

This paper discusses linguistic variation focusing on the character Chico Bento and his gang, created by cartoonist Maurício de Souza, who use the caipira dialect in their stories. Thus, with a bibliographical approach, a brief report is made of the concepts and definitions of linguistic variation, standard variety dialects, and the notion of difference in language, to then emphasize the caipira dialect, the variant used by the country folk, represented by Chico Bento and his friends. Thus we will observe some of the characteristics of this variety of language in comparison with “the educated norm”, analyzing the relationship between city and countryside, which is suggested in some of the comics, especially where there is the participation of cousin Zeca from the capital; to conclude with due considerations on the theme developed in this text, proposing the point of view of the differences and placing the caipira dialect as one among the various dialects of Brazilian Portuguese.

Keywords: Variation; Linguistics; Dialects; Caipira.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar considerações preliminares sobre o fenômeno da variação linguística e a turma do Chico Bento, uma série de histórias em quadrinhos criada pelo artista brasileiro Mauricio de Sousa¹, apresentando para tanto os conceitos relativos à temática e observando algumas das principais características da fala

¹ Sobre isso consultar a página: **Turma da Mônica Wiki**, disponível em: https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Categoria:Personagens_da_Turma_do_Chico_Bento

das personagens da turma, dando ênfase em Chico Bento. Nestes termos, pretende-se apresentar uma breve abordagem situando o dialeto dos personagens na temática da variação linguística, apontando algumas características, além de propor a comparação entre o dialeto dos personagens Chico Bento e seu Primo Zeca.

Inicialmente, observa-se que os quadrinhos de *A Turma do Chico Bento*, oferecem dois caminhos distintos; o primeiro é o da crítica, pois o preconceito linguístico não é fato ultrapassado no cenário nacional; o segundo, a exaltação da sua relevância, uma vez que é difícil ver no contexto da nossa literatura a valorização, ou mesmo a prática de outro dialeto que não for o dito padrão.

Nesse sentido, propõe-se aqui, uma abordagem de natureza bibliográfica, com a leitura e análise de grande parte dos gibis de *A turma do Chico Bento*, relacionando com estudos sobre a temática da variação linguística. Assim, o presente trabalho encontra-se dividido em dois momentos distintos, o primeiro, em que se apresenta os conceitos gerais acerca da temática da variação linguística, evidenciando as especificidades e os fatores que colaboram para o fenômeno da variação, assim como também as noções de dialeto, de variedade padrão e a proposição da noção de “diferente” em língua.

Em um segundo momento, situa dentro da temática da variação linguística, o dialeto caipira falado por Chico Bento e a turma da roça. Deste modo, faz uma breve abordagem das principais características deste dialeto relacionando com os quadrinhos, além do cotejo com alguns dos fatores que possivelmente distinguem os dialetos de Chico Bento e seu primo.

Diante disto, a leitura e análise de *A Turma do Chico Bento* é uma proposta, não só para trabalhos posteriores dentro do campo da variação linguística, mas também no cotidiano, nas escolas, desde que o objetivo não seja estabelecer padrões do que é certo e errado em língua.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ALGUNS CONCEITOS:

Para nortear a temática a ser desenvolvida neste trabalho, nesta seção serão apresentados alguns conceitos relacionados à variação linguística, buscando elucidar o seu campo de atuação e demais especificidades. O conceito mais global refere-se à sociolinguística, termo este que surgiu em meados da década de 60, do século XX, para designar a parte da linguística que estuda a língua como um processo dinâmico, heterogêneo e sujeito a constantes mudanças. Como afirma Cezario & Votre:

A Sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como estrutura autônoma, independente do contexto

situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO & VOTRE, 2012, p.141)

Como observado, a sociolinguista tem como objeto de estudo as relações entre linguagem e sociedade, as especificidades de cada comunidade de falante, e, a partir da noção de variação linguística, compreende a língua como algo em movimento, sem uma fórmula padronizada e unificada que delimite barreiras intransponíveis. Assim, por exemplo, fala-se no Brasil uma só língua, porém cada indivíduo tende a ser influenciado pelo meio em que está inserido. Segundo Dias & Gomes (2008), de modo geral há três fatores colaboradores para variação, ou seja, formas diferentes de se efetuar a língua sendo elas: diatópica, de acordo com o lugar, a diastrática, de acordo com a situação de fala e a diafásica de acordo com o contexto socioeconômico.

Desta forma, a variação da língua está intimamente ligada a contextos distintos, tais como: geográfico, como no exemplo das diferenças existentes entre o português no Brasil e em Portugal, ou mesmo entre as regiões que compõem o país; o histórico, no qual a linguagem varia ao longo dos tempos; social, em que a variação depende da maneira pela qual o indivíduo se insere e está inserido na sociedade, e, por último a estilística, a maneira pela qual ocorre adaptação da língua a diversos contextos comunicativos. Possenti afirma:

A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classe diferente, idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente, etc.(...) As variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo. (POSSENTI, 2005, p.35).

Assim, a variação da língua está ainda relacionada a fatores como: A faixa etária: palavras que variam ao longo dos tempos, das gerações. Um jovem não usa os mesmos termos que uma pessoa idosa; Gênero: a fala de homens e mulheres apresentam características específicas; *Status* socioeconômico: quase sempre pessoas de baixa renda possui uma linguagem mais coloquial do que quem tem status mais alto; Grau de escolaridade: a influência dos anos de escolarização e qualidade do ensino e da escola; Mercado de trabalho: a ocupação, cargo ou atividade exercida dentro de seu trabalho; Rede social: as interações sociais, pessoas com quem convivemos no cotidiano.

Todos estes fatores favorecem a variação linguística e, conseqüentemente no surgimento dos dialetos, que são constituintes de uma mesma língua e realizam-se na fala de um determinado grupo de pessoas, de uma determinada localidade, de uma determinada região, com respectivas características. No Brasil, por exemplo, existe uma variedade de dialetos como o caipira, o paulistano, o sertanejo, o sulista, o carioca, o nordestino, o nortista, entre outros².

² Sobre isso consultar a página: **Turma da Mônica Wiki**, disponível em: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/>

Além desses dialetos, há uma variedade conhecida por adquirir um maior prestígio, pela correção ortográfica e gramatical dos falantes e apresentada comumente sob o rótulo de variedade padrão ou dialeto padrão. Como se vê:

Dialetos populares e dialetos padrões se distinguem em algumas coisas, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. As diferenças mais importantes entre eles estão ligadas à avaliação social que deles se faz, avaliação social que deles se faz, avaliação que passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. (POSSENTI, 2005, p,34).

A partir dessa conceituação, outro conceito importante emerge da relação do certo e errado em língua. Nesse sentido, é comum os questionamentos e julgamentos em que os falantes aparecem como estrangeiros do seu próprio idioma, reduzidos em afirmativas como: pessoas de tais regiões falam errado o português, pessoas de determinado grupo social, de certo grau de escolaridade é que falam o português correto. O que deixa de lado uma observação importante: como estes podem falar errado sua própria língua?

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao falar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando a um computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. (BAGNO, 2011, p. 149).

Cagliari em *Alfabetização e Linguística* introduz nessa abordagem o conceito de diferente:

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem. (...) Nessas transformações não aparece o certo e o errado linguístico, mas o diferente. (CAGLIARI, 2009, pp. 70 e 71).

Assim, essa cultura do preconceito do erro/acerto evidencia um grande desafio no século XXI, o como ultrapassar as barreiras criadas ao longo do tempo e implantar a filosofia do respeito sociocultural, da igualdade dos falantes perante a sua língua. Vencer esta batalha passa pela compreensão da heterogeneidade da língua, de que determinada comunidade linguística não fala errado seu próprio idioma, mas sim, formas próprias de expressá-lo e com isso entender que falantes de determinados dialetos devem ter contato com as demais variantes e, sem hierarquias, com a variante prestígio e substituir o conceito do certo/errado, respeitar o diferente/diferenças.

3 A TURMA DO CHICO BENTO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

A turma do Chico Bento foi criada pelo cartunista Mauricio de Souza, sendo que em 1961 surgiram os dois primeiros personagens, Hiro e Zé da Roça. Chico Bento, o personagem principal, apareceu somente em uma tira em 1963. Dentre as personagens

gens de destaque da turma tem-se: o primo Zeca da capital, o Zé Lelé que é primo e melhor amigo, a professora Dona Marocas, Rosinha a namorada do Chico Bento, o fazendeiro Nhô Lau, o pai e a mãe de Chico Bento Nhô Tônico Bento, Dona Cotinha e a Vó Dita.

O personagem Chico Bento chegou a provocar polêmica nos anos 80, uma vez que os seus diálogos reproduzem o dialeto caipira, em detrimento da norma culta do português. Assim Chico Bento estaria ensinando as crianças a “falarem errado” ou mesmo a fala do personagem estaria propagando preconceitos sobre uma determinada região do Brasil, ao utilizar o dialeto o dialeto caipira.

Esse dialeto difere acentuadamente do idioma padrão brasileiro em sua estrutura fonológica, sendo algumas características: o/r/ aproximante alveolar[ɹ], retroflexo[ɻ], a ausência de consoantes laterais palatais (lh), que são permutadas pela semivogal “i”, a permutação do “l” de fim de sílaba por r, a apócope ou síncope em palavras proparoxítonas e a aférese em muitas palavras. Possui numerosas expressões próprias, e, ao contrário do que acontece com a língua padrão do Brasil e de Portugal, o plural só é indicado em um substantivo ou adjetivo quando este não é determinado por um artigo.

Dentre as regiões em que há a propagação do dialeto caipira, destaca-se o interior do estado de São Paulo, onde Maurício de Souza situou praticamente todas as aventuras da turma do Chico Bento, criando, para tanto, a fictícia Vila Abobrinha, uma cidade caipira. Dentre as principais características do dialeto que os personagens de *A Turma do Chico Bento* apresentam, estão:

Ausência de consoantes laterais palatais (lh), que são permutadas pela semivogal “i”, como: “miór” / melhor; “cuié” / colher; “zóio” / olhos; “oreia” / orelha. Na tira a seguir tem-se o exemplo das palavras: BATALHÃO/BATAIÃO e RECOLHER/RECOIÊ.

Figura 1 - Chico Bento e as abelhas



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/abelha/images/p12-04.gif>

Síncope em palavras proparoxítonas, na tira a seguir, tem-se como exemplo a palavra ÁRVORE/ÁRVRE:

Figura 2 - Chico Bento e a árvore



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/images/tira195.gif>

Aférese, como na palavra “fessôra” / professora, na tira a seguir tem-se o exemplo de: OCÊ / VOCÊ.

Figura 3 - Chico Bento guitarrista



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/horror/images/p11-04.gif>

A permutação do “l” de fim de sílaba por r, como nas palavras: QUALQUER/QUARQUÊ, CALÇADA/CARÇADA, TALVEZ/TARVEIZ.

Figura 4 -Chico e seu primo



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/quarto/images/p02-02.gif>

Algumas expressões típicas dos caipiras: “Nóis tá indo”/ nós estamos indo; “Nóis fumo”/ nós fomos; “Nóis vortemo” / nós voltamos; “Deve de ser” / deve ser; “Devo de tá” / devo estar; “Uai” / nossa (no sentido de admiração); “Em riba” / em cima; “Ê lasqueira!” = que situação! “Sem graceira” / sem graça; “Mar que” / mais que. Segue o exemplo da expressão “IM RIBA”:

Figura 5 - Chico Bento e a casinha



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/desconectados/images/p09-03.gif>

O plural só é indicado em um substantivo ou adjetivo quando este não ‘é determinado por um artigo, como: NAS ARVRE/ NAS ARVORES, UMAS MARCA/ UMASMARCAS.

Figura 6 - Chico Bento e a marca na árvore



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/desconectados/images/p05-03.gif>

Outra curiosidade é quanto ao verbo, pois não obedece a concordância numérica como na norma culta, ficando sempre no singular (acontece com os verbos ser, ir e praticamente, com todos os verbos mais usados). Exemplo: ELES VIVEM/ELES VIVE.

Figura 7 - Chico Bento em entrevista



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/sinais/images/p09-04.gif>,

Já verbos no infinitivo perdem o 'r'. Como nos verbos da tira a seguir: AVISAR/AVISÁ; PREPARAR/PERPARÁ; ACABAR/CABÁ.

Figura 8 - Chico Bento e seu pai



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/formigas/images/p03-01.gif>,

Como visto, Maurício de Souza caracterizou os personagens de *A turma do Chico Bento* como falantes do dialeto caipira, sendo que, curiosamente, Hiro e Zé da Roça, os primeiros personagens da turma, amigos de Chico, falam o português mais aproximado da forma padrão e se apresentam mais sérios e compenetrados. Dentre os personagens de maior destaque nos quadrinhos, tem-se também a professora Dona Marocas e o Primo Zeca que falam a variedade padrão da língua.

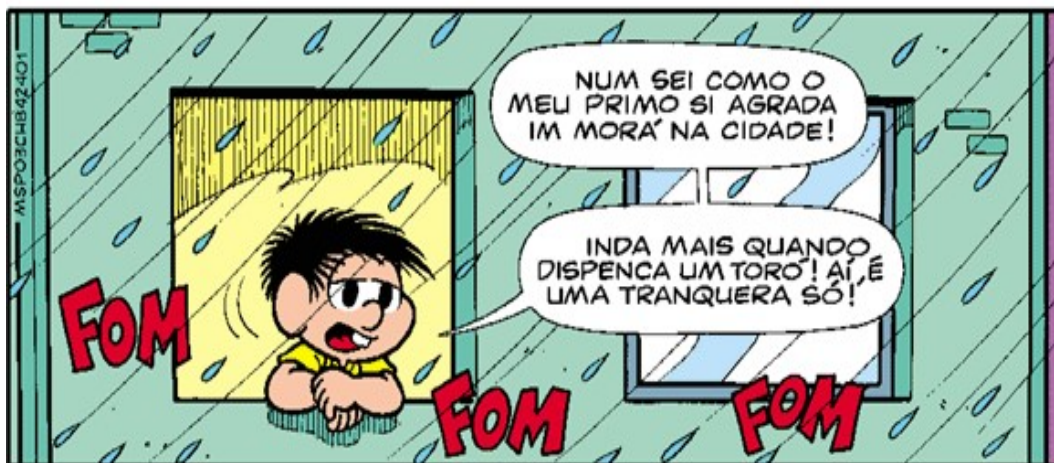
3.1 Chico Bento e seu primo Zeca

Em algumas das histórias há participação do primo do Chico Bento, Zeca, que mora na capital, São Paulo - SP. As visitas que um faz ao outro, na roça ou na cidade, retratam diferenças que vão bem além da fala. Há o contraste de realidades em que surge o dialeto caipira do Chico Bento e o dialeto dito padrão do primo da capital. Os encontros desses personagens nos quadrinhos aparecem evidenciando propiciando a

reflexão acerca da relação entre língua e sociedade. Assim há fatores referentes à forma como as personagens aparecem inseridas nas suas respectivas comunidades que podem ser apontados como reflexo de seus dialetos, de sua fala. Para tanto uma proposta de análise segue:

Fator Geográfico:

Figura 9 - Chico Bento na cidade



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/quarto/images/p01-03.gif>,

Chico Bento mora no interior de São Paulo com seus pais, na fictícia vila Abobri-nha.

O Primo Zeca, mora na capital em um apartamento com seus pais.

Fator Socioeconômico:

Figura 10 - primo Zeca na roça



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/desconectados/images/p03-03.gif>

Chico Bento aparece com origem humilde, sempre descalço, com roupas simples, trabalhando na lavoura.

Zeca aparece com padrão mais elevado, sempre bem vestido, conhecedor do mundo globalizado e por dentro das tecnologias.

Rede social:

Figura 11 - Chico com seu primo na capital



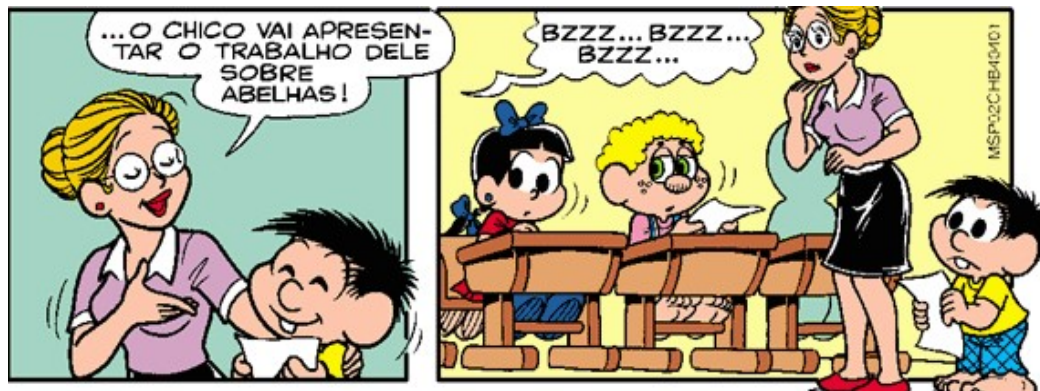
Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/quarto/images/p04-02.gif>, Janeiro, 2013

Chico Bento está inserido em uma comunidade tipicamente caipira.

As principais atividades de Zeca estão relacionadas à vida em cidade grande.

Escolaridade:

Figura 12 - Chico Bento na escola



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/abelha/images/p01-03.gif>

Chico Bento aparece sempre com dificuldades nos estudos, a escola que ele e seus amigos da roça frequentam é simples e oferece poucos recursos. A única professora Dona Marocas, faz o possível para proporcionar o melhor aprendizado a seus alunos.

Zeca tem muitas oportunidades por estudar em um grande centro urbano que é São Paulo.

Mercado de Trabalho:

Figura 13 - Chico Bento e Zeca na roça



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/primos/images/p05-03.gif>

Chico Bento dedica-se a lavoura, a agricultura com seus pais.

A ocupação dos pais de Zeca não está especificada nos quadrinhos, mas pode-se relacioná-la ao meio em que estão inseridos.

Percebe-se diante dos fatores acima relacionados, a ligação íntima que os personagens apresentam entre dialeto e a sociedade, uma vez que suas falas se diferenciam conforme as distinções de suas respectivas comunidades. Deste modo, diante do exposto, tem-se dois caminhos a seguir: o primeiro, como se viu em Possenti (2005), o entendimento que os dialetos apresentados pelos dois personagens não se diferem pela complexidade das respectivas gramáticas, mas sim pela avaliação social que deles se fazem, pois em *A turma do Chico Bento* tem-se o Chico Bento, com o dialeto caipira e humilde, e seu primo Zeca com seu dialeto padrão, globalizado.

O segundo, o de se propor uma abordagem valorizando as diferenças linguísticas, como viu-se em Bagno (2011) e Cagliari (2009), uma vez que ao ler os gibis de *A Turma do Chico Bento* o leitor tem contato com o fenômeno da variação linguística e, pelos dois personagens em tela pode-se concluir que um caminho, para não cometer equívocos e injustiças, é conceber que em língua não há certo e errado, mas diferente. Chico Bento e a sua turma não falam errado o português, falam o dialeto do meio em que estão inseridos, o que necessariamente distingue da variedade dita padrão é a sua estrutura fonológica, mas estão em igualdade no contexto comunicativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto proporcionou uma breve reflexão sobre a temática da variação linguística, enfatizando e valorizando uma abordagem dentro da literatura por meio do personagem Chico Bento e a sua turma. Constatou-se o conflito existente entre dialeto caipira e dialeto padrão, campo e cidade, em que as diferenças sociais, culturais,

culminam com as diferenças na fala, nos dialetos de Chico Bento e seu primo Zeca, e assim também evidenciando o valor social que é dado a cada dialeto, pelas questões do mundo globalizado que diferem os dois personagens.

Não é fato novo, o comodismo que impera neste âmbito em que é mais plausível valorizar “dialeto padrão” em detrimento dos demais dialetos do cenário brasileiro. A caracterização do dialeto caipira falado pelo personagem Chico Bento e a turma da roça, proporcionou a apresentação do que comumente e erroneamente é chamado de erro, como uma das variedades da língua portuguesa.

Deste modo, entendendo a variação linguística como amplo campo de pesquisa, espera-se ter propiciado uma contribuição para estudos vindouros na perspectiva não do que é certo ou errado em língua, mais da riqueza dos dialetos e das diferenças.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** – Edições Loyola, São Paulo, 54ª edição, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 1ª ed. São Paulo:

Spicione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula)

CEZÁRIO, Maria Maura & VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: **Manual de Linguística.** MARTELOTTA, Mário Eduardo. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2012, p. 141-156.

DIAS, Luzia Schalkoski & GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Estudos Linguísticos: dos Problemas Estruturais aos Novos Campos de Pesquisa.** 20 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

POSSENTI, Sirio. Sobre o ensino de português na escola. In: **O texto na sala de aula.** GERALDI, João Wanderley. 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 2005, p. 32-38.

Sites:

Turma da Mônica, www.monica.com.br/comics/seriadas.htm, acesso em 21/03/2013, às 16h00min.

Turma da Mônica Wiki, disponível em: https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Categoria:Personagens_da_Turma_do_Chico_Bento. acesso em 28/05/2021, às 11h00min.

Dialetos do Português Brasileiro, disponível em: <https://www.thefools.com.br/blog/post/dialetos-do-portugues-brasileiro>. acesso em 28/05/2021, às 11h00min.

CAPÍTULO 15

REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE REMUNERAÇÃO DO MERCADO FONOGRÁFICO NA ATUALIDADE

REFLECTIONS ON REMUNERATION PROCESSES IN THE CURRENT PHONOGRAPHIC MARKET

*Elenisio Rodrigues Barbosa Junior¹
Thiago Pessanha Correa²*

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.15

¹ Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" - FAMES. elenisiopiano@gmail.com
² Integralize Corporation. thipesscorr@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma análise histórica dos avanços do mercado musical até a atualidade e pretende ser uma contribuição para gerar reflexões sobre os processos de remuneração de autores, artistas, intérpretes, produtores fonográficos e demais atores da cena cultural. Para tanto, temos como base prática os três pilares da indústria fonográfica: Música, Tecnologia e Legislação, considerando esses três mecanismos como referência para a consolidação da indústria criativa cultural no Brasil. Do ponto de vista metodológico, descreveremos seis tópicos que abordarão: os direitos autorais, a transição do mercado musical, os impactos na produção, as formas de remuneração, a dinâmica do mercado musical, a legislação e os avanços tecnológicos e da produção musical na *Internet*. Embora as transformações recentes tenham impacto direto na forma de produção e consumo da sociedade atual, o tema deste trabalho é de suma relevância e visa elucidar o *modus operandi* da cadeia produtiva cultural da atualidade.

Palavras-chave: Música; Tecnologia e Comunicação; Direito Autoral; Cadeia Produtiva; Remuneração dos Artistas.

ABSTRACT

This work is the result of a historical analysis of the advances of the music market to date and aims to be a contribution to generate reflections on the remuneration processes of authors, artists, interpreters, phonographic producers and other actors of the cultural scene. To this end, we have as a practical basis the three pillars of the phonographic industry: Music, Technology and Legislation, considering these three mechanisms as a reference for the consolidation of the cultural creative industry in Brazil. From a methodological point of view, we will describe six topics that will address: copyright, the transition of the music market, the impacts on production, the forms of remuneration, the dynamics of the music market, legislation and technological advances and music production on the Internet. Although recent transformations have a direct impact on the way of production and consumption of today's society, the theme of this work is of great relevance and aims to elucidate the *modus operandi* of today's cultural production chain.

Keywords: Music; Technology and Communication; Copyright; Production Chain; Artists' Remuneration.

1 INTRODUÇÃO

Ainda na década de 1970, quando o Brasil vivia avanços consideráveis na indústria e em setores da economia, a relação entre artistas e editoras era amadora. Portanto,

naquela época prevalecia a vontade das editoras, que estabelecia uma relação desdenhosa com a obra dos artistas. Martins Filho (1998, p.183), afirma que:

Predominava até então uma relação paternalista entre editor e autor. Aquele agindo como um benfeitor, e este aceitando a publicação de seu livro como um favor, pois via seu ofício de escritor como uma missão, e não um meio de vida. Falar na venda de seu livro era quase uma heresia.

Dessa maneira, por não conhecerem os seus direitos, os artistas aceitaram que um terceiro — a editora — gerisse e publicasse as suas obras, pois acreditavam que o que deveria ser a sua atividade laboral era um chamado divino e não uma forma de sobrevivência. Nessa lógica, o trabalho de edição e divulgação de obras artísticas era visto como um ato de gentileza.

A ruptura dessa desinformação começa a acontecer quando os artistas passam a perceber que a relação mercadológica que se estabelece entre suas obras e a sociedade é uma questão de sobrevivência. Sendo assim, inicia-se uma nova etapa, onde artistas/ autores começam a se posicionar como profissionais e passam a exigir contratos que legitimam seus direitos e garantam de forma mais eficaz seu trabalho. Esse conflito se devia fundamentalmente ao desconhecimento das leis existentes por parte dos artistas e por não haver legislação que regulamentasse e protegesse as obras intelectuais no Brasil.

Se até hoje os direitos autorais relativos à publicação são quase totalmente desconhecidos, o que podemos falar de outros direitos como os de imagens, sons, programas, hardware e software e os conteúdos disponibilizados na *Internet*? Para melhor compreender esta questão, este trabalho tem como objetivo analisar, com base na linha do tempo, a era analógica das obras intelectuais até a era atual, onde as tecnologias e as redes de informação digital impactam diretamente a produção artística.

2 DIREITO AUTORAL NO BRASIL

Os direitos autorais foram regulamentados no Brasil pela Lei 5.988, de 14 de dezembro de 1973. Posteriormente, essa Lei foi revogada pela Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que atualizou e consolidou a lei dos direitos autorais, tomou outras providências e começou a vigorar cento e vinte dias após sua publicação.

Em suas Disposições Preliminares, a Lei regula os efeitos jurídicos sobre os negócios jurídicos relacionados aos direitos autorais, mais especificamente, aqueles relativos a autores, intérpretes, produtores fonográficos, etc.

Em seu artigo 5º, define publicação, transmissão ou difusão, retransmissão, distribuição, comunicação ao público, reprodução, contrafação, obra (em coautoria, anônima, pseudônimo, não publicada, póstuma, original, derivada, coletiva, audiovi-

sual), fonograma, editor, produtor, radiodifusão, artistas intérpretes ou executantes e titular originário.

O artigo 6º salienta que “não serão de domínio da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios as obras por eles simplesmente subvencionadas”. Nesse sentido, o Estado não terá direito de propriedade sobre as obras pelo simples fato de subsidiá-las. Desse modo, o artigo 6º definitivamente esclarece um problema que gerou muita discussão. Para um melhor entendimento, os principais aspectos da nova lei de direitos autorais serão definidos resumidamente a seguir.

São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro. Estão incluídos aqui textos de obras literárias, artísticas ou científicas; conferências, alocações, sermões etc.; obras dramáticas e dramático-musicais; obras coreográficas cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra forma qualquer; obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas; obras fotográficas; desenho, pintura, gravura, escultura, litografia, arte cinética; ilustrações e mapas; projetos, esboços e obras plásticas referentes à arquitetura, paisagismo, cenografia etc.; adaptações, traduções e outras informações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova; programas de computador; coletâneas, antologias, enciclopédias, dicionários, base de dados, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituem uma criação intelectual. (MARTINS FILHO, 1998, p. 184).

Ademais, o autor é aquele que cria ou dá origem a uma obra literária, artística ou científica e pode ser conhecido pelo nome civil, nome fictício ou qualquer que o torne reconhecido por sua criação. Nessa lógica, também será o titular dos direitos autorais aquele que adapta, traduz, organiza ou orquestra uma obra de domínio público e não pode se opor a outra adaptação, orquestração ou tradução, a menos que seja cópia de sua autoria. Quem apenas ajudou o autor na produção da obra não é considerado coautor, uma vez que os coautores são considerados geradores do tema ou enredo literário-musical ou que criam os detalhes utilizados na obra.

“A proteção aos direitos autorais independe do registro, mas o autor pode registrar sua obra”. (MARTINS FILHO, 1998, p. 185). Sendo assim, os autores podem registrar seus trabalhos intelectuais em diversas instituições – Biblioteca Nacional, Escola de Música e de Belas-Artes da Universidade do Rio de Janeiro, entre outros – e validar legalmente sua autoria.

Os direitos morais e econômicos da obra intelectual pertencem ao autor, que a qualquer tempo reivindicará a autoria da criação quando utilizada por terceiros. Dessa maneira, o autor tem o direito de garantir a integridade de sua obra e se opor a qualquer modificação que possa prejudicar sua honra como autor. Além disso, também poderá modificar a obra, retirá-la de circulação ou suspender o uso já autorizado se a utilização implicar uma afronta à sua reputação.

3 A TRANSIÇÃO DO MERCADO MUSICAL E OS IMPACTOS NA PRODUÇÃO

Será que nos lembramos da última vez que paramos tudo para ouvir um disco que estava tocando no aparelho em nossa sala? Ou nos identificamos mais com a cena de tocar no celular e ouvir nossa música favorita nos fones de ouvido enquanto nos movemos de um lugar para outro? O fato é que mudamos os hábitos de consumo de cultura, seja música, livros ou filmes. Desta forma, a tecnologia pode até ter mudado as formas de produção, mas a legislação foi adaptada para garantir os direitos dos trabalhadores do setor cultural.

As tecnologias digitais têm transformado os hábitos de ouvir músicas. Há algum tempo atrás, carregar consigo músicas exigia-nos um grande esforço. Era necessário, se quisesse fazer um consumo musical independente de shows ou apresentações musicais – onde precisa da copresença – ter mídias físicas limitadas; o que tornava árdua a possibilidade de trocar conhecimentos musicais com outros indivíduos ou em outras situações, como se vê atualmente. (SANTOS; MACEDO; BRAGA, 2016, p.1).

Se hoje ouvimos música pela *internet*, será que os autores e artistas que participaram do processo criativo daquela obra estão sendo pagos por isso? Em vista disso, a Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, aplica-se a todas as plataformas digitais e também garante os direitos autorais na era da rede de computadores.

Sabe-se que a sociedade vem passando por transformações significativas na forma de consumir música. Nossos pais ouviam músicas em discos e agora temos tudo na palma da nossa mão e podemos assistir e ouvir o que quisermos. No entanto, também tivemos profundas mudanças na forma de produção na era digital. Nakano (2010, p. 627) salienta que:

Desde os anos 1950, a indústria fonográfica vem passando por transformações sucessivas, comandadas pelo desenvolvimento tecnológico. De um setor dominado por grandes empresas verticalizadas, com pequena diversidade de produtos, ela passou a ser uma indústria na qual pequenas e médias empresas desempenham papel importante na prospecção de tendências e lançamento de produtos. Nela, as atividades de manufatura e distribuição são executadas por fornecedores especializados, e o mercado é compartilhado entre as grandes e as pequenas e médias empresas. A Cadeia de Produção Musical vem passando atualmente por uma fase de incertezas e indefinições, devido às novas possibilidades criadas pela chamada “desmaterialização da música”, isto é, a distribuição de música pela *internet* ou pela telefonia celular.

Tudo parte do princípio de como a produção é feita. No passado, precisávamos de um grande estúdio de gravação e os meios de produção eram muito caros. Porém, o que vem acontecendo nos últimos anos é que esse acesso à tecnologia tornou as formas de produção muito baratas.

Então, há alguns anos, assistimos a um momento de produção e a oferta de conteúdo hoje disponíveis no mundo aumentou tremendamente, justamente porque o

acesso que antes era muito proibitivo pelo custo tornou-se agora muito mais acessível para quem deseja entrar no mercado musical.

4 FORMAS DE REMUNERAÇÃO

À medida que se começa a produzir muito, passa-se a permear outras questões relacionadas a como divulgar e distribuir esse conteúdo. E são essas mudanças que, juntamente com as facilidades de acesso, vêm provocando as transformações na cadeia produtiva da música que vemos claramente acontecendo, e em meio a tudo isso está a remuneração dos criadores. Segundo Falcão; Soares Filho (2012, p. 54):

O autor da obra artística tem direito a receber contraprestação pecuniária pela utilização de sua obra por parte do usuário. Essa prerrogativa encontra guarida na Constituição Federal, a qual traçou as diretrizes básicas e indispensáveis à proteção de criações intelectuais garantindo, em seu artigo 5º, incisos XXVII e XXVIII, letra “b”, que, em regra, somente o criador pode fixar o preço pela utilização de sua obra.

A grande questão na indústria musical de hoje é: como esses autores e artistas são pagos por seu trabalho? Isso vai depender de como a música é utilizada. Ainda existe a forma tradicional de uso – shows, concertos e apresentações ao vivo. Neste caso, os músicos são remunerados através do Escritório Central de Arrecadação de Direitos Autorais (ECAD)¹, o promotor do espetáculo paga uma taxa ao ECAD e o escritório distribui para todos os músicos.

Outra forma com que compositores, artistas e produtores fonográficos podem ser remunerados, é quando autorizam a sincronização dessa música em obras audiovisuais, ou seja, quando uma música entra em uma novela ou em um filme comercial. Assim, o produtor da obra audiovisual paga o direito de sincronização aos autores e produtores.

A *internet* ainda é a nova fronteira e há novos modelos de remuneração em teste, e hoje, basicamente, temos uma forma de remuneração atrelada à quantidade de visualizações – *streaming* – e ao número de acessos à música.

A palavra *streaming* é uma derivação de *stream*, que em inglês significa córrego ou riacho. Por isso que o termo remete para um fluxo de dados e conteúdos diversos como vídeos, músicas e jogos. É muito comum na internet assistirmos premiações e jogos em *live streaming*, permitindo que o usuário veja o que está sendo transmitido naquele momento. Para funcionar, o *streaming* de áudio e vídeo transfere suas informações por meio de um fluxo de dados de um servidor. Há também um decodificador que funciona como um tipo de navegador da web. O servidor, o fluxo de informações e o decodificador trabalham juntos para que o *streaming* aconteça. (SILVA JUNIOR, 2016, p.1).

Assim, se hoje assinarmos uma plataforma de *streaming* de música e pagarmos mensalmente por essa assinatura, podemos ouvir as músicas que quisermos. Portan-

¹ Atualmente, o ECAD é administrado por dez associações de músicas, com sede na cidade do Rio de Janeiro, tendo 25 unidades arrecadadoras, 700 funcionários, 60 advogados prestadores de serviços e 131 agências autônomas instaladas em todos os Estados da Federação. (FALCÃO; SOARES FILHO, 2012, p. 56).

to, essas plataformas fazem um cálculo interno que, a cada clique, os detentores dos direitos ganham uma determinada porcentagem do valor a partir da assinatura dos usuários. Por um lado, essa abundância de conteúdo é muito positiva porque dá ao usuário e ao amante da música acesso quase infinito à riqueza de música que temos. Porém, aumenta muito o número de compositores e autores que precisam compartilhar recursos ainda relativamente pequenos.

Se partirmos do pressuposto assinatura mais cara do Spotify – aproximadamente 35 reais que é o plano familiar e dá direito a 6 pessoas ouvirem várias músicas por mês –, ao final, parte desses 35 reais ficará com o administrador da plataforma e a outra parte será distribuída para os músicos, compositores e produtores fonográficos.

Figura 1 - Planos Premium

Escolha seu plano Premium
Ouça sem limites no seu celular, alto-falante e em outros dispositivos.

via e outros. |

Individual	Duo	Família	Universitário
1 mês grátis com a assinatura	1 mês grátis ao assinar	1 mês grátis ao assinar	1 mês grátis ao assinar
Pagamento único disponível	Pagamento único disponível	Pagamento único disponível	
R\$ 13,90/mês após o período de oferta	R\$ 24,90/mês após o período de oferta	R\$ 34,90/mês após o período de oferta	R\$ 9,90/mês após o período de oferta
1 conta	2 contas	Até 6 contas	1 conta
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ouça músicas sem anúncios ✓ Ouça em qualquer lugar – até no modo offline ✓ Escolha a música que quer ouvir ✓ Faça um plano pré-pago ou uma assinatura 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 contas Premium para um casal que mora junto ✓ Duo Mix: uma playlist só pra vocês, atualizada regularmente com músicas que os dois gostam ✓ Ouça sem anúncios, no modo offline e sob demanda ✓ Faça um plano pré-pago ou uma assinatura 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 6 contas Premium para familiares que moram no mesmo endereço ✓ Mix para a Família: uma playlist pra família, atualizada regularmente com músicas que todo mundo gosta ✓ Bloqueie músicas com conteúdo explícito ✓ Ouça sem anúncios, no modo offline e sob demanda ✓ Spotify Kids: um aplicativo separado, feito especialmente para crianças ✓ Faça um plano pré-pago ou uma assinatura 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desconto especial para estudantes universitários que tenham direito à oferta ✓ Ouça músicas sem anúncios ✓ Ouça em qualquer lugar – até no modo offline ✓ Escolha a música que quer ouvir
COMEÇAR	COMEÇAR	COMEÇAR	COMEÇE AGORA
<small>O período de 3 meses grátis não será disponível para usuários que já experimentaram o Premium. Salvo erro, termos e condições de oferta do Spotify. Última atualização até 22 de junho de 2021.</small>	<small>Salvo erro, termos e condições. O mês grátis não está disponível para usuários que já experimentaram o Premium.</small>	<small>Salvo erro, termos e condições. O mês grátis não está disponível para usuários que já experimentaram o Premium.</small>	<small>Oferta disponível somente para estudantes universitários de instituições de ensino superior credenciadas. O mês grátis não está disponível para usuários que já experimentaram o Premium. Salvo erro, termos e condições de oferta do Spotify de desconto para universitários.</small>

Fonte: Spotify (BR) (2021).

Se ampliarmos essa questão, teremos o mercado de filmes e séries que funciona exatamente a partir do mesmo sistema de remuneração. Nessa lógica, o mercado procura se adaptar porque o valor não pode ser tão baixo ao ponto de inviabilizar a remuneração dos artistas ou tão alto que desestimule o consumidor dos meios legais. Portanto, o consumidor desestimulado a consumir legalmente acaba optando pela pirataria, e isso é o pior de tudo, porque se você não paga a ninguém, não paga imposto, o que gera prejuízo para o mercado.

5 A DINÂMICA DO MERCADO MUSICAL

A dinâmica do mercado é interessante porque no momento em que o *NAPSTER*² apareceu, era como se o novo mundo estivesse abrindo novos caminhos — tudo disponível a qualquer momento com o surgimento do MP3 — que tirou as rédeas e o muro que cercava o controle das grandes gravadoras.

Para Martins Filho (1998, p. 187) a “informática está provocando o surgimento de uma nova cultura, com novos conceitos de comercialização”. Neste sentido, houve uma quebra total de paradigmas, onde as entidades que tinham maior controle, perderam completamente a gestão daqueles conteúdos que colocavam no mercado.

“Novas tecnologias midiáticas não cessam de emergir em um ritmo cada vez mais intenso até se tornar verdadeiramente avassalador a partir do advento do universo digital”. (SANTAELLA, 2015, p. 46). Por este ângulo, de um dia para o outro, o mercado se viu em uma situação em que de repente todos podiam ter acesso a tudo ao que queriam, mas não tinha controle e não tinha remuneração.

Por alguns anos parecia que o mercado da música havia entrado em colapso e aquele modelo que se perpetuou por muitos anos foi demolido. E realmente, de certa forma esse fenômeno acabou trazendo novos paradigmas para a indústria musical.

Com o avanço da tecnologia, naquele momento a legislação não conseguiu acompanhar o desenvolvimento tecnológico, porque não tinha como remunerar e tampouco tinha um modelo de negócio desenhado. Pereira (2011, p. 119) afirma que, “a própria música popular se constituiu como um fenômeno à escala global, envolvendo processos cada vez mais dinâmicos e complexos de produção, distribuição, circulação e consumo”. Com o passar dos anos, os hábitos de consumo e de comportamento foram se transformando e a tecnologia passou a ser baseada na forma como as pessoas a consomem e lidam com ela.

² O *NAPSTER* foi um programa desenvolvido com o intuito de compartilhar arquivos em rede “peer-to-peer” (P2P) onde o usuário poderia fazer *downloads* de músicas, vídeos, programas, jogos de forma totalmente gratuita. (LIMA, 2013, p. 16).

Inevitavelmente, antes mesmo de ter essa lógica do mercado musical atual, as empresas de tecnologia implantam um novo raciocínio. A própria *Apple* lançou um produto de *hardware* em 2001 — *iPod* — e decidiu que deveria haver uma maneira de as pessoas consumirem música legalmente. Naquela época, a loja *iTunes* foi lançada. Foi neste momento que se rompeu completamente o formato no qual a indústria musical havia trabalhado toda a sua vida — formato em suporte físico.

A indústria da música viveu por muito tempo de *hits* e até hoje funciona, mas o hit foi baseado em um álbum inteiro. O disco inteiro foi comprado em função da aquisição de apenas um fonograma.

A partir do momento em que o *iTunes* lançou aquele novo modelo estabeleceu dois paradigmas totalmente inovadores — a venda por faixa e o preço único — porque a indústria sempre se baseou em discos de lançamento mais caros e discos de catálogo com preço mais antigo.

Naquele momento, houve um nivelamento de todos os álbuns, desde o novo lançamento do *Metallica* até aquele antigo álbum do Jorge Ben, todos com o mesmo preço. Portanto, foi uma ruptura completa de paradigma e um novo modelo de negócio e remuneração foi estabelecido. Desse modo, podemos dizer que a música é uma das principais responsáveis pela monetização dos conteúdos disponíveis na *internet*.

6 LEGISLAÇÃO E OS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

A lei de direitos autorais brasileira — Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 — é anterior à *Internet* e não tem sido capaz de acompanhar de perto essas mudanças tão significativas. Consequentemente, passou por alguns ajustes ao longo desse tempo, principalmente na área de gestão coletiva de música. No entanto, não podemos dizer que ela foi totalmente adaptada ao mundo da *internet*, o que não significa que não se aplique à rede.

Os conceitos básicos de direito autoral continuam aplicáveis à *internet* e ninguém pode usar a obra de um compositor sem sua autorização ou do titular, era assim antes da *internet* e continua sendo.

Essa autorização pode ser gratuita ou paga e a partir daí todos os trabalhadores culturais são remunerados. Isso inclui o compositor, o produtor musical, o arranjador e todos que trabalharam artisticamente na concepção daquela obra e na finalização daquele produto. Por este ponto de vista, surge a licença *Creative Commons*. Araya; Vidotti (2010, p. 97) ressaltam que:

O *Creative Commons* é um projeto sem fins lucrativos, de adesão voluntária, sediado na Universidade Stanford, nos Estados Unidos. Ele é responsável por uma

nova forma de direito autoral, pois disponibiliza um conjunto de licenças para áudio, imagem, vídeo, texto e educação que permite a autores e criadores de conteúdo intelectual, como músicos, cineastas, escritores, fotógrafos, blogueiros, jornalistas, cientistas, educadores e outros, indicar à sociedade, de maneira fácil, padronizada, com textos claros baseados na legislação vigente, sob que condições suas obras podem ser usadas, reusadas, remixadas ou compartilhadas legalmente.

Dessa maneira, existem uma série de contratos na produção em que os artistas cedem ou licenciam esses direitos mediante determinadas remunerações. No final das contas, a figura do titular que é o proprietário dos direitos patrimoniais sobre aquela música. Além disso, ainda é preciso da autorização do proprietário para usar a obra na *internet*. Sob esta ótica, não é porque o conteúdo é encontrado na *internet* que ele está livre de direitos autorais. O correto é, se você encontrou conteúdo na *Internet*, provavelmente esse *site* negociou esse conteúdo com o proprietário. Portanto, a legislação continua protegendo o autor, com apenas algumas alterações.

Não há como a legislação evoluir na mesma velocidade que a tecnologia, visto que a tecnologia está evoluindo muito rápido e a mudança na legislação é burocrática, pois requer discussão com a sociedade e aprovação do Congresso Nacional. Portanto, o Poder Judiciário muitas vezes desempenha esse papel e por meio de julgamentos no seu dia a dia, surgem jurisprudências — o entendimento e as decisões reiteradas pelo Judiciário — que muitas vezes são mais rápidas do que a própria legislação. Na hora de interpretar a lei, o judiciário tem cuidado da aplicação na *internet*.

Assim, podemos dizer que hoje para falar de direito autoral na *internet*, não basta olhar para legislação, é preciso olhar para legislação e jurisprudência porque a mudança da lei é muito lenta e a tecnologia é muito rápida.

7 PRODUÇÃO MUSICAL NA INTERNET

Existe uma questão que é importante quando falamos em produção musical, as gravadoras vêm se adaptando a esse novo formato da indústria, mas temos artistas autônomos que também têm a facilidade de produzir conteúdo caseiro e ter um canal no *YouTube*.

O *YouTube* é o principal destino musical do planeta, pois como o conteúdo lá está sob demanda, o usuário pode ver o que quiser e na hora que quiser. Na época em que essa tecnologia foi inventada, o *YouTube* foi questionado pelas próprias gravadoras que diziam que as pessoas costumavam usar conteúdo de terceiros que pertenciam a essas empresas. Em consequência disso, com o passar do tempo, surge o *Content ID*. Para *YouTube* (2018a):

O *Content ID* é uma ferramenta utilizada para identificar [...] e gerenciar o conteúdo no *YouTube* com facilidade. O *Content ID* é um algoritmo que busca e identifica correspondências nos vídeos que são upados para o *YouTube* e os materiais prote-

gidos por direito autoral. Na prática, ele verifica todo vídeo que é enviado, comparando-o com “banco de dados”, ou de “referências”, que é formado por arquivos enviados pelos próprios proprietários do conteúdo. Quando uma correspondência for encontrada o vídeo recebe uma reivindicação do Content ID (apud AMARAL; BOFF, 2018, p. 50).

Sendo assim, o *YouTube* criou um modelo de negócio que é fundamental na indústria, que hoje cria um sistema que basicamente permite que o fonograma seja detectado pelo sistema toda vez que a gravadora dona do conteúdo o insere no sistema da plataforma.

Este sistema cria uma camada informando a qual empresa aquela música pertence. Assim, em relação a outras pessoas jurídicas ou pessoas físicas que utilizem música de terceiros, o sistema no *YouTube* detecta e remunera de forma a criar um modelo de negócio que hoje seja sustentável e muitas empresas e muitos artistas não vivem apenas da música, como vivem de criar seus próprios canais.

Isso funciona tanto para artistas que criaram seu próprio canal usando-o como uma ferramenta de disseminação e propagação, quanto para músicas que são usadas em canais pessoais em vídeos de esportes, festas de aniversário, etc. Qualquer música usada no sistema do *YouTube* permite que o proprietário do conteúdo seja pago, o que, portanto, criou um novo modelo de negócios que não existia até recentemente.

Em relação a todas essas questões, o Brasil, por ser grande, é considerado um dos três maiores países de engajamento social no *YouTube* e está entre os dez maiores países de monetização do mundo. Isso traz, por parte dos provedores de conteúdo, uma atenção maior quando se trata de ver o conteúdo que eles sabem gerar audiência. Por isso, hoje a concorrência viu que as pessoas querem ter a atenção do usuário final em casa. Dessa forma, surge uma nova profissão — *YouTuber* — que gerou as celebridades que todo mundo conhece de uma audiência que nasceu em casa, e o mesmo aconteceu com os artistas.

Uma característica marcante desse produtor de conteúdo audiovisual no *YouTube*, o *YouTuber*, é a capacidade de produção de conteúdo com equipes reduzidas e da relação que administra com o público consumidor. Diferente da relação anterior de mídias tradicionais como cinema e televisão, não há o respaldo de grandes empresas para construção de uma celebridade. O cenário atual apresenta um produtor de conteúdo que deve construir seu alcance e sua capacidade de “influenciador” a partir da relação que desenvolve com outros produtores, com marcas e com o público. (LEITE, 2019, p. 44).

Muitos artistas que conhecemos hoje foram acionados por grandes gravadoras porque, no passado, era muito caro se promover e desenvolver sua carreira. Um exemplo disso é Justin Bieber, que como muitos outros artistas emergiu da audiência que ele mesmo criou.

Existem rádios que hoje pegam *covers* que tocam no *YouTube* e colocam em suas *playlists*. Desse modo, muitas músicas que surgiram espontaneamente e que muitas vezes nem chegam ao meio tradicional — rádio e televisão — viralizaram a partir da rede social, e o mais importante, é que estão sendo monetizadas e remunerando o proprietário do conteúdo.

Nossa legislação está falhando em monitorar, promover ou buscar essas mudanças. Portanto, esses avanços e toda essa nova forma de remuneração, proibição ou uso de conteúdo *online*, na verdade, são movimentos isolados de atualização.

Um exemplo disso é que o Ministério da Cultura lançou uma Instrução Normativa³ sobre gestão coletiva de direitos autorais no ambiente digital que trata de como artistas, autores e titulares de direitos podem aderir a associações de gestão coletiva para rentabilizar, receber e distribuir os recursos advindos da *internet*.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática, este mundo é tão novo, mudou tão rápido, que um rearranjo institucional e legislativo e uma repactuação entre os diferentes atores do mercado é realmente necessário para que todos entendam que, na realidade, não existem velha e nova mídia, os meios de comunicação são sempre os mesmos e hoje todos estão no mundo digital.

O que existe são criadores, produtores e distribuidores de conteúdo. Portanto, se o criador e o produtor não forem pagos, nenhum terceiro precisa distribuir. Todos estão cientes disso, inclusive os atores desta história que relutam em pagar direitos autorais e que por um tempo pensaram que não era necessário porque este modelo estava morto. Mas mesmo estes atores, já perceberam que sem um conteúdo que faça sentido, os mais modernos *iPad*, *iPod* ou qualquer outra tecnologia são apenas bugigangas. Sob esse ângulo, as pessoas ouvem música e assistem filmes e, no final das contas, o importante é o conteúdo.

Na verdade, a música nunca teve tanto peso, pois no encerramento da cerimônia das Olimpíadas, vimos que a música norteou o evento em sua totalidade, passeando por todas as culturas brasileiras.

O fato é que dessas principais fontes de receita do artista e do autor — execução pública, sincronização e direito de reprodução —, o que mudou é que há algum tempo não havia *streaming*, porque a banda larga ainda não era suficiente e o modelo de negócio não era aprovado.

³ INSTRUÇÃO NORMATIVA MINC Nº 2, DE 4 DE MAIO DE 2016: Estabelece procedimentos complementares para a habilitação para a atividade de cobrança, por associações de gestão coletiva de direitos de autor e direitos conexos, na internet, conforme definida no inciso I do caput do art. 5º da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. (BRASIL, 2016).

O modelo de *download* era semelhante ao do disco — baixou, vendeu por um, e paga-se x. Quando o modelo de *streaming* surge, há dúvidas sobre qual direito você realmente tem de pagar.

À medida que determinado conteúdo é transmitido, algumas vertentes acreditam que esse direito faz parte do modelo de execução pública e outras pessoas acham que não, porque é um direito privado, pois estou pagando e escolhendo. A discussão que está em pauta no Brasil é justamente quanto dessa remuneração deve ou não ser colocada em execução pública.

Essa é uma discussão que não chegou a uma conclusão muito rápida, mas provavelmente o Brasil vai liderar esse processo em termos globais, pois somos um país altamente significativo em termos de volume.

As empresas que hoje atuam no mercado digital estão de certa forma entusiasmadas com o Brasil, pois temos uma população onde muito se produz e muito se consome. Consequentemente, temos uma camada de telefones celulares e assinantes muito maior do que a de habitantes.

Isso traz uma relevância incrível para o mercado. Portanto, temos que agilizar os modos de operação para que a cadeia produtiva seja oficialmente estabelecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Jordana Siteneski do; BOFF, Salette Oro. A Falibilidade do Algoritmo *Content ID* na identificação de violações de Direito Autoral nos *Vlogs* do *YouTube*: Embates sobre Liberdade de expressão na Cultura Participativa. **Revista de Direito, Inovação, Propriedade Intelectual e Concorrência**, Porto Alegre, v. 4, p. 43-62, Jul/Dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3fofLyz>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ARAYA, Elizabeth Roxana Mass; VIDOTTI, Silvana Aparecida Bursetti Gregório. **Criação, proteção e uso legal de informação em ambientes da *World Wide Web***. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3wDWyz0>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. **Instrução Normativa nº2, de 4 de maio de 2016**. Estabelece procedimentos complementares para a habilitação para a atividade de cobrança, por associações de gestão coletiva de direitos de autor e direitos conexos, na internet, conforme definida no inciso I do caput do art. 5º da Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3wvs02a>. Acesso em: 24 mai. 2021.

———. **Lei 5.988, de 14 de dezembro de 1973**. Regula os direitos autorais e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [1973]. Disponível em: <https://bit.ly/33S-bLzU>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [1998]. Disponível em: <https://bit.ly/3yh5YSF>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FALCÃO, Caio Valério Gondim Reginaldo; SOARES FILHO, Sidney. Direito autoral e ecad: análise jurisprudencial do papel do escritório central de arrecadação e distribuição na cobrança judicial pela execução pública de obras musicais e congêneres. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 9, p. 53-64, 30 abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3whHd72>. Acesso em: 24 abr. 2021.

LEITE, Rafaela Bernardazzi Torrens. **Youtuber: o produtor de conteúdo do Youtube e suas práticas de produção audiovisual.** 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Mídia e Práticas Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wsg5SA>. Acesso em: 24 mai. 2021.

LIMA, Mauricio Marley Saraiva. **A evolução do mercado musical: da "pirataria" às novas mídias digitais.** 2013. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3tXxctZ>. Acesso em: 03 mai. 2021.

MARTINS FILHO, Plínio. Direitos autorais na Internet. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. nd-nd, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3whEeeA>. Acesso em: 28 abr. 2021.

NAKANO, Davi. A produção independente e a desverticalização da cadeia produtiva da música. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 3, p. 627-638, 25 out. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3bB2TD7>. Acesso em: 09 mai. 2021.

PEREIRA, Sônia. Estudos culturais de música popular: uma breve genealogia. **Exedra**, Coimbra, v. 5, p. 117-133, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3umeOv9>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SANTAELLA, Lucia. A grande aceleração & o campo comunicacional. **Intertexto**, Porto Alegre, n. 34, p. 46-59, set./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3fNN3pS>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SANTOS, Bluesvi; MACEDO, Wendell; BRAGA, Vitor. O streaming de música como um estímulo para a ampliação do consumo musical: um estudo do Spotify. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/341MFhX>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA JÚNIOR, Flávio Marcílio Maia e. Na Onda do Streaming: Plataformas Digitais Sonoras no Mercado Musical Brasileiro. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 18., 2016, Caruaru. **Anais [...]**. Caruaru: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3bYIdVT>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SPOTIFY Premium. **Spotify (BR)**, Premium, 27 mai. 2021. Disponível em: <https://spoti.fi/2QYkPk1>. Acesso em: 27 mai. 2021.



CAPÍTULO 16

O DESEJO ENCENA NA VIDA ESCRITA DE SAMUEL BECKETT

DESIRE PLAYS IN THE WRITTEN LIFE OF SAMUEL BECKETT

Caio Marcos Gonçalves Reis¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.16

¹ Universidade do Estado da Bahia, psicanalisticaioreis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2688-5746>

RESUMO

Este trabalho pretende pensar a escrita em Samuel Beckett e sua relação com a vida deste escritor. A palavra vida pode ser pensada como: cenários, percursos, experiência de escrita, narrativas influenciadas por acontecimentos históricos e culturais. Neste processo entre escrita e vida, a literatura e o sentido das coisas são aproximados do trabalho criativo de Beckett, através de conteúdos discutidos em passagens da entrevista dada à Charles Juliet, nas obras de Samuel Beckett e dos efeitos produzidos entre o escritor e as experiências de sua vida, momentos presentes em seu pensamento, suas falas, personagens e criação. Como recurso de interpretação, o sentido da linguagem e a psicanálise são ferramentas elegidas para analisar o tema e enriquecer a discussão. O período da segunda guerra mundial como cerne do entendimento da condição humana atravessou Beckett em sua concepção de entrever o mundo. A forma de escrita presente em suas obras vão se modificando ao longo que a história do mundo o afeta até o momento em que surge *O inominável*, sem possibilidade de ser categorizado, é o lugar que Beckett funda na crítica, na escrita e na literatura a necessidade de analisar, refletir e pensar o lugar na literatura frente ao sintoma incessante da tradição. A escrita em *O inominável*, portanto é tida como extremamente moderna. Para Samuel Beckett era apenas uma forma de entrever o mundo para poder respirar.

Palavras-chave: Literatura; Samuel Beckett; *O inominável*.

ABSTRACT

This work intends to think about Samuel Beckett's writing and his relationship with this writer's life. The word life can be thought of as: scenarios, routes, writing experience, narratives influenced by historical and cultural events. In this process between writing and life, literature and the meaning of things are brought closer to Beckett's creative work, through contents discussed in passages from the interview given to Charles Juliet, in the works of Samuel Beckett and the effects produced between the writer and the experiences of his life, moments present in his thoughts, his speeches, characters and creation. As an interpretation resource, the sense of language and psychoanalysis are chosen tools to analyze the theme and enrich the discussion. The period of World War II as the core of the understanding of the human condition crossed Beckett in his conception of seeing the world. The form of writing present in his works changes as the history of the world affects him until the moment when *The unnamable*, without the possibility of being categorized, is the place that Beckett founds in criticism, in writing and in literature. need to analyze, reflect and think about the place in literature in face of the incessant symptom of tradition. The writing in *The*

Unnamable is therefore regarded as extremely modern. For Samuel Beckett it was just a way of seeing the world so he could breathe.

Keywords: Literature; Samuel Beckett; The Unnamable.

INTRODUÇÃO

Samuel Beckett percorreu distintos cenários e caminhos a partir de sua relação com as hiâncias¹. Uma realidade subjetiva que permite o equívoco como marca, remetendo-nos ao que escapa do texto ficcional. As hiâncias são cisões. Desamparo e conflitos aos quais Beckett esteve submetido no período em que escrevia. Nesse processo de escrita, não se dava conta, necessariamente, de que sua vida também estava destinada às inscrições, na ficção, a partir dos impasses que lhe chegavam.

Os rastros do escritor deixados em outros registros, como entrevistas, biografias ou fragmentos biográficos são relevantes para compreender as influências do escritor, o que críticos compreendem, contudo, o artigo empreende uma reflexão pela estreita relação da realidade psíquica do escritor, suas experiências e o efeito da escrita como condução de sua própria vida e sentido existencial. Em relação à atividade de escrita, algumas reflexões podem ser problematizadas a partir dos questionamentos sobre o sentido da literatura, seu lugar e função. No caso de Beckett, questionamentos sobre “por que continuar”, por que continuar com a escrita, com os conflitos familiares e subjetivos, suportados pelo desejo de escrever, estão disseminados em uma vasta tessitura. Encontram-se em sua história de vida, tomadas como texto, nas memórias tecidas sobre seu adoecimento ou experiências conflituosas, quando mais carecia escrever, e expressadas em suas narrativas e personagens “fabricados”, de *Murphy* passando por *O inominável* até seu leito de morte.

O sentido da literatura pode ser pensado a partir das escolhas do escritor e da relevância do ato da escrita. A literatura e seu sentido talvez permitam, em certa medida, a insolência de romper com as certezas que, supostamente, uma língua garante ao receptor e ao escritor. A literatura percorre Beckett do berço ao túmulo, fazendo referência ao nascimento e morte, refletindo sobre o mote da solidão em ficções e numa mazela compartilhada por toda relação com o social. A literatura permite a eterna tradução multifacetada de leituras acerca de uma única palavra, rompendo o *cogito* cartesiano. Para o pensamento de Descartes, o “penso, logo existo” é a égide da apropriação do sujeito sobre si. Lacan (1995) propõe um avesso ao “penso, logo existo” quando situa a arquitetura do sujeito da seguinte forma: “penso onde não sou, logo sou onde não penso”.

¹ Na psicanálise, hiância não é um conceito. É pensado como o “lugar” que engendra o psiquismo, “retificando” o risco de sua própria falha, um sistema cuja propensão ao fracasso e à destruição gera as estruturas que lhe permitem sobreviver. (KAUFMANN, 1996, p. 48).

Esse *cogito* situa um lugar para pensar sobre Beckett. Se o escritor só pode existir onde não existe, onde não é, lugar pelo qual sua consciência é apenas face reguladora social, logo, é possível especular que aquilo que Beckett não sabe sobre si é justamente seu fluxo existencial. Ideia similar se encontra em *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (2001) – “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (p. 247) –, ratificando o *cogito* de que não é a dúvida que dissolve o eu em existência, mas o não saber.

Ao dizer que no encontro com as produções de Beckett nos deparamos com relações humanas e, acima de tudo, com os desencontros que as hiências deixam como marca, se está convocando uma sequência de discussões sobre escrita e escritor. Uma delas é a constatação de que as produções de um escritor margeiam a linguagem e o humano. As palavras das quais os humanos são investidos advêm estritamente de fora para dentro. Tal investimento é, repetidamente, devolvido ao mundo, pelo escritor, com uma linguagem particular, portanto, pessoal, idiossincrática. Tem-se um momento oportuno, quando o “eu” assume o poder da ação e passa a criar, a escrever literatura, vista como saúde, existencial e mental, nos termos de Deleuze (1997).

No interior dos limites traçados, inerentes à linguagem, caminhos, escolhas e formas de apresentar saídas são experimentados por Beckett. No início da Segunda Guerra Mundial, o escritor se engaja na Resistência Francesa com sua esposa Suzanne Deschevaux-Dusmenoil, sendo obrigado, em 1942, a fugir para Roussillon, no sul da França. Ainda assim, dizia: “prefiro Paris em guerra à Irlanda em paz”. Refugiado, escreve o romance *Watt*, no qual coloca em xeque o poder de investigação da linguagem, apontando para um limite. Esse movimento denuncia o que cada sujeito realiza em torno de determinado problema.

Ao retornar a Paris, Beckett vive entre 1946 e 1952 uma fase de grande explosão criativa e conturbada também. Escreve duas peças teatrais, *Eleuthéria*, publicada postumamente, e *Esperando Godot*, a novela *Mercier et Camier* e a trilogia – *Molloy*, *Malone morre* e *O inominável* –, cujo tema central é a solidão do homem. Excelente dramaturgo, sua peça mais conhecida, *Esperando Godot*, foi escrita em francês e apresentada pela primeira vez no teatro *Théâtre Babylone*, em Paris, com direção de Roger Blin. A crítica teatral a considera uma das mais importantes de Beckett no gênero “teatro do absurdo”, a despeito da discordância do dramaturgo quanto a essa classificação.

Esse largo período de tempo, entre 1942 e 1952, propiciou ao escritor experiências que expuseram a complexidade das relações humanas, deixando vazios, buracos, hiências de linguagem como marca. A realidade social apresentada a Beckett e o modo pelo qual lhe fora apresentado atravessaram intensamente o seu processo criativo, in-

dicando em sua escrita um “eu” que aspirava desgastar os sentidos da comunicação. Em tal processo, havia um flerte com o limite do indizível para o escritor. Sua capacidade de criar estreitava-se com seu campo de vida mental, ou seja, o fora e o dentro imbricavam-se. Portanto, o que ocorria nas relações entre Beckett e o mundo o afetavam.

Brincando como criança com a luz e a obscuridade, o escritor se servia da vida, dos conflitos, retirando todos os venenos como desejo pessoal de dominar a vida (JULIET, 2006, p. 24). Vale ressaltar que, em 1946, os diálogos da novela *Mercier et Camier*, ainda inéditos à época, servem como antecipação das falas das personagens Vladimir e Estragon, em *Esperando Godot*. Em seu encontro com Juliet, Beckett coloca em suas mãos o manuscrito dessa peça, escrita em um caderno bastante grosso, de folhas quadriculadas, assim o descreve Juliet, um papel da época da guerra, cinzento, áspero e de má qualidade, com a capa um tanto desgastada pelo tempo. Juliet, que diz correr suas páginas emocionado, observa que Beckett escrevia apenas nas páginas da direita, geralmente cobertas por uma escrita quase ilegível, sem retoque algum. Para o escritor, “Todo ocurría entre la mano y la página” (JULIET, 2006, p. 25).

Quanto ao processo criativo de Beckett, se assim é possível dizer, em uma das entrevistas a Charles Juliet, em 1968, fica exposto tal processo. O escritor declara que, quando escreveu a primeira frase de *Molloy*, não sabia para onde se dirigia. Ao terminar a primeira parte dessa narrativa, ignorava como iria continuar. Segundo esse dramaturgo, “*Todo há ido viniendo solo. No había elaborado nada.*” (JULIET, 2006, p. 25). Beckett revela a Juliet que, quando inicia a escrita de *Molloy*, se acha semelhante a uma “topeira” em um montinho. No momento em que escreve, não lê praticamente nada, pois considera que a leitura e a escrita, como atividades simultâneas, são incompatíveis.

Em um dos encontros das entrevistas, Juliet lhe pergunta como está sendo reler *Molloy*, já que o tem de fazer, a pedido de uma nova edição. Juliet descreve a reação de Beckett, enquanto aguarda sua resposta:

Ele abaixa a cabeça, dirige seu olhar ao vazio e percebe que não é fácil encontrar uma resposta. De repente, seu olhar e seu rosto adquirem uma rigidez petrificada e então vejo que ele não tem a menor consciência do lugar e do momento. É um espetáculo fascinante. (JULIET, 2006, p. 41; tradução nossa).²

Após três minutos, Beckett afirma que já não se sente em casa, e Juliet entende que as produções ininterruptas o deixavam exausto. Para esse entrevistador, o modo particular de Beckett explorar uma imagem ou metáfora, para extrair deduções surpreendentes da maneira mais inesperada, implica que, em cada palavra empregada em suas criações, o dramaturgo investia todas as suas energias, seu poder de atenção e

² Baja la cabeza, mira al vacío y se da cuenta de que no es fácil encontrar una respuesta. De pronto su mirada, su rostro, adquieren una rigidez pétrea y entonces puedo ver que ya no tiene la menor conciencia del lugar y del momento. Es un espectáculo fascinante. (JULIET, 2006, p. 41).

inventividade. Assim, mostrava-se capaz de imergir inteiramente naquilo que, imperiosamente, o requeria. Além disso, conforme Juliet, Beckett endossa sua discordância em relação a nomeações, categorizações ou classificações recebidas por sua dramaturgia, como a de teatro do absurdo, por entender que se trata de um juízo de valor.

Os bombardeios da Segunda Guerra ecoaram em Beckett de modo devastador, levando-o a perder a crença no projeto civilizatório dos homens, no futuro da humanidade. Apesar disso, continua energicamente atento e persiste na escrita, lançando-se sempre à margem, o que se expressa, metaforicamente, na limitação de um caderno, descuidado, com pouco espaço, no qual só lhe restava o lado direito da folha para escrever. Em seu processo criativo, no enfrentamento da linguagem, Beckett se mostra repetitivo, intuindo que é a partir dos códigos em que já estamos inseridos que se descobre a possibilidade do desvio, do ir “mais além”, em direção ao imprevisível, àquilo que empurra para o novo, pois a mesma coisa proporciona o escape às margens.

Aos vinte e seis anos de idade, Beckett se considerava um fracassado. Perdera seu pai em 1933, escapa da Gestapo em 1942 e refugia-se em Paris, passando cerca de quatro meses em *Saint-Lô* como almoxarife. Em 1945, ao retornar à Irlanda, trabalha como intérprete em um hospital. Observava e indagava-se acerca dos efeitos gerados pela Segunda Guerra Mundial, momento que modifica radicalmente sua relação com a atividade de escrita. É quando passa a escrever as “coisas que sentia”. “Entrevi o mundo que devia criar para poder respirar” (JULIET, 2006, p. 47).

O retorno à Irlanda é marcado ainda por uma decisão que reverbera em seu “estilo de escrita”. A partir desse momento, Beckett adota o francês como a sua língua de criação, tornando-se, cada vez mais, adepto do “estilo do menos”, econômico, na sintaxe e na semântica. Em seu diálogo com Juliet, ressalta que esse estilo de escrita já foi comentado por ele em “Três Diálogos com Georges Duthuit”, um dos raros momentos em que abordou seu trabalho. Em certo ponto da conversa com Juliet, Beckett reitera o “estilo do menos” nos seguintes termos: “Você tem que ficar lá, onde não há pronome, nem solução, nem reação, nem uma possível postura a adotar... É isso que torna o trabalho diabolicamente difícil”.³ (JULIET, 2006, p. 78).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na literatura de Beckett, o declínio da condição do homem reverbera de modo perturbador, *O inominável* é testemunho disso, ganha acento ainda em distintos momentos de reflexões feitas pelo escritor, o que se pode constatar nas inúmeras entrevistas dadas. Assim, são valiosos os depoimentos de Beckett ao escritor e jornalista francês Charles Juliet, nos quatro encontros que tiveram, de 1968 a 1977. Nessas entre-

³ (Hay que quedarse ahí, donde no haya ni pronombre, ni solución, ni reacción, ni una posible postura adoptar... Eso es lo que hace que el trabajo sea endiabladamente difícil. JULIET, 2006, p. 78; tradução nossa).

vistas, publicadas no livro *Encuentros com Samuel Beckett*, em 2006, o escritor discorre não só sobre suas produções, o processo criativo, a carreira artística, como contempla questões existenciais candentes. Quando ocorrem essas entrevistas, Beckett se encontra distante do tempo em que produziu boa parte de seus trabalhos artísticos, o que o leva a ser mais crítico em suas avaliações. O número relevante de trabalhos sobre a obra de Beckett a partir dos valores da arte moderna e do modernismo nos leva a contemplar o estudo de João Alexandre Barbosa sobre a modernidade estética, bem como os estudos de Luciano Gatti, Adolfo Hansen e Fábio de Souza.

O objetivo é tensionar a escrita de Samuel Beckett em *O inominável*, de modo a pensar o *sinthoma* como forma de amplificar a escrita e a existência através de uma voz aparentemente anônima que se queixa e desperta vários pontos de dúvidas e incertezas sobre a vida do narrador. Para tanto, recorre-se à noção de *sinthoma* e dos registros que Lacan (2007) denomina de real, simbólico e imaginário, dos quais surgem a lógica do *sinthoma*. Com isso, intenta-se ampliá-lo, ressaltando sua diferença em relação ao conceito de sintoma formulado por Freud. Inicia-se, assim, o percurso da vida escrita e da escrita como *sinthoma*, tomado em sua dimensão subjetiva, como um saber fazer da linguagem, da língua, questionada, de acordo com Lacan, pela literatura, sempre, ao promover sua equivocidade.

São convocados ainda nesta Seção, para um diálogo, estudiosos e pensadores como Pascal Quignard e Ruth Brandão, por suas contribuições para este estudo sobre uma vida escrita que se inscreve sob o signo da falta e do *sinthoma*.

METODOLOGIA

A literatura, a arte da escrita, promove, singularmente, a produção de uma história inscrita na memória, com a tinta escrita, inscrita em vida. Por essa perspectiva, fica descartada aqui a intenção de identificar em uma escrita dados biográficos do escritor, como imprescindíveis à sua interpretação. Antes, serão acolhidos como metáfora, *sinthoma*, em um procedimento metodológico norteado pelas lições de Eneida Maria de Souza, para a qual a crítica biográfica contemporânea se orienta pela ideia de que é preciso interpretar a “literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos”, tomando-a “por meio da construção de pontes metafóricas entre o fato e a ficção” (SOUZA, 2002, p. 43).

Portanto, a narrativa de *O inominável* será trabalhada como ponte metafórica da vida escrita de Samuel Beckett, como forma de permitir análises de que o escritor faz da escrita sua própria vida, momento pelo qual o percurso e história de vida não são desconectados de suas obras. São em verdade talvez sua única forma de fazer do barro seu símbolo de sentido existencial.

RESULTADO E DISCUSSÃO

No ensaio intitulado “Literatura e psicanálise: corte e sutura”, Ruth Silviano Brandão nos instiga com algumas reflexões sobre a “vida escrita”, tomada pela autora como travessia, férteis aqui para pensar sobre a vida escrita de Beckett.

Um escritor pode escrever para viver ou viver para escrever. Escrever para viver seria escrever para sustentar a vida, para se sustentar aí sem morrer, adoecer ou suicidar. Viver para escrever seria dar forma ao caos da vida, dar forma à voragem das palavras que o assolam e o levam à loucura. Em qualquer dos casos, há que haver certa perícia para que o escritor ou aquele que sofre com o fio contínuo de suas repetições não se confunda demais com os fios que podem acabar por encarcerá-lo, como o sujeito pode se deixar mortificar pelos significantes que o parasitam (BRANDÃO, 2005, p. 51).

A pesquisadora pensa a travessia da escrita “como um percurso, um trajeto feito pelo escritor com sua obra, caminho entrelaçado à sua vida, capaz de provocar viradas que vão produzir novas escansões e, daí, quem sabe, novas palavras e invenções ou reinvenções da vida” (BRANDÃO, 2005, p. 51). Talvez, a ideia que está fora da dicotomia entre viver ou morrer pela escrita é suspeitar da vida. Seria possível cessar uma vida se não houvesse escrita? É desse nó que há uma reincidência do sujeito, da resistência efetuada pelo laço entre o que chamamos de vida, palavras ditas, suprimidas, esquecidas, e do tom que adquire na margem, imprimindo uma assinatura. Pensar Beckett nesse caminho incessante conduz o jogo das narrativas, ou a escrita como *sinthoma*, como uma forma de ver esse escritor “cair”. Deixar-se cair, talvez, única possibilidade de desvestimento do imaginário e dos “acessórios” retóricos, deixar-se cair, apagar o brilho excessivo, que irradia e concentra a dimensão alienante. Deixar-se cair para fazer furo no gozo mortífero, permitindo uma suspensão, lugar expressivo para engrenar a escrita como *sinthoma*.

Nas diversas narrativas de Beckett, tecidas em momentos distintos, encontramos semelhanças entre narrativas inscritas no papel, em seus cadernos, e percursos vividos pelo escritor, diríamos biográficos, também escritos, apontando para convergências entre vida vivida e vida escrita. Nessa proximidade com o que seria da esfera pessoal, o processo criativo gerou impasses que tornaram a escrita de Beckett eixo propulsor, estruturante e norteador de sua vida. A isso, a psicanálise denomina de ‘*sinthoma*’, melhor dito, de escrita como ‘*sinthoma*’. No *Seminário 23: o sinthoma*, Lacan (2007), explora a linguagem de *Ulisses*, ou, na verdade, a de James Joyce. Nesse *Seminário*, propõe o neologismo *lalangue*, uma espécie de tradução, como se fosse “a língua”, uma formulação original que adquire o teor de elação, altivez, um idioma próprio, uma apropriação de palavras que jazem no leito familiar, constitutivo.

A elaboração de uma nova língua através de sua expansividade, e o teor da elação, pode ser visto, segundo Lacan, no primeiro capítulo de *Ulisses*, quando Joyce al-

meja injetar a língua helena, turbilhar a linguagem para germinar *lalangue*, marcando passagens como *hellenise*, tentando criar uma nova língua. Segundo Lacan, de um personagem, em um percurso, Joyce pensou em estimular a formulação do neologismo, conformando até o ápice da categorização de uma nova língua. Lacan postula um *dês-lugar da lalangue*, ou seja, o lugar que surge como metalinguagem das identificações afetivas, para salvaguardar a possibilidade de catarse, e como depósito de restos da arbitrariedade da busca de sentidos do *parlêtre*.⁸ Esse lugar, fora do centro, é destituído, portanto, de seu pertencimento unívoco.

Nessa formulação lacaniana, há um movimento de multiplicar verdades acerca da palavra *sinthoma*, esticá-la, deslocar sentidos. De acordo com Angélica Bastos:

Lacan ressalta o corte, o inusitado dessa literatura que, com seus neologismos, ressonâncias e homofonias translingüísticas, promove a perda do sentido, enquanto torna presente o gozo de quem escreve, conforme atesta *Finnegans Wake*, leitura vivamente recomendada por Lacan, à medida que nos faz acordar (*wake*) do sonho literário do sentido (BASTOS, 2008, p. 356).

Em *O inominável* o investimento em desnudar a linguagem pode ser lida em várias passagens. Por isso, não há mais interesse pelas pessoas, não por não cuidar ou descuidar, e sim por haver um “espírito de sistema”: “Pessoas com coisas, pessoas sem coisas, coisas sem pessoas, pouco importa, conto mesmo poder desbaratar tudo isso em muito pouco tempo” (BECKETT, 2009, p. 30). Em seu estudo, Cláudia Vasconcellos (2017) aponta *O inominável* como prenúncio da terceira fase do escritor. Para a autora, essa prosa ficcional, ao mesmo tempo em que leva Beckett a um impasse – o que escrever depois desta experiência radical –, é anúncio e pré-requisito da chamada terceira fase. Nesta, afirma Vasconcellos, há uma suspensão autorreflexiva do sentido, como um discurso movediço que enfrenta um dilema: o papel da linguagem não pode ser tematizado se se esquecer de que é a linguagem que permite essa tematização.

Para a autora, *A inominável* recusa ao leitor os esteios literários mínimos encontrados precariamente em suas narrativas anteriores: “Protonarrativas brotam de um centro ‘inominável’”. Seguindo esse raciocínio, antes de *Murph*, tem-se a primeira fase de Beckett. Logo após, com *Molloy* e *Malone morre*, a segunda, na qual ainda há convenções do gênero romance, ressalta Vasconcellos, que desaparecem aos poucos na terceira fase, quando o escritor inova com *O inominável*. Neste, tem-se uma sintaxe não-linear, com estrutura, pontuação e ritmos desafiadores.

Ao enquadrar o escritor em três fases distintas, ou em três estilos diferentes, perde-se de vista o que está fora do texto, o que é processo, o ato de escrever, imprescindível a um entendimento da escrita como *sinthoma*. Beckett percorreu caminhos incertos, trajetos inusitados ou surpreendentes que escapam às acomodações prometidas por diferentes perspectivas de análise. Ao se “esquartejar” um percurso em fa-

ses, momentos, períodos, está se aderindo a um modelo de análise próximo a uma perspectiva científica positivista, esmiuçando camadas de um determinado sistema, projeto, assunto. Talvez o que ocorrera ao escritor seja muito mais rico que investigar “três” Becketts distintos. Afinal, não são todos o mesmo corpo? Talvez não a mesma mente ou caminho, mas, sem dúvida, o mesmo processo, qual seja, escrever. Portanto, fazer pontes entre escrita e vida sem determinar pontos de estancamento, ao contrário, criando laços metafóricos, pode ser uma via para acompanhar os passos de um escritor que não concebeu de modo fragmentado nem linear o seu caminho, que se fez no puro devir, ainda que se quisesse roteirizá-lo. Desse modo, o “inominável” se torna refratário às tentativas de classificação, inferências ou interferências que podem subtrair os deslocamentos de sentidos possibilitados pela língua.

A escrita de *O inominável* é concomitante ao período conturbado do entre-guerras, testemunhando que uma racionalidade propiciadora do desenvolvimento tecnológico fora utilizada a serviço da barbárie. Terminada a Segunda Guerra, como fazer arte? A realidade mostrava-se indizível, não mais passível de ser diagnosticada pela soberania da linguagem.

Em *O inominável*, o afastamento das convenções do romance consagrado no século XIX advém de uma desordem das sentenças frasais, da ausência de cenários, de personagens, a despeito do retorno de personagens de narrativas anteriores. Para Adolfo Hansen, *O inominável* traz uma voz anônima, proveniente de algum lugar na linguagem, uma voz fatigada da condição humana, marcada essencialmente por aporias:

A voz não quer falar sobre coisas. Não quer significar conceitos, não quer se expressar. (...) Comprime, reduz e dissolve significações do espaço, tempo, do eu, do corpo, de personagens, de objetos, de fatos, de eventos e de ações para eliminar a linguagem. (HANSEN, 2009, p. 8).

Nele, há um compromisso de Beckett com o questionamento sobre a existência de si e dos personagens, marcado pelos conflitos do eu. Assim, é possível deslocar o que muitas vezes se tornou o cerne da questão: determinar se *O inominável* é ou não um romance. Extrapolando essa preocupação, tem-se uma escrita que fala além do que está escrito no texto com a mesma intensidade que sente, vê e percebe as coisas à sua volta. Por isso, é interessante pensar que os recursos literários empregados nas narrativas, em diferentes séculos, apontam para interferências do social, que podem levar os sujeitos ao limite de sua existência. No caso de Beckett, o escritor viveu uma realidade, como os períodos de guerra, marcada por um funcionamento cada vez mais inóspito que subtraía referências sociais durante a história, ascendendo à condição miserável e imoral da civilização, afetando o escritor pelas experiências deixadas após a Segunda Guerra Mundial.

Para Luciano Gatti (2015), nos romances ingleses do século XVIII ocorrem narrativas e ações a partir de indivíduos em conflito. Nos romances franceses do século XIX, de modo acentuado têm-se histórias narradas sob a luz da dinâmica do processo social. Já no século XX, contar histórias, com ou sem personagens fixos, são atos de narrar e nesses processos há consequências.

As consequências são as mais diversas: explicitar convenções em chave irônica, colocar a verossimilhança entre parênteses ou mesmo refletir como um ensaísta sobre o que é narrado. São expedientes que atestam o caráter altamente híbrido e maleável de um gênero sujeito a constantes transformações formais (GATTI, 2015, p. 106).

Segundo Gatti (2015), *O inominável* é um caso extremo, pois com ele é possível questionar o gênero romance desde o princípio da narrativa, a iniciar pelo título, que aponta para a impossibilidade de empregar a linguagem para nomear, acenando para uma narrativa indeterminada, sem nomações.

De certa forma, essa indeterminação torce o modelo tradicional do que seria romance, pois em tal modelo torna-se necessário situar pelo menos uma temporalidade, assegurada pelo desenrolar de um enredo. Onde, quem e quando não se encontram em *O inominável*, já que o narrador inicia justamente se questionando: “onde agora”? “Quando agora”? “Quem agora”? Isso transforma sua escrita em um caso extremo de indeterminação. A voz não é sustentada como ocorre nas narrativas tradicionais. O intuito é o de indeterminar cada ato conflituoso, como ilustra a longa passagem a seguir:

Sem me perguntar. Dizer eu. Sem pensar. Chamar isso de perguntas, hipóteses. Ir adiante, chamar isso de ir, chamar isso de adiante. Pode ser que um dia, primeiro passo, vai, eu tenha ficado simplesmente ali, onde, em vez de sair, segundo um velho hábito, passar dia e noite tão longe de casa quanto possível, não era longe. Pode ter começado assim. Não me farei mais perguntas. Você só pensa em descansar, para agir melhor depois, ou sem segundas intenções, e eis que em muito pouco tempo já se está na impossibilidade de nunca mais fazer nada. Pouco importa como isso se deu. Isso, dizer isso, sem saber o que. Talvez não tenha feito mais que ratificar um velho fato consumado. Mas não fiz nada de fato. Parece que falo, não sou eu, de mim, não é de mim. São algumas generalizações para começar. Como fazer, como vou fazer que devo fazer, na situação em que estou, como proceder? Por aporia pura, ou melhor, por afirmações e negações invalidadas à medida que são expressas, ou mais cedo ou mais tarde. Isso de uma forma geral. Deve haver outros expedientes. Senão seria um desespero total. Mas é um desespero total. Observar, antes de ir mais longe, ao adiante, que digo aporia sem saber o que isso quer dizer. Pode-se ser efético de outro modo que à revelia? Não sei. Os sim e não são outra coisa, retornarão a mim à medida que progrida, e a forma de cagar-lhes em cima, mais cedo ou mais tarde como um pássaro, sem esquecer um só. Diz-se isso. O fato parece ser, se na situação em que me encontro pode-se falar de fatos, não apenas que eu vá ter de falar de coisas das quais não posso falar, mas ainda, o que é ainda mais interessante, que eu, o que é ainda mais interessante, que eu, não sei mais, não faz mal. Entretanto sou obrigado a falar. Não me calarei nunca. Nunca. (BECKETT, 2009, p. 33).

Segundo Fábio de Souza (2001), ao modificar, ou até reduzir a estrutura dessas ordenações de romance, Beckett faz a narrativa voltar-se ao próprio eu, uma fonte ímpar de associação livre, entendida na perspectiva da psicanálise, diferindo do sentido

comum “palavras ao vento”, ditas livremente. Trata-se de uma concatenação de ideias do “eu”, que logo se unem e se dispersam em uma linha lógica do inconsciente, a fim de colocar em questão possíveis conflitos internos que, em sua gênese, são constituídos a partir do social.

Talvez me tenham levado até o umbral de minha história, ante a porta que se abre para a minha história, isso me espantaria, se ela se abre, serei eu, será o silêncio, aí onde estou, não sei, não o saberei nunca, no silêncio não se sabe, é preciso continuar, não posso continuar, vou continuar. (BECKETT, 2009).

As reflexões de Samuel Beckett, feitas há cerca de uma década antes de falecer, já não despertam seu desejo em se debruçar sobre essa teia de conhecimento acerca da arte. Adepto cada vez mais do menos, Beckett se detém em apreciar a vista na varanda, a contar os passos na rua. Quando questionado por Juliet se o tempo está apressado demais, rebate: “No me pesa. Incluso encuentro que los días pasan demasiado deprisa”. (JULIET, 2006, p. 74). Beckett ainda relata que, após uma noite de insônia, pensou em elaborar uma peça de teatro, que não passaria de um minuto, o que expressa que a linguagem, para nomear as coisas, já foi exaurida. Não haverá a “melhor” forma de dar sentido aos textos, aos contextos, ao mundo. Aí, Beckett não se comunicava mais com o sentido do mundo, não havia mais o que endereçar nem a quem endereçar.

A escrita de Beckett, particularmente em *O inominável*, é tida como moderna pelo modo peculiar de expor uma desconfiança acerca da linguagem, que perde sua força adâmica frente aos escombros de uma civilização. De acordo com João Alexandre Barbosa (1986), recai sobre o poeta da modernidade a consciência da linguagem e o peso da história. Essa consciência sofre uma tensão, transformando-se em “sintoma de uma leitura incessante da tradição”, afirma. De início, para escrever seus textos, desbravar “seus espaços por entre a espessa floresta de ‘símbolos’”, o poeta moderno tinha que desprezar a história. O “esquecimento (ainda que impossível, temporário) significava o modo de converter o enigma em encantamento [...]” (BARBOSA, 1986, p. 15). No momento seguinte, “a força, o peso mesmo, da consciência, é restaurado: a qualidade histórica do poema, a sua inevitável leitura palimpsesta, instila o sabor amargo da repetição e a dúvida acerca da originalidade” (BARBOSA, 1986, p. 15).

Os séculos XIX e XX são passagens de um tempo tensionadas de estilos de escritas, moduladas pela história e emolduradas pelas interpretações que cada sujeito e grupos ideológicos dão a suas impressões. O novo escritor a quem Barbosa se refere é aquele que realiza o “novo”, segundo Ezra Pound. Para esse poeta norte-americano, as artes modernas tinham por obrigação seguir adiante, ir à frente de sua época, transformar a própria natureza das artes, fazer algo novo, inovar (BRADBURY, 1988). A tensão de que trata Barbosa (1986) é justamente a de, ao se traduzir um contexto influenciado pela obrigação de seguir adiante, a traição surge como corda de violão

que se vê impelida a marcar as notas para decompor as camadas. Assim, essas tensões podem ser diminuídas no deslize das notas, dos acordes e das palavras.

Em relação a Beckett, o escritor vivenciou percursos e cenários em que o imperativo de fazer o novo declina, particularmente pela consciência aguda desse escritor frente ao limite da linguagem em dizer o indizível. O que se tem são ruínas de um tempo. Por isso, a escrita de *O inominável* gera uma tensão, um desafio diante de uma vida fatigada de palavras sem sentido, as quais Beckett costumava visitar em diferentes momentos da vida. Por isso, em *O inominável*, o narrador não vacila em nos incomodar. Frente ao excesso de sentido ou à angústia causada pela ausência de um único sentido que faça sentido, o escritor lança mão do próprio *sinthoma*:

ONDE AGORA? Quando agora? Quem agora? Sem me perguntar. Dizer eu. Sem pensar. Chamar isso de perguntas, hipóteses. Ir adiante, chamar isso de ir, chamar isso de adiante. Pode ser que um dia, primeiro passo, vai, eu tenha ficado simplesmente ali, onde, em vez de sair, segundo um velho hábito, passar dia e noite tão longe de casa quanto possível, não era longe (BECKETT, 2009, p. 29).

Assim se inicia *O inominável*, com uma sequência de incidências que levam o leitor a uma vertigem, causada pela dor e angústia constitutivas de uma existência que não se fez em linha reta. Essa constituição psíquica do sujeito Samuel Beckett é ponto de partida para pensar a escrita como *sinthoma*. Entre a criatividade e a subjetividade, o *sinthoma* estrutura uma vida psíquica, sustenta o ser do homem, para que não sucumbia diante da angústia do não saber como dizer, falar, escrever, “dar conta” daquilo que não se sabe, do desconhecido, indizível, inominável.

A literatura deve ser vida e o dado existencial deve ser pensado a partir do ficcional. Na trajetória existencial de Beckett, é possível localizar um viver-narrar, que tanto pode ser lida pela perspectiva de análise eleita por Maria Ivone Lins, como pelo enfoque dado pelos críticos literários às possibilidades do gênero romance. *O inominável* carrega, talvez, não só insígnias desse bio-gráfico. Parece haver nessa história um bioma, uma floresta temperada entre o psiquismo e a reverberação da letra, os quais conformam uma conjuração subtraída do real, única possibilidade de escavar e recobrir “buracos”, de escrever *sinthoma*.

Beckett também foi criança, e talvez o seu maior desafio tenha sido se desvencilhar de um significante, do qual sua mãe o exigia: “tornar-se homem”. E o que seria vir a ser homem se não pudesse colocar em palavras o que a experiência de vida lhe conduzia à prova na escrita da vida? E assim o fez, após a batalha durante a adolescência e quando se tornou jovem adulto. Beckett assimila e aceita suas experiências, sem saber que não é necessário morrer com a sabedoria, pois ela não precisa de idade, assim como a experiência não necessita de fases da vida para ser viva. O que isso tudo quer dizer? Que não se pode narrar o sujeito. Beckett não pôde ser narrado. Pôde ser

influenciado, colocado em suspenso por algumas dúzias de meses. O jovem imaturo e em conflito adentra no bio-coro psíquico quando reconhece que seu corpo não adocece pela dinâmica da biologia. Adocece porque o desejo de escrever, criar, devanear é a mola propulsora de sua existência. Escrever as coisas que sente é o seu *sinthoma*. Não se pode naturalizar a vida, nem as questões mais íntimas. Quando o sujeito se der conta de que perdeu algo ao entrar na linguagem, é preciso o momento de reflexão para pôr em ordem a experiência. Na psicanálise, podemos nomear como reconstrução do ser falante, a qual só pode ser efetuada a partir do simbólico. Aqui temos um tema pertinente à linguagem, ao sujeito e à literatura. Quem é esse escritor que escreve a partir das singularidades dos contextos vividos que estão atrelados indissolivelmente ao real? Beckett rompeu com as distinções entre escrita e realidade. Em *O inominável*, por exemplo, não se sabe mais o que é de Beckett e o que é de um anonimato narrado.

No entanto, é importante observar que a narrativa nunca cessa, apresenta-se sempre escrita, na forma de vida escrita. Assim se servem os escritores de sua própria falta de conteúdo no pote, dessa falha na linguagem que se assemelha à do conto, condensada, elíptica, que se apresenta alinhada até que se obtenham múltiplos sentidos ou deslocamento de sentido. Assim se libertam os escritores, através do espanto, do estupor²² da língua. Os músicos com a música, as crianças com suas fantasias

Essa falha na linguagem que despeja falta é o norte do desejo, em que cada escritor repousa e reflete em cada palavra sua ficcionalidade com teor biográfico, buscando em silêncio o histórico imaginário e simbólico de uma simples refeição, quando, por exemplo, Quignard (2018) nos presenteia com sua própria história:

Bruscamente, minha mãe nos mandava calar. Seu rosto crispava. Seu olhar se distanciava de nós, em silêncio. Mamãe procurava uma palavra. De repente, tudo parava. De repente, nada mais existia. Perdida, distante, ela tentava, com os olhos fixos sobre nada, faiscantes, fazer-lhe chegar, no silêncio, a palavra que tinha na ponta da língua. Ficávamos nós também, na ponta de seus lábios. Sabíamos que reencontraria a palavra perdida, a palavra que a desesperava. E seu rosto se abria. Ela reencontrava: pronunciava-a como uma maravilha. Toda palavra reencontrada é uma maravilha. (QUIGNARD, 2018, p. 54).

Ninguém consegue narrar a própria vida. A não ser pela ficção com que a linguagem permite a construção por palavras, língua. Por causa disso, somos autores ficcionais de nossa existência. Samuel Beckett é um exemplo de que a vida escrita pode encontrar na inscrição do texto seus maiores medos, seus maiores questionamentos, transformando a escrita em uma experiência vibrante que tenta se aproximar do real da língua própria do sujeito, da linguagem própria de sua subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais momentos para capturar a força e a potência do ato da escrita é a realidade subjetiva vivida por Samuel Beckett. Em sua relação conflituosa com seus pais e nos descaminhos inefáveis, foi possível encontrar na escrita beckettiana uma maneira de “sair” aos poucos do lugar. O escritor sai e se desloca, seja geograficamente, seja de modo subjetivo, paulatinamente silenciando os nós que suprimiam o devanear.

Talvez, por súbitos momentos, Beckett apaziguou vozes, as quais lhe faziam re-torcer, na carne e no psiquismo, quando das vezes que se desprende das amarras ordinárias, permitindo-o que narre. Narrar e fracassar o acompanharam desde sempre nos intercursos da vida profissional e pessoal.

Quando um escritor fala de si através da narrativa, possivelmente se viu na necessidade de buscar em memórias suas sensações, passando pelo tempo presente do investimento de projetar letra a letra, palavra, frase, metáfora, na tentativa de conduzir o leitor àquilo que queira descobrir. Mesmo que a intenção seja a de indeterminar, eis que o escritor tem de realizar costuras para ampliar, pelo menos, a clareza das palavras, das sentenças, transformando sua incerteza em uma coesão nunca antes vista. O escritor Samuel Beckett silencia em 1989. Contudo, os críticos e leitores não cessaram as reflexões, produções e dizeres sobre o escritor e seus escritos. Em 13 de abril de 2016, foi comemorado o centenário do seu nascimento. Ao visitar o leito de morte desse dramaturgo em 1989, o seu amigo Robert Scanlan presencia um homem liberto das angústias que outrora o atormentaram: segundo o obituário, nenhuma palavra foi dita no leito de morte de Beckett (RICKS, 1993).

A morte tem a vantagem de prescindir da dor de existir, pelo menos no sentido de não mais ser possível existir, insistir no equívoco, em vida. Apesar de Beckett existir apenas em memória, continuamos nos ocupando de suas palavras, estendendo os “buracos” do escritor e narrador, obturando assim não a angústia, e sim, muito mais a limpidez do tempo, obturando verdades e certezas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fábio de Souza. **Samuel Beckett: o silêncio possível**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

BARBOSA, João Alexandre. **As ilusões da modernidade: notas sobre a historicidade na lírica moderna**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

BASTOS, Angélica. O sinthoma: uma questão de escrita. **Ágora**: Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 354-356, Dec. 2008.

- BECKETT, Samuel. **Murphy**. Tradução e apresentação Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BECKETT, Samuel. **Molloy**. Tradução e prefácio de Ana Helena Souza. São Paulo: Editora Globo, 2007.
- BECKETT, Samuel. **Malone morre**. Tradução e prefácio de Ana Helena Souza. São Paulo: Editora Globo, 2014.
- BECKETT, Samuel. **O inominável**. 1. ed. Tradução de Ana Helena Souza. São Paulo: Editora Globo, 2009.
- BRADBURY, M. **O mundo moderno: dez grandes escritores**. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRANDÃO, Ruth. Silviano. Literatura e Psicanálise: corte e sutura. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. [S.l.], v. 12, p. 49-53, dez. 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- GATTI, Luciano. Sou feito de palavras: A(s) voz(es) narrativa(s) em O inominável de Samuel Beckett. **Viso: Cadernos de estética aplicada**, v. 9, n° 17 (jul-dez/2015), p. 103-132.
- HANSEN, João Adolfo. “Eu nos faltará sempre”. In: BECKETT, Samuel. **O inominável**. Tradução: Ana Helena Souza. Prefácio: João Adolfo Hansen. São Paulo: Globo, 2009, p. 7-25.
- JULIET, Charles. **Encuentros con Samuel Beckett**. Tradução de Julia Escobar. Madri: Siruela, 2006.
- KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 23: o sinthoma**. Tradução de Sérgio Laia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- QUIGNARD, Pascal. **O nome na ponta da língua**. Tradução de Ruth Silviano Brandão e Yolanda Vilela. 1. ed. Belo Horizonte: Chão da feira, 2018.
- RICKS, Christopher. **Revisão do livro seja tudo e termine tudo: as palavras moribundas de Beckett**. Agosto 1993. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/artsentertainment/book-review-be-all-and-end-all-becketts-dying-words-by-christopher-ricks-oup-pounds-1750-1458633.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

CAPÍTULO 17

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS E O CORDEL COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

LINGUISTIC PREJUDICE, TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN SCHOOLS AND CORDEL AS A TOOL FOR RESIGNIFICATION OF LANGUAGE VARIETIES.

Cristiana Ferreira da Silva¹

Felipe Silva e Silva²

Luana Salvador de Araújo³

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.17

¹ E-mail: chrismel.16@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686200573881866>.

² E-mail: felipe_xlima@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6027347685761666>

³ E-mail: luanasalvador@ymail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9191920867749192>

RESUMO

O presente artigo enfrenta a temática do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, da norma-padrão, norma culta e variações linguísticas e da utilização do cordel como ferramenta para valorização das variedades linguísticas como forma de combate ao preconceito linguístico a partir de reflexões dos autores: Bagno (2007), Ângelo (1996), Antunes (2007), Diegues (1977), Zumthor (2010), Queiroz (2008), com destaque para a valorização das variações linguísticas e o seu adequado estudo que fortalecem o combate ao preconceito linguístico e ao ensino tradicional da língua portuguesa, uma vez que coloca o aluno como protagonista da sua linguagem, situando-o como agente ativo no processo de construção e ressignificação da língua. Enfatiza ainda que todas as variedades são aceitáveis e igualmente válidas.

Palavras-chave: Norma-padrão. Preconceito Linguístico. Cordel.

ABSTRACT

This article tackles the theme of teaching Portuguese in schools, the standard norm, cultural norms and linguistic variations and the use of cordel as a tool for valuing linguistic varieties as a way to combat linguistic prejudice based on the authors reflections: Bagno (2007), Ângelo (1996), Antunes (2007), Diegues (1977), Zumthor (2010), Queiroz (2008), with emphasis on the appreciation of linguistic variations and their adequate study that strengthen the fight against linguistic prejudice and the traditional teaching of the Portuguese language, as it places the student as the protagonist of their language, placing them as an active agent in the process of construction and re-signification of the language. It further emphasizes that all varieties are acceptable and equally valid.

Keywords: Standard norm. Linguistic Prejudice. Twine

1 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS E O CORDEL COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS.

O preconceito linguístico traja-se da ideia de que exista apenas uma língua propriamente adequada a ser utilizada, sendo a que deverá ser ensinada na escola, reproduzida nos manuais de gramática e instrumentalizada nos dicionários e enciclopédias. As formas que se distanciam dos padrões estabelecidos pela escola e na gramática normativa são consideradas inadequadas ou incorretas, o que conseqüentemente marginalizam seus usuários. Acerca disso, Bagno (2007. p.40) aponta:

Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma

questão que não é linguística, mas social e política — as' pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada "feia", "pobre", "carente", quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola.

Ainda de acordo com Bagno (2007, p. 38), é necessário que a escola e as demais institucionais educacionais e culturais abandonem os métodos que apoiam o monolinguísmo homogêneo e verdadeiramente passem a reconhecer a legitimidade das diversidades linguísticas, aproximando o ensino oficial da realidade da população.

O eixo composto por ensino tradicional, livro didático tradicional e gramática tradicional compõe um gigantesco ciclo vicioso, responsável por disseminar e acen-tuar a distância entre a "língua-padrão" das demais variedades linguísticas, tendo na escola e nos professores dois grandes protagonistas da manutenção e incentivo ao pre-conceito linguístico.

os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discrimi-natória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censu-rados em certas situações socioculturais.[...] (o professor) se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MAT-TOS E SILVA, 2006, p. 282)

Por exemplo, quando se reproduz a ideia de que o português é uma língua difícil, e que é necessário afinco no estudo da gramática para melhor dominar o idioma ma-terno, de forma a evitar-se "erros" discriminados pela gramática normativa e que se diferenciam ao proposto pela norma-padrão, materializa-se o preconceito em relação à língua "viva" do território nacional.

Tais definições não são feitas por razões propriamente linguísticas, quer dizer, por razões internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito. Daí por que não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros; existem usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que ado-ta esses usos. (ANTUNES, 2007, p. 30)

Nesse raciocínio, essa categorização tem muito mais a ver com questões econô-micas e sociais do que propriamente com a fonética e morfologia do idioma. Em espe-cial no caso do Brasil, essa mentalidade é endossada em virtude do acesso à escola nem sempre ter sido facilitado às camadas populares. A educação formal foi por longos anos acessível apenas às famílias mais privilegiadas.

A valorização das variações linguísticas e o seu adequado estudo fortalecem o combate ao preconceito linguístico e ao ensino tradicional da língua portuguesa, uma vez que coloca o aluno como protagonista da sua linguagem, situando-o como agente

ativo no processo de construção e ressignificação da língua. Por outro lado, a inércia das práticas pedagógicas que fortalecem o ensino tradicional lança sobre o estudante o sentimento de culpa e impotência ante as dificuldades de assimilar e compreender as regras e utilização dos manuais da norma-padrão.

Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o se expressar livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural de expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (BAGNO, 2013, p. 132)

O ensino tradicional ratifica o abismo entre a norma-padrão e as demais variantes linguísticas, impondo sobre o aluno limites e desconsiderando a sua experiência e vivência, excluindo-o ao estabelecer o “certo” e o “errado” nos aspectos linguísticos ao apresentar uma vertente do idioma pouco usual e disfuncional de sua realidade de mundo.

Nesse cerne, o estudante necessita entender a importância da língua portuguesa, sem contudo, ter como escopo central apenas o ensino da norma-padrão, e compreender a funcionalidade e relevância comunicacional do seu código linguístico dentro de uma proposta realística. A escola tem papel fundamental no combate às disfunções no ensino da língua portuguesa e por consequência ao preconceito linguístico e na busca implementação do processo de ressignificação das de variações linguísticas a partir da concepção dos estudantes.

Em especial aos casos em que os alunos encontram-se na adolescência, deveria ser uma preocupação escolar o desenvolvimento de práticas voltadas à construção da autonomia do estudante permitindo-lhe reconhecer a sua linguagem e o seu lugar no mundo, possibilitando-o relacionar-se com as mais variadas organizações do discurso.

O preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p.82).

A produção literária em cordel teve origem na França, ainda na Idade Média, tendo se aprofundado nos aspectos folclóricos populares disseminando traços da cultura camponesa e das camadas sociais agrícolas, expandindo-se posteriormente pela Península Ibérica e ganhando destaque no território lusitano. Seu produtor, o cordelista, busca inspiração em fatos cotidianos reais ou fictícios, normalmente estruturados em forma de rimas. Os primeiros relatos do cordel no Brasil remontam ao século XIX, trazidos por colonizadores europeus, tendo como destino inicial o estado do Ceará, na Região Nordeste.

Surgido na Península Ibérica, mencionado meio de comunicação, tão conhecido por muitos, foi trazido para o Brasil por colonizadores europeus em fins do século XIX. Por longo período, antes do aparecimento do rádio, ficou conhecido como único meio de comunicação nas zonas rurais. A literatura de cordel é caracterizada pela sua impressão gráfica e circula em folhetos impressos desde a segunda metade do século XIX. Tais folhetos foram trazidos para o Estado do Ceará no início de século XX, e sobressaíram, particularmente, no município de Juazeiro do Norte. Em Fortaleza, só passaram a existir na época da oligarquia de Nogueira Accioly. (PAGLIUCA, 2007. p.622)

De acordo com Ângelo (1996, p. 50), o cordel é fruto essencialmente da oralidade, das coisas comuns do dia-a-dia revelando imenso apego às variantes linguísticas, do modo de falar simples e de viver a própria língua sem a preocupação excessiva acerca da utilização dos manuais de gramática que engessam a livre criação textual. Para a autora, o cordel representa a verdadeira expressão popular na escrita, sem o zelo da seleção de vocábulos previamente consultados nos dicionários, sendo notadamente marcado pelas variações diatópicas e diastráticas da língua.

No Brasil a produção em cordel teve forte abrigo na região nordeste, que para Diegues (1977, p. 80):

Os aspectos sociais e culturais típicos, possibilitaram o aparecimento da literatura de cordel com nuances peculiares à fisionomia cultural da região, destacando-se os fatores da formação social do povo nordestino como o patriarcado, o messianismo, em virtude da devoção religiosa católica, o ciclo do cangaço, o ciclo da seca, as rixas entre famílias tradicionais, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular.

A linguagem do cordel apresenta forte apelo aos traços da oralidade mesmo quando apresentado em papel e exposto em varal. Assim é uma excelente ferramenta para o estudo e análise das variações linguísticas em sala de aula, apresentando mecanismos que aproximam o estudo de língua portuguesa à realidade do aluno.

De acordo com Zumthor (2010, p.20), “a escrita do folheto não excluiu a voz da cantoria, do romance, do conto, irá completá-la, renová-la, desempenhando o papel do arquivo da improvisação e do momentâneo. Essa escritura, contudo, não marginaliza a dimensão oral”.

Ocorre, entretanto, que o grafocentrismo implantou enorme barreira ao estudo e valorização das tendências orais, que de acordo com Queiroz (2008, p.60) pode ser caracterizado pelo extremo valor ético, jurídico e moral a tudo o que é escrito, de forma a sobrepor a cultura escrita sobre as tendências orais.

Como já visto há uma extrema desvalorização da oralidade e da linguagem informal em função da valorização das visões grafocêntricas. Apesar de existir inúmeros debates, e a persistência pela manutenção dos preconceitos linguísticos no ambiente

acadêmico, a literatura de cordel tem sido um veículo capaz de proporcionar visibilidade e valorização à tradição oral no meio escrito, uma vez que demonstra que a linguagem escrita admite o uso do coloquialismo e possibilita a visualização da riqueza cultural e histórica presente nos modos populares de se expressar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.18) apresentam uma direção acerca dos trabalhos com as variações linguísticas no ambiente escolar:

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se: a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; [...] É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita.

A ressignificação dos conceitos equivocados acerca das variações linguísticas é um processo fundamental para afastar o negativismo atrelado à linguagem informal. Nesse ponto é imperiosa a utilização de ferramenta pedagógica como o cordel que admita as variedades no ensino aos alunos, como instrumento de reflexão e empoderamento da própria língua dos estudantes.

Algumas pessoas me dizem que a eliminação da noção de erro dará a entender que, em termos de língua, vale tudo. Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E usar palavrão? A mesma coisa. Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas (BAGNO, 2013. p. 129)

É necessário compreender que não se trata de abandonar o estudo da norma-padrão e norma-culta, que são extremamente relevantes para o desenvolvimento acadêmico e profissional, mas de demonstrar aos estudantes que a linguagem é composta por diversas variedades, existindo as formas oficiais (padrão) e as não oficiais (informal), e que a utilização de um modo ou outro dependerá da adequabilidade e aceitabilidade do contexto.

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. (BAGNO, 2013. p. 130)

O que deve ser erradicado é a utilização de conceitos como certo e errado ao abordar o estudo da língua portuguesa. Todas as variedades são aceitáveis e igualmente válidas e o que determinará qual modalidade poderá ser utilizada serão as circunstâncias como: quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, A. **Presença dos cordelistas e cantadores repentistas em São Paulo**. São Paulo: IBRASA, 1996.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DÍEGUES JÚNIOR, Manuel. **Literatura de Cordel: Cadernos de Folclore**. 2.ed. Rio de Janeiro: v.2, 1977.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”**. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

PAGLIUCA, L. M. F. et al. **Literatura de cordel: veículo de comunicação e educação em saúde**. *Texto contexto - enferm.*, v.16, n.4, p.662-670, 2007. Disponível em . Acesso 2 set 2019.

QUEIROZ, Sônia. **Glossário de termos de edição e tradução**. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.



CAPÍTULO 18

UM OLHAR PARA A NORMA-PADRÃO, CULTA E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

*A LOOK AT STANDARD NORMS, CULTURE AND
LANGUAGE VARIATIONS.*

*Cristiana Ferreira da Silva¹
Felipe Silva e Silva²
Luana Salvador de Araújo³*

DOI: 10.46898/rfbc.9786558890263.18

¹ E-mail: chrismel.16@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686200573881866>.
² E-mail: felipe_xlima@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6027347685761666>
³ E-mail: luanasalvador@ymail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9191920867749192>

RESUMO

O presente artigo enfrenta a temática da Língua Portuguesa da norma-padrão, norma culta e variações linguísticas a partir de reflexões dos autores: Bagno (2013), Faraco (2008), Antunes (2007), Mollica e Braga (2015), Cunha e Cintra (1985), destacando que a língua é um retrato da sociedade, e as alterações sociais por extensão afetam a língua, que de acordo com a classificação, está relacionada a questões regionais, socioeconômicas, etárias e de sexo. Além, de sinteticamente, ter-se o sistema linguístico como construção humana diversa (heterogênea) relacionada à própria realidade da comunidade de falantes e marcadamente nítida nas variações linguísticas do idioma e com ênfase para a variação constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis.

Palavras-chave: Norma-padrão. Norma culta. Variedades linguísticas.

ABSTRACT

This article addresses the Portuguese language theme of standard norm, cultured norm and linguistic variations based on the reflections of the authors: Bagno (2013), Faraco (2008), Antunes (2007), Mollica and Braga (2015), Cunha and Cintra (1985), highlighting that language is a portrait of society, and social changes by extension affect language, which, according to the classification, is related to regional, socioeconomic, age and gender issues. In addition, synthetically, having the linguistic system as a diverse (heterogeneous) human construction related to the reality of the community of speakers and markedly clear in the linguistic variations of the language and with an emphasis on the constitutive variation of human languages, occurring at all levels .

Keywords: Standard norm. Cultured norm. Linguistic Varieties.

1 UM OLHAR PARA A NORMA-PADRÃO, CULTA E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS.

No ambiente escolar é bem frequente referir-se a norma-padrão com o termo norma culta, muitas vezes entendidos como sinônimos, sobretudo no imaginário dos estudantes. Acerca desses assuntos é relevante destacar o pensamento de alguns autores sobre o tema de maneira a observar os limites que distinguem uma norma e outra. De acordo com Bagno (2013, p. 185):

De um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; do outro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa.

Assim, nota-se, segundo o autor, que os falantes da variedade culta compõem as camadas sociais urbanas e que possuem diploma de graduação. Em sentido semelhante Faraco (2008, p.182) caracteriza a norma culta como “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Pelo exposto, percebe-se que a terminologia “norma culta” é mais restritiva aos átrios acadêmicos tendo utilização específica por grupos e situações determinadas. Entretanto, seu emprego tem assumido os mais diversos sentidos, alguns inclusive polêmicos. A origem do conceito de “norma culta” segundo Faraco (2008, p. 30) aponta para Eugenio Coseriu, a paternidade desse conceito, no âmbito do Estruturalismo durante a década de 1950.

Nessa ótica não se deve confundir o ensino das regras “de como se deve falar”, ensinada nas escolas e imposta aos alunos, como integrante da norma culta. Para bem além disso, essa visão, Faraco (2008, p. 55) a denomina de “norma curta”, a considerando como mazela da gramática e extremamente problemática, o que tem predominado e muitas vezes sido utilizado como norteador no ensino de língua portuguesa no ambiente escolar.

Outra problemática que deve ser igualmente combatida é a ideia de que apenas os falantes dessa variedade são detentores de cultura, e os demais são ignorantes, desprovidos de inteligência.

Quanto à norma-padrão, Antunes (2007, p. 94) discorre:

O conceito de norma-padrão, em determinado período da história brasileira, esteve associado a um projeto da sociedade letrada de pretender garantir para comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística entendida, aqui como cuidado por criar uma língua comum, estandardizada, com ênfase no geral, e não em particularidades regionais, locais ou setoriais.

Nota-se que a norma-padrão aproxima-se de uma projeção, difusa e ampla, que almeja o estabelecimento dos padrões que simbolizam os usos gerais, entornando-se ao conservadorismo e buscando privilegiar tudo o que não for específico ou regional.

Numa visão rasa à proposta de homogeneização da língua através de um projeto de normatização não deixa de ser bem intencionada. Entretanto, carrega consigo arraigadas consequências irremediáveis ao desprivilegiar o fazer e o ser regional/local dos grupos sociais, uma vez que:

Toda a questão linguística vai além de constituir um simples rol de palavras e regras; é, portanto mais que um inventário de erros e acertos. É algo que entra pelo terreno do social, do cultural, do político, do simbólico, de suas representações e valores. Não pode, pois, engessar-se na imobilidade de um tempo, de um grupo, de uma classe. (ANTUNES, 2007, p.91)

Em direção semelhante, Bagno (2007, p.9), descreve a língua como um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e aponta para a gramática normativa como a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma-padrão.

Para bem além dos conceitos de norma-padrão e de norma culta está a própria construção social da língua, que excede qualquer fronteira imposta ou construída por um segmento da sociedade. A língua é uma produção humana e em constantes alterações, assumindo diversas formas desde a norma-padrão, culta ou o que convencionalmente habitamos a chamar de variações linguísticas.

Todas as línguas possuem uma dinamicidade inerente, que constituem suas heterogeneidades, em que se encontram estruturas distintas que se equivalem, entretanto com constituições vocabulares diferenciadas. Desse ponto de vista surgem as chamadas variações linguísticas, um dos objetos de estudo da Sociolinguística. Para Mollica e Braga (2015, p. 10):

O fenômeno da diversidade linguística em cada sistema é diferente do que entendermos por multilinguismo. Um país pode conviver com mais de uma língua, como o Brasil: somos plurilíngues, além do português há em nosso território cerca de 180 línguas indígenas, de comunidades étnico-culturalmente diferenciadas. A linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a Sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais a comunidades maiores. Partindo dessa ótica, as variações linguísticas constituem-se um fenômeno natural e de titularidade dos seus falantes, em todos os níveis linguísticos.

Ao enxergar a língua como um construto monolítico, homogêneo e impenetrável, nega-se automaticamente a existência de uma sociedade heterogênea que apresenta diversidades internas decorrentes do espaço, região, faixa etária, sexo e condições sociais díspares de seus indivíduos.

De acordo com Bagno (2007, p.15), a afirmação “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, é o maior e mais sério dos mitos que constituem a mitologia do preconceito linguístico no país. Darcy Ribeiro, por exemplo, é lembrado por ratificar tal equívoco:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos [grifo nosso, Folha de S. Paulo, 5/2/95]

Muito embora a tradição acadêmica e os próprios atos normativos governamentais reforcem tal postura acerca da homogeneidade da língua, o que há realmente é um sistema linguístico diassistêmico, conforme apontado por Bechara (1989, p.15) “[...] uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, a diversidade de dialetos regionais),

diatráticas (isto é, a diversidade de nível social) e diafásicas (isto é, a diversidade de estilos de língua)”.

O mito da igualdade linguística entre os falantes do português brasileiro é extremamente nocivo aos próprios preceitos educacionais basilares, uma vez que ao desconsiderar as diversidades regionais de um país com extensão continental, as condições socioeconômicas num território marcado pelas desigualdades sociais notadamente acentuadas, desprivilegia a própria realidade dos indivíduos, comportamento asseverado pela escola.

Sinteticamente, tem-se o sistema linguístico como construção humana diversa (heterogênea) relacionada à própria realidade da comunidade de falantes e marcada-mente nítida nas variações linguísticas do idioma.

Acerca das variações linguísticas, Cunha e Cintra (1985, p.3) apontam alguns conceitos relevantes para o estudo e classificação do assunto:

- 1º) diferenças no espaço geográfico, ou VARIAÇÕES DIATÓPICAS (falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais);
- 2º) diferenças entre as camadas socioculturais, ou VARIAÇÕES DIASTRÁSTICAS (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.);
- 3º) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou VARIAÇÕES DIAFÁSICAS (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.)

Nessa perspectiva as variedades linguísticas originam-se da própria multiplicidade dos aspectos sociais que refletem diretamente na linguagem. Portanto, a língua é um retrato da sociedade, e as alterações sociais por extensão afetam a língua, que de acordo com a classificação acima, está relacionada a questões regionais, socioeconômicas, etárias e de sexo.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa ou preconceito vinculado à sua utilização, conforme Cunha e Cintra (1985, p.3) “todas as variedades linguísticas são estruturadas e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades dos seus usuários”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** 4.ed. São Paulo: Ática, 1989.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luíz F. Lindley e. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2015. PAGLIUCA, L. M. F. et al. **Literatura de cordel: veículo de comunicação e educação em saúde**. *Texto contexto - enferm.*, v.16, n.4, p.662-670, 2007. Disponível em . Acesso 2 set 2019.

CAPÍTULO 19

O LUGAR DE FALA EM CLARA DOS ANJOS, DE LIMA BARRETO

*THE PLACE OF SPEECH IN CLEAR OF THE ANGELS, OF
LIMA BARRETO*

Ester Estevão da Silva¹

DOI: 10.46898/rfbe.9786558890263.19

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Literatura e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE-UFCG). E-mail: esterestevaodasilva2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078008879085947>

RESUMO

A literatura de expressão afro-brasileira abrange as obras literárias escritas no Brasil, por autores de etnia negra, que retratam a identidade cultural nacional, por meio do resgate das matrizes africanas, constituintes na herança social brasileira. Portanto, essa literatura, evidencia e denuncia os desafios étnico-raciais, existentes em uma sociedade miscigenada e de pensamento (ainda) escravocrata. Nesse sentido, este estudo se propôs a investigar a categoria temática da literatura de expressão afro-brasileira e a categoria analítica da personagem na obra *Clara dos Anjos*, Lima Barreto, tendo por enfoque a análise acerca do lugar de fala expresso pela protagonista em sua obra. Este estudo lançou mão dos pressupostos teóricos, postulados por Duarte (2000 e 2011), Moisés (2004), Reis e Lopes (1988), Brait (1990), Aguiar e Silva (1990), Franco Júnior (2005) e Ribeiro (2017). A análise mostrou que a obra reflete a silencialização cultural das mulheres negras e miscigenadas, bem como, traz tona, em tom de denúncia, o descaso das autoridades com a parcela social marginalizada que, dessa forma, fica suscetível aos mais diversos tipos de violações sociais.

Palavras-Chave: Literatura Afro-brasileira. Personagem. Lugar de Fala. Clara dos Anjos.

ABSTRACT

Afro-Brazilian literature covers literary works written in Brazil, by authors of black ethnicity, who portray the national cultural identity, through the rescue of African matrices, constituting the Brazilian social heritage. Therefore, this literature highlights and denounces the ethnic-racial challenges that exist in a mixed and (still) slave-like society. In this sense, this study aimed to investigate the thematic category of Afro-Brazilian expression literature and the character's analytical personage in the work *Clara dos Anjos*, Lima Barreto, focusing on the analysis of the place of speech expressed by the protagonist in her work. This study used the theoretical assumptions postulated by Duarte (2000 and 2011), Moisés (2004), Reis e Lopes (1988), Brait (1990), Aguiar e Silva (1990), Franco Júnior (2005) and Ribeiro (2017). The analysis showed that the work reflects the cultural silencing of black and mixed women, as well as, brings to light, in tone of complaint, the neglect of the authorities with the marginalized social portion that, in this way, is susceptible to the most diverse types of social violations.

Keywords: Afro-Brazilian Literature. Personage. Speech Place. Clara dos Anjos.

1 INTRODUÇÃO

A tentativa colonialista de anular a identidade das vítimas da diáspora africana, acarretou em um silenciamento histórico da figura negra frente às opressões do homem branco. Logo, como modo de expressão frente à luta por liberdade e independência em países do continente africano, e com o intuito de romper a imagem de inferioridade e marginalização dos negros, neste processo, dá-se início à literatura negra.

A literatura negra, consiste em obras de autoria e temática negra, que buscam resgatar a subjetividade racial e cultural do negro através do registro da voz de um povo silenciado pela opressão. No Brasil, a série *Cadernos Negros* (1978) trouxe uma coletânea de obras que abordam a temática negra e ressignificou o conceito de literatura negra no Brasil, dando origem à literatura afro-brasileira.

A literatura afro-brasileira abrange, portanto, as obras literárias escritas no Brasil, por autores de etnia negra, que retratam a identidade cultural nacional por meio do resgate às matrizes africanas constituintes na herança social brasileira. Portanto, esta literatura, além de evidenciar os desafios étnico-raciais existentes em uma sociedade miscigenada e de pensamento (ainda) escravocrata, ressignifica o lugar e o papel social do negro através da negritude.

Dessa forma, no intuito de ressaltar a importância da cultura negra na sociedade brasileira, a Lei de nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, nas instituições de ensino de todo Brasil. De modo que, o negro, historicamente retratado apenas como figura escravizada, passa a ocupar o espaço de elemento essencial na constituição social, econômico e político do Brasil.

Portanto, neste artigo, propomos investigar a categoria temática da literatura afro-brasileira e a categoria analítica personagem na obra *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, tendo por enfoque a análise acerca do lugar de fala da mulher negra expressa na obra, bem como o perpasso social-histórico do estereótipo como elemento discriminatório na sociedade brasileira, desde o período colonialista.

A obra *corpus* de análise desta pesquisa tem como trama narrativa, a vida de Clara dos Anjos, uma jovem mulata, moradora do subúrbio do Rio de Janeiro, que, apesar do excesso de cuidado e privação dos pais, se apaixona por Cassi Jones, um deflorador de mulheres pobres, conhecido por sua má índole. A mulata suburbana sente na pele os impactos de sua cor e gênero, em uma sociedade patriarcal e racista no início do século XX.

Para esta pesquisa, a obra póstuma *Clara dos Anjos* é de extrema relevância social, pois expõe o papel da mulher negra como ser desprovido de razão e direitos, em uma sociedade patriarcal do séc. XX.

O autor pré-modernista Lima Barreto, tem como principal característica o nacionalismo crítico, uma vez que os problemas da sociedade brasileira são constantemente postos em evidência através do relato das injustiças, situações de descaso e preconceitos vivenciados pelas minorias sociais abordadas em suas obras. Portanto, as obras de Lima Barreto são de extrema relevância social, pois retratam e denunciam a desigualdade racial e de gênero existentes na sociedade brasileira.

2 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia de cunho qualitativo-interpretativo, pois, segundo Prodanov (2013), a pesquisa qualitativa consiste na abordagem do ambiente natural como fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.

Sendo assim, justificamos a pesquisa acerca da representação da personagem Clara dos Anjos, na obra de Lima Barreto, para que sirva de material conscientizador e de pesquisa à professores e alunos sobre a submissão, sexualização e silencialização da mulher negra, bem como material elucidativo acerca do contexto político e social existente na sociedade brasileira do século XX.

Para este estudo, lançamos mãos dos pressupostos teóricos postulados por Duarte (2000 e 2011), no tocante à literatura afro-brasileira. No que compete à exposição do léxico existente na literatura afro-brasileira, fizemos uso do conhecimento de Ferreira (2006). Acerca da categoria analítica “a personagem” abordamos à luz de Moisés (2004), Reis e Lopes (1988), Brait (1990), Aguiar e Silva (1990) e Franco Júnior (2005). Por fim, remetemos à Ribeiro (2017), no que tange à exposição do lugar de fala.

Além dessa seção introdutória, este artigo está dividido em quatro unidades retóricas, as quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, abordamos o perfil biobibliográfico do autor Lima Barreto. Logo após, discutimos acerca de algumas teorias relevantes aos estudos da literatura afro-brasileira. Ainda nesta unidade, apresentamos brevemente o léxico utilizado nesta literatura de expressão afro-brasileira.

Em seguida, consideremos o corpus de análise para discussão e apontamentos, a partir da explanação da categoria narrativa a personagem através da figura protagonista Clara dos Anjos, da obra de Lima Barreto, e suas respectivas representações. Por último, apresentamos algumas considerações acerca da análise neste estudo realizados e as referências usadas.

Esse artigo busca contribuir para realização de pesquisas posteriores acerca do lugar e papel da figura negra feminina na sociedade brasileira, bem como servir de subsídio para a discussão étnica e racial nas instituições de ensino com a abordagem da literatura afro-brasileira em sala de aula, como previsto pela Lei 10.639/03.

3 PERFIL BIOBIBLIOGRÁFICO DO AUTOR

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 13 de maio de 1881, na cidade do Rio de Janeiro. Descendente de escravos, negro e de família pobre, perdeu a mãe aos 6 anos de idade e, mais adiante, largou os estudos para cuidar do seu pai, que sofria de loucura. A junção do contato precoce com a literatura e os problemas mentais de seu pai, fariam da loucura, uma das temáticas frequente em suas obras.

Graças à um padrinho de posses, Lima Barreto teve acesso à educação de qualidade. Em 1900, o autor iniciou seus registros, em diários pessoais, que viriam a ser publicados como *Diário Intimo*, seus lamentos e críticas acerca da desigualdade social, do preconceito e da difícil inserção do negro na sociedade, que experimentara já na Escola Politécnica, como ressalta Barbosa (1952):

“É triste não ser branco” escreveu Lima Barreto em seu Diário íntimo, resumindo numa confiança amarga todas as limitações que sofria. Mais que um complexo, a cor era uma barreira para a sua vocação de escritor. Tinha que transpô-la, mesmo que não conseguisse vencer o complexo.” (BARBOSA, 1952, p.144 Apud LITERAFRO, 2020).

Portanto, Lima Barreto possui como principal característica o nacionalismo crítico, evidenciado com as constantes denúncias acerca da marginalização e do descaso social perante a figura negra, e as temáticas sociais, em especial as injustiças e a corrupção política da época, como principais pautas. Além disso, suas obras caracterizam-se pela exaltação da cor local como símbolo do orgulho nacional do autor, sendo seus principais personagens, figuras mulatas, que em maioria das obras, evidenciam reflexos da vida de Lima Barreto.

O escritor faz parte do movimento pré-modernista, que rompia com a estética da escrita parnasiana, ocasionando no uso de uma linguagem coloquial na produção dos escritos, além de retratar o personagem mulato como figura marginalizada e a exposição da realidade brasileira.

O autor começa então, em 1902, a trabalhar na imprensa estudantil, iniciando sua vocação como escritor/jornalista, porém com o enlouquecimento de seu pai, largou a faculdade para trabalhar e sustentar a família. Em 1903 mudou-se para o subúrbio do Rio de Janeiro e começou a trabalhar no Ministério da Guerra.

Empregado, Lima Barreto dedicou seu tempo livre à literatura, produzindo suas primeiras obras e frequentando os boêmios e os meios intelectuais do Rio de Janeiro, onde recebeu uma proposta para trabalhar como jornalista profissional no *Jornal Correio da Manhã*. Assim, encontrou na escrita, o refúgio para os constantes preconceitos sofridos por ser um mulato com anseios intelectuais.

Neste período, Lima escrevia de maneira compulsiva, iniciava várias obras e não concluía alguma, como foi o caso da obra *Clara dos Anjos*, iniciada por volta de 1904 e concluída apenas no ano de sua morte, em 1922, sendo publicada postumamente. A obra expõe o papel feminino e os preconceitos que a mulher sofria na época, bem como a maneira que a sociedade patriarcal oprime a figura feminina, que passa a sofrer situações de abandono, submissão e constrangimento público.

No início do séc. XX, o Rio de Janeiro estava enfrentando o processo de higienização, o qual acarretou na expulsão dos pobres do centro do Rio, e, conseqüentemente no amontoado de famílias nas margens da cidade, esta abordagem, além de pertencente ao contexto histórico do autor, é evidenciada na obra *Clara dos Anjos*, ao retratar este processo a partir da visão do suburbano.

A narrativa da obra é feita em terceira pessoa, por um narrador onisciente e, por vezes, intruso. Possui cunho descritivo, a fim de “compor para os leitores o quadro de uma sociedade doente, de um governo e de uma lei inoperantes, invariavelmente a serviço dos poderosos.” (MICHELETTI, 2006, p. 4). Mostrando, portanto, um ressentimento acerca do destino das pessoas humildes, pois, segundo ele, são “presas fáceis de uma sociedade injusta e racista”.

Ademais, as obras de Lima Barreto são divididas em romances, sátiras e contos, contando também com anotações feitas por ele, posteriormente publicados. Seus romances são: *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909); *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915); *Nunfa e Ninfa* (1915); *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919); *Clara dos Anjos* (1948). Suas sátiras são compostas pelas obras: *Os bruzundangas* (1923); *Coisas do Reino do Jambom* (1953).

Seus contos abrangem as coletâneas: *Histórias e Sonhos* (1920); *Outras histórias e contos argelinos* (1952). Além destes, tem ainda seus artigos e crônicas, postulados: *Bagatelas* (1923); *Feiras e mafuás* (1953); *Marginália* (1953); *Vida Urbana* (1953). E seus escritos pessoais: *Diário íntimo (memória)* (1953); *O cemitério dos vivos (memória)* (1953); *Impressões de leitura (crítica)* (1956); e *Correspondência ativa e passiva* (1956).

Em meados de 1911, ao publicar, em formato de folhetim no *Jornal do Comércio*, o romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, que se tornou sua obra de maior renome,

Lima Barreto ficou deprimido com o pouco sucesso da obra. Este acontecimento o levou a embarcar no vício do álcool.

Como consequência do vício, teve alucinações, vindo a ser internado por dois meses em um manicômio. Dessas internações nasceram vários diários, inclusive, o inacabado *Cemitério dos Vivos*, que faz alusão à vida e a rotina dos doentes internados no Hospício Nacional. O autor tentou, por três vezes, ingressar na Academia Brasileira de Letras, o qual foi rejeitado.

Por fim, em 1 de novembro de 1922, faleceu vítima de um colapso cardíaco, no Rio de Janeiro. Teve a maior parte de suas obras publicadas pós morte, onde finalmente conseguiu o reconhecimento que tanto buscou em vida.

4 ESTADO DA ARTE - LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A literatura negra surgiu como meio de expressão de uma parcela social negra, frente à luta por liberdade em países autoritariamente brancos. Dessa forma, esta literatura consiste em produções literárias de autores negros que, a partir da subjetividade individual e social da raça, retratam as desigualdades étnico-raciais as quais as figuras negras são sujeitadas durante o processo histórico.

Ademais, salienta-se o processo de “embranquecimento mental” do negro, que, na constante busca por distanciamento da própria identidade racial, tende a permanecer no lugar e papel social imposto por uma sociedade de dominância branca de mentalidade ainda escravocrata, de modo que, “tais sujeitos edificam para si a imagem de brancos e se tornam eles próprios agentes do preconceito” (DUARTE, 2000, p.5)

No Brasil, a criação da série *Cadernos Negros* (1978), dinamizou o conceito de literatura negra no Brasil, ao evidenciar o relato dos oprimidos frente à opressão, em tom de protesto e resistência. A esse respeito, Duarte (2011, p.7) ressalta que “tais escritos polemizam com o discurso colonial que, conforme salienta Fanon (1983), trabalha pelo apagamento de toda história, cultura e civilização existentes para alguém ou além dos limites da sociedade branca dominante.”

A literatura afro-brasileira, surge então, a partir da perspectiva pós-colonialista de resgate à identidade negra, a qual busca romper com a ótica de subalternidade e de embranquecimento sociocultural, acarretado pelo processo escravista, através da valorização às matrizes africanas e de sua memória ancestral, como ilustra a afirmativa:

Estamos no limiar de um novo tempo. Tempo de África, vida nova, mais justa e mais livre e, inspirados por ela, renascemos arrancando as máscaras brancas, pondo fim à imitação. Descobrimos a lavagem cerebral que nos poluía e estamos assumindo nossa negrura bela e forte. Estamos limpando nosso espírito das ideias que nos

enfraquecem e que só servem aos que querem nos dominar e explorar. (CN 1, 1978 Apud DUARTE, 2011, p. 12)

De modo que, esta literatura tende a retratar não apenas os preconceitos étnico-raciais perpassados historicamente e vivenciados pelos afrodescendentes em uma (ironicamente chamada) “democracia racial” na modernidade contemporânea, mas também evidenciar a figura negra como propulsora da mudança, ao ocupar espaços sociais que, até então, eram designados exclusivamente aos brancos.

4.1 O Léxico das expressões Afro-brasileiras

Ao analisar a obra *corpus* de análise, observa-se que, apesar de retratar o subúrbio e as injustiças sociais como símbolo do descaso das autoridades, o enredo, através da personagem protagonista, representa a subjetividade social e coletiva, de raça e de gênero, ao abordar os problemas étnico-raciais e a predestinação trágica destinadas às mulheres pobres.

Dessa forma, no que tange ao léxico da obra, a abordagem adequada à *Clara dos Anjos* seria o termo “negrícia”, pois, embora de não exista conceitos válidos ao presente objeto de pesquisa, em dicionários, Ferreira cita-o como: “[...] sentimento íntimo e natural de pertencer a um grupo, sem que essa atitude suponha um esforço ou uma construção conceitual.” (FERREIRA, 2006, p.180)

Ademais, apesar dos trabalhos afro-brasileiros estarem presentes em diversos campos da atividade artística desde o período colonial, o termo “negritude” viria surgir no Brasil apenas por volta do séc. XX. Bastide (1961, p. 11) constata que o “sentimento da negritude já existia ali antes da palavra. [Quando surge], o termo Negritude iria apenas cristaliza-lo” (apud FERREIRA, 2006, p. 163).

Portanto, o uso da expressão “negritude” diz respeito ao resgate da identidade negra através da retratação da figura negra de maneira empoderada, dando-lhe um poder de representatividade, e o expressivo orgulho pelas raízes africanas, como evidencia o verbete:

negritude. [De negro + -itudes.] S. f. 1. Estado ou condição de pessoas negras. 2. Ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental. (FERREIRA, 2009, p. 1393)

Desta forma, cabe ressaltar que a obra *Clara dos Anjos*, por expressar o negro de maneira subalterna e com um (já esperado) final trágico, não se adequa ao léxico afro-brasileira, mas sim ao léxico literal puramente negro.

5 VOZES À PERSONAGEM AFRO-BRASILEIRA NO ROMANCE CLARA DOS ANJOS

Inicialmente, com o intuito de delimitar o *corpus* do artigo à abordagem acerca do elemento analítico-narrativo “personagem” na obra Clara dos Anjos, faz-se necessário o destaque acerca da definição do termo, exposto a seguir:

PERSONAGEM - Fr. *personnage*, lat. *persona*, máscara de ator de teatro.

Designa, no interior da prosa literária (conto, novela e romance”) e do teatro, os seres fictícios construídos à imagem e semelhança dos seres humanos: se estes são pessoas reais, aqueles são pessoas imaginárias; se os primeiros habitam o mundo que nos cerca, os outros movem-se no espaço arquitetado pela fantasia do prosador.

A própria etimologia do vocábulo assinala uma restrição semântica que merece registro: animais não podem ser personagens, menos ainda os seres inanimados de qualquer espécie. Quando comparecem no universo ficcional, os animais tendem a ser meras projeções das personagens (como no caso de Quincas Borba), ou denotam qualidades superiores à sua condição, uma espécie de inteligência humana (como a Baleia, de Vidas Secas), ou servem de motivo para a ação (como em Moby Dick). Os apólogos ou fábulas utilizamos animais como protagonistas, mas envolve-os de um halo simbólico que os subtrai do círculo zoológico inferior para alça-los ao perímetro humano. (MOISÉS, 2004, p. 348).

A partir disso, salienta-se que, para esta abordagem, “o objeto de estudo será o texto literário, concebido como espaço em que, por meio de palavras, o autor vai construindo¹ os seres que compõem o universo da ficção.” (BRAIT, 1990, p.18).

No que tange ao processo de caracterização da personagem, constata-se a ironia existente no próprio nome da protagonista, uma vez que, o termo “Clara” contrasta sua cor, posto que se trata de uma mulata, bem como o complemento “dos Anjos”, que além remeter a ideia de que a figura mencionada é pertencente à alguém puro, intocável e imaculado, pode ser interpretado como ironia do autor, frente à “pureza” da personagem em seu desfecho.

Seu estereótipo, faz jus à valorização identitária nacional idealizada por Lima Barreto, o qual buscava reconstruir a identidade afro-brasileira constituinte da miscigenação social brasileira, ante a denúncia da marginalização imposta à parcela social “ao articular etnicidade e condição socioeconômica” (DUARTE, 2020).

Logo, observa-se que na obra, Lima Barreto busca representar as zonas suburbanas e o lugar social da mulher em uma sociedade patriarcal do século XX, através dos preconceitos de gênero e cor vivenciados pela protagonista. De modo que, a aborda-

¹ No recorte original é utilizado o termo “erigindo”, de mesmo significado.

gem descritivista e o cunho crítico-nacionalista do narrador, atribuem à Clara a função de porta voz do autor, acerca das injustiças às quais a parcela social representada pela personagem é submetida.

Discordante ao papel de protagonista que exerce, Clara raramente aparece na obra, e, em seus raros surgimentos, é constantemente vinculada às ações e desejos de outras personagens, por se tratar de uma personagem “de natureza amorfa, pastosa, que precisava mãos fortes que a modelassem e fixassem.” (BARRETO, 1948, p. 90).

No fragmento a seguir, a descrição da jovem, sempre acompanhada por pronomes possessivos, traz à tona a relação de dependência e posse da figura masculina, além de ressaltar o lugar social ocupado pelas mulheres, como inferior, submissa e silenciada, em uma sociedade patriarcal do século XX.

A única filha do carteiro, Clara, fora criada com o recato e os mimos que, na sua condição, talvez lhe fossem prejudiciais. Puxava a ambos os pais. O carteiro era pardo-claro, mas com cabelo ruim, como se diz, a mulher, porém, apesar de mais escura, tinha o cabelo liso.

Na tez, a filha tirava ao pai; e no cabelo, à mãe. Joaquim era alto, bem alto, acima da média, ombros quadrados e rija musculatura; a mãe, não sendo muito baixa, escapava à média da altura de nossas mulheres em geral. Tinha ela uma fisionomia medida, de traços breves, mas regular; o que não acontecia com o marido, que era possuidor de um grosso nariz, quase chato, e malares salientes. A filha, a Clara, havia ficado em tudo entre os dois; média deles, dos seus pais, era bem exatamente a filha de ambos. (BARRETO, 2006, p. 42).

Acerca disto, Ribeiro (2017, p.36) cita que:

Segundo o diagnóstico de Beauvoir, a relação que os homens mantêm com as mulheres seria esta: da submissão e dominação, pois estariam enredadas na má-fés dos homens que as veem e as querem como um objeto. A intelectual francesa mostra, em seu percurso filosófico sobre a categoria de gênero, que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Lugar este que a confina num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas.

Neste sentido, o romance evidencia a figura masculina como direcionador do destino feminino, ao centralizar a narrativa nas ações do desvirtuador Cassi Jones, que, durante toda obra, realiza artimanhas para consumação de seus desejos, e finda por condenar Clara à mesma sina de tantas outras jovens.

Muito estúpido para tudo o mais, entretanto, ele traçava os planos de sedução e desonra com a habilidade consumada dos *scrocs* de outras naturezas. Tudo ele delineava lucidamente e previamente removendo os obstáculos que antevia.

Escolhia bem a vítima, simulava amor, escrevia detestavelmente cartas langorosas, fingia sofrer, empregava, enfim, todo o arsenal do amor antigo, que impressiona tanto a fraqueza de coração das pobres moças daquelas paragens, nas quais a pobreza, a estreiteza de inteligência e a reduzida instrução concentram a esperança de felicidade num Amor, num grande e eterno Amor, na Paixão correspondida.

Sem ser psicólogo nem coisa parecida, inconscientemente, Cassi Jones sabia aproveitar o terreno propício desse mórbido estado d'alma de suas vítimas, para consumir

os seus horripilantes e covardes crimes; e, quase sempre, o violão e a modinha eram seus cúmplices... (BARRETO, 2006, p. 35)

Em virtude disso, a ingenuidade e ignorância acerca da vida, oriunda da privação de liberdade, do cuidado excessivo por parte dos pais e de sua descrença frente ao fim trágico indicado desde o início da obra, fazem de Clara, uma personagem sem qualquer relevância individual e que “só pode ser apreendida completamente na rede de relações formada pelo tecido da obra.” (BRAIT, 1990, p.46).

Logo, tendo em vista que “as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção” (BRAIT, 1990, p. 11), a personagem Clara dos Anjos consiste na representação do coletivo de jovens pobres, mestiças e suburbanas, as quais são predestinadas à sexualização, objetificação e humilhações públicas, em virtude da “atmosfera de corrupção que cerca as raparigas do nascimento e da cor [...]; e também o mau conceito em que se tem as suas virtudes de mulher.” (BARRETO, 2006, p.42)

De maneira que, estas figuras, “a priori, estão condenadas; e tudo e todos pareciam condenar os seus esforços e os dos seu para elevar a sua condição moral e social.” (BARRETO, 2006, p.42). Portanto, é cabível que a análise acerca do lugar de fala da personagem Clara dos Anjos, seja feita a partir da representação do lugar e papel social da figura feminina na obra, não contendo-se apenas à aparição da personagem, pois, segundo Ribeiro:

[...] não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p.61)

No romance, as mulheres são reduzidas à objetificação e posse da figura masculina, como expresso no trecho em que o autor evidencia a visão de Cassi Jones acerca de suas vítimas: “A atração por uma qualquer mulher não lhe desdobrava em sentimentos outros, às vezes contraditórios, em sonhos, em anseios e depressões desta ou daquela natureza. O seu sentimento ficava reduzido ao mais simples elemento do Amor - a posse.” (BARRETO, 2006, p.66).

Ademais, este senso de posse indicia um pensamento desrespeitoso acerca da sexualidade feminina, pois a abordagem do prazer masculino acima dos desafios e imposições, nítido em diversos fragmentos da obra, anula o arbítrio fêmeo, como observado a seguir:

Na vida, ele só via o seu prazer, se esse prazer era o mais imediato possível. Nenhuma consideração de amizade, de respeito pela dor dos outros, pela desgraça dos semelhantes, de ditame moral o detinha, quando procurava uma satisfação qualquer. Só se detinha diante da força, da decisão de um revólver empunhado com decisão. Então, sim... (BARRETO, 2006, p.29-30)

Nesta perspectiva, a obra tece uma denúncia acerca do descaso das autoridades frente aos casos de defloramento, ao acobertar à figura masculina dos seus erros e culpabilizar as vítimas, em uma espécie de “estupro culposos”, pois o infrator “contava com a benevolência secreta de juizes e delegados, que, no íntimo, julgavam absurdo o

casamento dele com as suas vítimas, devido à diferença de educação, de nascimento, de cor, de instrução” (BARRETO, 2006, p.75-76).

De modo que, para escapar de tais crimes, “basta um pouco de proteção e que o acusado seja bastante cínico e ousado” (BARRETO, 2006, p. 91). Tal fato, expõe a corrupção existente em meio ao poder judiciário e o descaso do poder público com esta parcela da sociedade, que busca justificar, através do espaço ocupado pelas personagens, o direito, ou não, à justiça, como demonstra o fragmento a seguir:

Todas essas proezas eram quase sempre seguidas de escândalo, nos jornais, nas delegacias, nas pretorias, mas ele, pela boca dos seus advogados, injuriando as suas vítimas, empregando os mais ignóbeis meios da prova de sua inocência, no ato incriminado, conseguia livrar-se do casamento forçado ou de alguns anos na correção.

Quando a polícia ou os responsáveis pelas vítimas, pais, irmãos, tutores, punham-se em campo para processá-lo convenientemente, ele corria à mãe, Dona Salustiana, chorando e jurando a sua inocência, asseverando que a tal fulana - qualquer das vítimas - já estava perdida, por esse ou por aquele; que fora uma cilada que lhe armaram, para encobrir um mal feito por outrem, e por o saberem de boa família, etc., etc. (BARRETO, 2006, p. 23)

Ademais, Lima Barreto faz referência ao processo de higienização do Rio de Janeiro, que aconteceu no início do século XX, ao retratar o subúrbio como um depósito do “lixo” social e símbolo da “pobreza e do abandono dos poderes públicos.” (BARRETO, 2006, p.74). De modo que, a habitação suburbana, já designava a tendência a um destino infeliz e mísero, pois:

[...] as mulheres que ali se viam, havia caído irremissivelmente na última degradação. Sujas, cabelos por pentear, descalças, umas, de chinelos e tamancos, outras. Todas metiam mais pena que desejo. Como em toda e qualquer seção da nossa sociedade, aquele agrupamento de miseráveis era bem um índice dela. Havia negras, brancas, mulatas, caboclas, todas niveladas pelo mesmo relaxamento e pelo seu triste fado. (BARRETO, 2006, 114)

Consequentemente, moças pobres e sem influência, como Clara, tornavam-se os principais alvos dos malfeitores, tendo em vista que, “em geral, as moças que ele desonrava eram de humilde condição e de todas as cores. Não escolhia. A questão é que não houvesse ninguém, na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternais.” (BARRETO, 2006, p.24)

Por isso, Clara ocupa o papel de agente da ação, encarnado como objeto desejado na obra, tendo em vista que ela “é o elemento que representa o valor a ser atingido”, como evidenciado no fragmento acerca da visão de Cassi Jones: “O seu ideal era Clara, pobre, meiga, simples, modesta, boa dona-de-casa, econômica que seria, para o pouco que ele poderia vir a ganhar” (BARRETO, 2006, p.118). A mulata passa a ser retratada como mero objeto nas mãos de Cassi, na descrição do momento em que o rapaz se aproveita de sua ingenuidade e “arranca” o seu valor:

[...] ela deixou de ser ela mesma, para ser uma coisa, uma boneca nas mãos dele. Cerrou-se-lhe uma neblina nos olhos, veio-lhe um esquecimento de tudo, agruparam-se-lhe as lembranças e as recordações e toda ela se sentiu sair fora de si, ficar mais leve, aligeirada não sabia de quê; e, insensivelmente, sem brutalidade, nem violência de espécie alguma, ele a tomou para si, tomou a sua única riqueza, perdendo-a para toda a vida e vexando-a, daí em diante, perante todos, sem esperança de reabilitação. (BARRETO, 2009, p 119)

Portanto, a obra explicita que o desfecho de Clara, de fato, não seria diferente de outras vítimas do Cassi Jones, concedendo à Clara dos Anjos a classificação de personagem plana, uma vez que se mostra “imune à evolução no transcórre da narrativa, de forma que as suas ações apenas confirmam a impressão de personagens estáticas, não reservando qualquer surpresa ao leitor” (BRAIT, 1990, p.41).

Desta forma, Clara dos Anjos encontra-se frente ao trágico destino pré estabelecido à tantas outras mulheres, como descrito no fragmento a seguir:

[...] Seus pais não a olhariam mais como a olhavam; seus conhecidos, quando soubessem, escarneceriam dela; e não haveria devasso por ai que a não perseguisse, na persuasão de que quem faz um cesto, faz um cento. Exposta a tudo, desconsiderada por todos, a sua vontade era de fugir, esconder-se. Mas, para onde? Com a sua inexperiência, com a sua mocidade, com a sua pobreza, ela iria atirar-se à voracidade sexual de uma porção de Cassis ou piores que ele, para acabar como aquela pobre rapariga, a quem chamavam de Mme. Bacamarte, suja, bebendo parati e roída por toda a sorte de moléstias vergonhosas. (BARRETO, 2006, p. 126)

Ademais, notemos que na obra, é evidente a transfiguração da culpa e dos atos errôneos masculinos à figura feminina, de modo que o desfecho de Clara é justificado por “sua cor” que “fustigava-lhe a curiosidade” (BARRETO, 2009, p. 54). Porém, é importante salientar também, a disparidade existente dentro do próprio gênero feminino, ilustrado na figura racista de Dona Salustiana.

A mãe de Cassi, apesar de estar ciente da desgraça causada constantemente por seu filho e do destino das mulheres da época, que assim como ela, tinham apenas a honra como determinante do caráter, não demonstrava “o mínimo enternecimento por aquela dor inqualificável” (p.27) e “repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira, ou com uma moça branca lavadeira e analfabeta.” (BARRETO, 2006, p.24)

Acerca disto, Carneiro (2003) afirma:

[...] Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas - como são as sociedades latino-americanas, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO, 2003, p. 50-51 apud RIBEIRO, 2017, p.48-49.)

Esta visão, comprova a desigualdade existente dentro da própria luta de gênero, de modo que, em virtude de um pensamento machista, perpassado em uma sociedade patriarcal, as próprias mulheres tendem a culpabilizar as outras pelos atos dos homens, como observado na indagação irônica da mãe de Cassi: “Engraçado, essas sujeitas! Queixam-se de que abusaram delas... É sempre a mesma cantiga... Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revólver? Não. A culpa é delas, só delas...” (BARRETO, 2006, p.32)

Por fim, a obra finaliza com a protagonista afirmando o valor destinado à ela e a tantas outras figuras negras e mulatas, ao dizer “nós não somos de nada nessa vida” (BARRETO, 2006, p.133). Desta forma, o romance termina com a afirmação de que, mesmo após a abolição da escravatura e a inserção social da figura negra, a maneira com que os negros e afrodescendentes são tratados socialmente não mudou. Permanecem tratados como seres insignificantes, marginalizados e invisíveis às autoridades; designados a este lugar social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, neste artigo, a investigação acerca da personagem negra na literatura afro-brasileira. Para tal, inicialmente, analisamos a categoria temática da literatura afro-brasileira e a categoria analítica personagem, através da personagem Clara dos Anjos na obra de Lima Barreto.

O percurso teórico-metodológico por qual seguimos foi orientado pela seção retórica proposição do tema literatura e léxico afro-brasileiro: Duarte (2000 e 2011) e Franco Júnior (2005). Desse modo, a análise foi realizada com fragmentos de Moisés (2004), Reis e Lopes (1988), Brait (1990), Aguiar e Silva (1990) e Ribeiro (2017), pois constatamos a verossimilhança do ficcional com a realidade, através da investigação da caracterização da personagem na obra.

Logo, para essa constatação, apontou também que a escolha da personagem Clara dos Anjos, foi dada pela exposição e representação de uma figura feminina, negra e pobre ingressa em uma sociedade patriarcal, que reflete, através da submissão, sexualização e silencialização, uma predestinação comum à esta parcela social, ao abandono, violência, humilhações públicas e opressão.

Essa afirmação reforça que, a figura feminina negra, ainda não é possuidora de lugar de fala na sociedade brasileira, sendo calada duplamente em sua questão de gênero e raça. Ressaltamos, aqui, a importância da abordagem das obras de cunho afro-brasileiros em sala de aula, a fim de romper este silenciamento através de discussões e da ressignificação social dos negros no Brasil.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a literatura afro-brasileira, a fim de promover a discussão étnico-racial nos âmbitos educacionais acerca do lugar social ocupado pela figura negra feminina. Esperamos que esta proposta possa contribuir respostas para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros.

REFERÊNCIAS:

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. Teoria e Metodologia Literárias. **Lisboa**. 1990, p.243-305
- BARRETO, Lima. *Clara dos Anjos*. 13ª ed. São Paulo: **Editora Ática**. 2006.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 4ª ed. São Paulo: **Editora Ática**. 1990, p. 28-47.
- Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível no endereço: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> acessado no dia 13/11/2020 às 20h42min.
- BRASIL. Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003. Torna obrigatório o ensino de literatura afro-brasileira em instituições de ensino de todo país. *Diário Oficial da República Federativa*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível no endereço: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> acessado no dia 13/11/2020 às 20h42min.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e Afrodescendência*. **Portal Literafro**. 2000, p.1-12. [Artigo Científico - *online*]. Disponível no endereço <www.letras.ufmg.br/literafro> acessado no dia 18 de agosto de 2020 às 22h47min.
- _____. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. **Portal Literafro**. 2011, p.1-17 [Artigo Científico - *online*]. Disponível no endereço <www.letras.ufmg.br/literafro> acessado no dia 18 de agosto de 2020 às 22h30min.
- _____. Margens da história: a revisitação do passado na ficção afro-brasileira. In: SISCAR, Marcos; NATALI, Marcos (Org.). *Margens da democracia: a literatura e a questão da diferença*. Campinas, SP / São Paulo, SP: **Editora da Unicamp / Editora da USP**, 2015, p. 167-189.
- FERREIRA, Lígia F. "Negritude", "Negridade", "Negrícia": história e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**. 2006, p.163-184. [Artigo Científico - *online*]. Disponível no endereço <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50048/54176>> acessado no dia 25 de agosto de 2020 às 20h15min.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Ed. Positivo ; 2009. p. 1393.
- JUNIOR, Arnaldo Franco. Operadores de leitura da narrativa In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana; (Orgs) *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas* 2.ed rev. e ampl. Maringá: **Eduem**, 2005.

- LITERAFRO. *Lima Barreto: dados biográficos*. **Portal Literafro**. 2020. Disponível no endereço <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/450-lima-barreto>> acessado no dia 18/11/2020.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12^aed. rev. e ampl. São Paulo: **Cultrix**. 2004.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M., *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo. **Ática**, 1988.
- RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): **Letramento**, 2017
- SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré de. (Orgs). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível no endereço <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf> acessado dia 18/11/2020.

VOLUME 3

**PESQUISAS EM TEMAS DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**

VOLUME 3

**PESQUISAS EM TEMAS DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**



Rfb
Editora