

A reescrituração da primeira revista científica do Curso de Letras/Unemat, a *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, periódico semestral que objetiva apresentar artigos científicos relacionados à linguagem, se coloca hoje como continuidade aos trabalhos publicados nos idos da década de 90. Essa reescrituração da Revista leva em conta o trabalho que se inicia de modo artesanal, mas com o passar, incorpora-se as novas tendências midiáticas. Assim, o periódico torna-se um instrumento intelectual de amplo acesso, resultado das possibilidades abertas pela inovação tecnológica. É com esse impulso das tendências tecnológicas da modernidade que a partir dessa edição a *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras* assume uma nova formatação acadêmica, sua publicação semestral passa a ser um periódico também em versão eletrônica que poderá ser acessada pelo link: periodicos.unemat.br, disponível na página da Unemat. Também será possível acessar as edições anteriores que estarão digitalizadas na página. Outra mudança importante na política da revista é a de que a partir deste volume (07), além de objetivar a publicação de textos científicos da área de *Linguística, Letras e Artes*, o periódico torna-se um instrumento de divulgação de trabalhos desenvolvidos por discentes de graduação e pós-graduação no âmbito da *Linguagem*, cujos textos reunidos, a cada número, atribuem à revista um caráter único temático, mas no mesmo tempo abre possibilidades de um grande entrelaçamento aos estudos da *Linguística, Letras e Arte*.



Revista

de Estudos Acadêmicos de Letras

Cáceres-Mato Grosso/Brasil
Agosto/2014



***Revista de Estudos
Acadêmicos de Letras***

Vol. 07 nº 01/Agosto de 2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reitor: *Dionei José da Silva*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Diretor: *João de Deus dos Santos*

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Coordenadora: *Leonice Rodrigues Pereira*

CONSELHO EDITORIAL

*Prof. Dr^a Leonice Rodrigues Pereira (UNEMAT),
Prof. Dr^a Ana Lúcia G. da Silva Rabecchi (UNEMAT)
Prof. Ms. Bento Matias Gonzaga Filho (UNEMAT)
Prof. Dr^a Marinei Almeida (UNEMAT)
Prof. Dr^a Nancy Lopes Yung Delbem (UNEMAT)
Prof. Dr^a Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
Prof. Dr^a Elisabeth Batista (UNEMAT)
Prof. Dr^a Mariza Pereira Silva (UNEMAT)
Prof. Dr^a Sandra Raquel de Almeida C. Hayashida (UNEMAT)
Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino (UNEMAT)
Prof. Dr^a Gleide Amaral dos Santos (UNEMAT)
Prof. Dr. Jânio Celso Silva Veiga (UNEMAT)
Prof. Dr^a Jocineide Macedo Karim (UNEMAT)
Prof. Dr^a Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)
Prof. Ms. Mirami Gonçalves Sá dos Reis (UNEMAT)
Prof. Dr^a Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT)
Prof. Dr^a Olímpia Maluf Souza (UNEMAT)
Prof. Ms. Erika Regina (UNEMAT)
Prof. Ms. Elisandra Benedita Szubris (UNEMAT)
Prof. Ms. Sueli Martins Cardozo (UNEMAT)
Prof. Dr^a Ana Luiza Artiaga R. da Motta (UNEMAT)
Prof. Dr^a Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)
Prof. Dr^a Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
Prof. Dr^a Belia F. Bonini Pinto de Arruda (UNEMAT)
Prof. Dr. Valdir Silva (UNEMAT)*

EDITOR

Taisir Mahmudo Karim

ORGANIZAÇÃO

*Taisir Mahmudo Karim
Agnaldo Rodrigues da Silva
Jocineide Macedo Karim
Rodrigo de Santana Silva*

CAPA

Imagem da capa: *Obra do Artista Plástico “Carlos Viana” – Cáceres-MT*

REVISÃO

*Taisir Mahmudo Karim
Rodrigo de Santana Silva*

FORMATAÇÃO

Rodrigo de Santana Silva

BOLSISTA

Andréa Cristina de Oliveira Silva

UNEMAT EDITORA

Presidente: *Agnaldo Rodrigues da Silva*

Copyright © 2014 / UNEMAT Editora

Ficha Catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora – UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2358-8403 (on line)

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.

Organização de Agnaldo Rodrigues da Silva, Taisir Mahmudo Karim, Jocineide Macedo Karim e Rodrigo de Santana Silva.
Cáceres-MT; UNEMAT Editora, 2014.

112 p.

1. Literatura 2. Linguística 3. Linguística Aplicada.

Semestral (Ref.: Jan 2014 - Jul 2014) Ed. 07 n° 01 (2014)

CDU: 81

Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82

2. Linguística - 81

3. Linguística Aplicada - 81'3



Revista de Estudos Acadêmicos de Letras - Departamento de Letras

Av. São João, S/n, Cavanhada - Cáceres MT - Brasil – 78200000

Fone: (65) 3221-0512

periodicos.unemat.br - revistaunemat@gmail.com



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavanhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n° 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Sumário

Artigos

| | |
|---|----|
| Dinâmicas da linguagem: o ensino e a pesquisa em Língua, Literatura e Arte <i>Taisir Mahmudo Karim e Agnaldo Rodrigues da Silva</i> | 1 |
| Comparações conceituais: uma análise sob o viés da gramática normativa e da gramática Sistêmico-Funcional <i>Graciene Verdécio de Gusmão, Bruna Duarte Nusa</i> | 12 |
| PCN's e o livro didático: Uma abordagem Sociolinguística <i>Rodrigues de Souza Bortolozzo, Rodrigo de Santana Silva</i> | 21 |
| Os nomes da praça central da cidade de São José dos Quatro Marcos <i>Fátima Grazielle de Souza, Neuza Benedita da Silva Zattar</i> | 29 |
| O anúncio publicitário <i>Natura tododia</i>: Sentidos em Movimento <i>Giseli Veronêz da Silva, Nilce Ferreira Lemes, Rodrigo de Santana Silva</i> | 39 |
| Inglês na palma da mão: possibilidades de aprendizagem através dos dispositivos móveis conectados à internet <i>Jessica de Azevedo Gonçalves, Valdir Silva</i> | 49 |
| Violência na escola: um novo olhar <i>Patrícia Aparecida da Silva, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta</i> | 58 |
| A construção da mulher na poética de Chico Buarque <i>Nághila Cristina Amada da Silva</i> | 70 |
| O sapato é menor que o pé: a miséria humana em Plínio Marcos e Samuel Beckett <i>Dimas Evangelista Barbosa Junior, Agnaldo Rodrigues da Silva</i> | 78 |
| Estatuto da criança e do adolescente (ECA): efeitos de sentido sobre o caso Victor Hugo Deppman <i>Elaine Wagner, Wellington Marques-Silveira</i> | 87 |
| As estruturas de <i>Fazenda Modelo</i>: entre poéticas e políticas <i>Thainá Aparecida Ramos de Oliveira, Agnaldo Rodrigues da Silva</i> | 97 |



DINÂMICAS DA LINGUAGEM: O ENSINO E A PESQUISA EM LÍNGUA, LITERATURA E ARTE

Agnaldo Rodrigues da SILVA¹
Taisir Mahmudo KARIM²

Resumo: Procuramos desenvolver, neste artigo, uma reflexão sobre o ensino de língua, literatura e artes nas escolas públicas do Brasil. Tomamos o lugar que considera a pesquisa como parte constitutiva da relação ensino/aprendizagem. Um processo contínuo que leva em conta o lugar do professor pesquisador sem deixar de lado a prática cotidiana do aluno. Revisitar métodos pedagógicos estabilizados em escolas públicas quase sempre nos leva a novas pesquisas que buscam apontar novos caminhos para o ensino da língua, literatura e arte, e é com esse intuito que propomos apresentamos neste texto, um olhar contemporâneo que considere o novo paradigma social que exige e desafia, nós pesquisadores da linguagem, a construir uma escola capaz de acompanhar e compreender os alunos do novo milênio.

Palavras-chave: Ensino. Escola. Pesquisa. Língua. Literatura.

Abstract: We aim to develop in this article reflects on the teaching of language, literature and arts in the public schools of Brazil. We take the place that considers research as a constitutive part of the teaching / learning. An ongoing process that takes into account the place of the teacher researcher without leaving aside the daily practice of the student. Revisiting stabilized teaching methods in public schools almost always leads to new research seeking new paths to the teaching of language, literature and art, and it is with this in mind that we propose in this text, a contemporary look that considers the new social paradigm that demands and challenges we researchers of language, build a school able to follow and understand the students of the new millennium.

Keywords: Education. School. Search. Language. Literature.

1. O ensino e a pesquisa em língua materna

Tratar de questões que traz a problemática do ensino de língua nas escolas do Brasil não tem sido tarefa fácil para os estudiosos da linguagem, não raras vezes, essas questões tem ocupado um espaço importante nas pesquisas das universidades brasileiras.

Muitas escolas de aplicação das universidades apresentam novas propostas metodológicas para o ensino/aprendizagem da língua, essas propostas são resultados de sucessivos trabalhos científicos desenvolvidos por pesquisadores da linguagem com os quais estes põem em prática suas propostas que possibilitam percorrer novos caminhos na busca de uma melhor proposta metodológica para o ensino de língua, uma proposta que condiz com a realidade de vida dos alunos das escolas brasileiras, este tem sido o tom desse grande desafio

¹ Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado e doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. agnaldosilva20@uol.com.br

² Doutorado em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. tairsirkarim@hotmail.com



para os estudiosos do ensino de língua, ou seja, fazer do ensino de língua uma atividade prazerosa que se correlacione com a realidade da prática social dos estudantes, diríamos, são os múltiplos olhares sobre a diversidade sócio cultural e linguística desses alunos sendo consideradas. Segundo Irandé Antunes 2013, p. 1:

A única forma de regular e efetivar a comunicação é o texto. Somente sob a forma da textualidade as pessoas interagem verbalmente. Mas: somente sob a forma do texto contextualizado, interagimos, exatamente porque somos pessoas “de carne e osso”, situadas em um tempo e em um espaço. [...] Já não é sem tempo; ou melhor, já passou do tempo: a escola tem que tomar consciência de sua responsabilidade de criar condições para que os alunos desenvolvam as múltiplas competências em escrita e leitura de textos: adequados à situação (logo, correto, às vezes) e relevantes (expressando conteúdos significativos que interessem vivamente aos leitores presumidos). [...] atividades de leitura e escrita planejadas e revisadas; focalização da escrita em outras questões que não apenas a correção gramatical. Ler e escrever não são um dom inato; que nasce com o sujeito; mas são frutos de um trabalho persistente, continuado e perseverante de prática, prática, prática...

2. O ensino e a pesquisa em literatura e arte

Discutir o ensino de literatura e arte na escola pública é uma situação pouco confortável na educação brasileira. Do mesmo modo, podem-se pensar a respeito da discussão metodológica sobre os conteúdos dessas disciplinas, com foco na prática pedagógica do dia-a-dia da sala de aula, situações que exigem criatividade e dinamismo que superem dramas históricos de aulas densas e cansativas sobre autores e obras da literatura nacional. Soma-se a isso, a superação de um ensino de arte que se baseava em aulas de desenho e pintura (no caderno de desenho), aulas que, na maioria das vezes, eram ministradas por profissionais sem qualificação adequada (aspecto ainda não superado em um número significativo de escolas).

Muitos aspectos têm colaborado para que a literatura e a arte, no currículo da educação básica, não tenham visibilidade quanto à promoção de um trabalho consistente e eficaz. Referimo-nos, especificamente, a dois aspectos fulcrais que deixaram essas duas disciplinas (que para muitos pesquisadores são áreas de conhecimento) prejudicadas no contexto do ensino aplicado nas escolas, nos dias atuais: ausência da literatura, como disciplina, no currículo da educação básica pública e a falta de professores qualificados em arte (artes visuais, teatro, música e dança) no corpo de docentes das escolas, profissionais que possam assumir a disciplina de forma coerente aos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, Silva (2011) lembra um aspecto fundamental no ensino dessas disciplinas:



Os professores de literatura e de arte precisam estar comprometidos. Não há mais lugar para o tipo de professor que está preocupado apenas com as suas horas de aula, com a sua disciplina isoladamente, sem se preocupar com a multidisciplinaridade e o mundo globalizado. Ou aquele professor que está na carreira docente meramente por questão de sobrevivência ou status, sem nutrir o desejo de ser um educador envolvido com o todo educacional. O professor deve assumir o estabelecimento de ensino como o seu espaço de atuação, aperfeiçoamento e, sobretudo, espaço de luta por melhorias educacionais e democratização do saber (p. 24)

Programas do Ministério da Educação, tais como: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Novos Talentos, Observatório da Educação, Proad e Parfor, têm possibilitado às diversas áreas de conhecimento uma convivência consolidada nas escolas públicas de educação básica. Por meio deles, professores da Educação Superior, professores da educação básica, alunos de graduação de licenciatura, alunos da rede pública de ensino e demais profissionais da educação, articulam-se na busca de melhorias à educação brasileira. Na área de Letras e Artes, especificamente nas disciplinas de literatura e arte, é possível identificar as problemáticas de formação de professores, bem como no processo ensino-aprendizagem nas escolas e na própria universidade.

Isso significa que os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem dessas disciplinas não se aplica apenas na educação básica, mas também na educação superior, criando o círculo vicioso observado por diversos pesquisadores ao longo do tempo. Círculo que materializa a impotência da docência em mudanças significativas quanto ao ensino de literatura e arte em graus diferentes da educação no país, impotência esta aliada a uma política de governo ainda incipiente, voltada à qualificação de docentes da educação básica em áreas específicas de conhecimento e ao tratamento das disciplinas no currículo escolar. As políticas públicas voltadas à educação devem, necessariamente, “compreender a diversidade sociocultural e histórica das regiões dos estados, integrada à diversidade nacional, presentes no ambiente de trabalho como riqueza de conhecimento e de saberes humanos” (SILVA, 2011, p. 20).

Três pontos são cruciais na discussão em pauta: primeiro, refere-se a diminuição dada à disciplina de literatura no currículo da educação básica, cujo trabalho depende da boa vontade do profissional da área de Letras, que disponibilizará, a seu critério, um tempo determinado para trabalhar literatura na disciplina de língua portuguesa; segundo, constitui-se na falta de professores qualificados em arte para o trabalho com a disciplina, tendo em vista que são raras as IES que ofertam a licenciatura no país, apesar das tentativas de qualificação



fomentadas pelas segundas licenciaturas; terceiro, gera-se pela falta de um trabalho mais consistente, nas licenciaturas de Letras, que capacite o indivíduo para o exercício da docência na disciplina de literatura, tendo em vista que os egressos apresentam vasto conhecimento específico da área, mas frágeis condições de prática docente no exercício do ensino de literatura aos ensinos fundamental e médio.

Em relação aos aspectos pontuados acima, podem-se destacar algumas soluções, que não são novidades, porém parecem difíceis de serem implementadas. Entre elas, relacionamos:

3. O direito à literatura

O retorno da disciplina de literatura no currículo da educação básica, como fator necessário à formação humana, um requisito fundamental para educação cultural e humanística do indivíduo. A literatura é um bem cultural, a qual todos, sem distinção, devem ter o acesso, partindo, obrigatoriamente, de atividades escolares, desde a educação infantil.

A perspectiva de Antonio Candido (1995) é fundamental nesta discussão, quando em *Vários Escritos*, o crítico discute o direito à literatura. Perceber o acesso à literatura como parte dos direitos humanos ainda não se concretizou, ao passo que ela tem sido negada como parte integrante (disciplina autônoma) no currículo da educação básica brasileira. Literatura como direitos humanos significa compreender a aquisição dessa cultura como elemento essencial à educação individual e coletiva, com poder transformador socioexistencial, uma vez que literatura e arte são, essencialmente, caminhos que levam à humanização. Por que considerar a literatura, e também a arte, como partes integrantes dos direitos humanos?

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: Reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação, a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (CANDIDO, 1995, p. 172).

Nessa perspectiva de Candido, entram em pauta outros aparatos necessários nessa compreensão de literatura como um direito humano, quando voltamos os olhos para coisas fundamentais a nossa vivência. Por exemplo: poder-se-ia dizer que não precisamos de literatura tanto quanto necessitamos de comida, moradia, vestimenta e outras questões que seguem para necessidades que, sanadas, permitem uma vida digna. Pensar desse modo seria



fechar os olhos para sentidos além daqueles que possam indicar caminhos tão profundos quanto é a complexidade da educação para a vida (para o mundo).

Propiciar acesso à literatura desde os primeiros anos de formação, de forma sistematizada, por intermédio de uma disciplina do currículo escolar, sem dúvida, consiste na formação de hábitos para leitura, mediante um trabalho sério e bem orientado. Se no passado a disciplina não fora bem trabalhada, a solução seria a qualificação dos profissionais da área, e, de maneira alguma, a sua exclusão do currículo escolar (como disciplina). Rezende indicou que

O ensino da literatura, em todos os níveis, precisa ser repensado, visando promover o ensino da concepção estética da obra, da criação do texto literário com suas imagens e funções cognitivas, lúdicas e catárticas, porque esse ensino se tornou justamente o que Coelho recomendou que se evitasse: ‘apenas o pretexto para o professor pular para as questões gramaticais’. O processo crítico e criativo está sendo esquecido, pois é muito mais fácil aprovar o aluno com a nota mínima exigida pela escola, do que ajudá-lo a pensar (REZENDE, 2011, p. 45).

A educação é dinâmica, como sabemos. Trabalhar a literatura integrada ao ensino de língua, como parte do planejamento dessa disciplina, não tem funcionado, é preciso mudar. Os profissionais da área de Letras são as chaves para que essa mudança se concretize. Afinal, quem melhor saberá sobre as diretrizes da própria área de atuação? Pensemos nisso! Mas não é uma reflexão que deva se estender por anos e anos, já que o tempo não espera, e a humanidade precisa da literatura e da arte para preencher os seus vazios; fundamentalmente, as crianças e jovens precisam dessa formação para lhes situar humanisticamente nesta era de grandes avanços científicos e tecnológicos, impulsionados pela globalização.

4. Ensino de arte e a qualificação profissional

Quando se fala em ensino de arte nas escolas públicas de educação básica em algumas regiões do Brasil, podemos dizer que o problema está posto, mas a solução longe de ser alcançada. Ou seja, primeiro criou-se o problema para depois se buscar a solução. Em muitas regiões do país, principalmente as periféricas, há poucos profissionais formados em arte, de modo que o ensino dessa disciplina na educação básica ficou amplamente prejudicado. A disciplina está criada, no currículo, mas são escassos os profissionais qualificados, forçando (seja por boa vontade ou necessidade) professores de outras áreas a fazer um trabalho aquém do esperado, nem sempre bem orientado.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte (1997) indica o ensino da disciplina em quatro direções distintas, que constituem especialidades: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. De início, um grave problema se estabeleceu, tendo em vista que dificilmente se encontraria um profissional docente que tenha formação em todas essas especialidades, para o desenvolvimento do trabalho proposto. Não se discute a viabilidade do ensino dessas artes, pois elas são fundamentais no desenvolvimento das potencialidades humanas, dentre elas a sensibilidade, um passo à humanização. Ressalta-se, ainda, que as quatro direções apresentadas ao ensino da disciplina são coerentes e abarcam, de forma didático-científica, uma proposta capaz de gerar excelentes trabalhos na educação básica.

Colocam-se em causa os profissionais disponibilizados a desenvolver o trabalho nas escolas, de forma a atender todas as especialidades indicadas pelos Parâmetros Curriculares, sem falsear a qualificação de profissionais ao desenvolvimento das atividades docentes. Para o ensino de arte, disciplina fundamental ao desenvolvimento de potencialidades humanizadoras, não pode haver “quebra-galhos”. Essa é uma atitude incoerente e constitui um erro educacional bastante grave. Ora, se o ensino de arte na educação básica requer um trabalho voltado às artes visuais, dança, música e teatro, que a escola tenha docentes disponíveis ao trabalho para todas essas modalidades, com formação adequada. Quer dizer, especialistas nessas áreas.

Os Parâmetros Curriculares afirmam que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana. (1997, p. 10).

A compreensão sobre o ensino de arte, manifestada no trecho acima, faz um indicativo interessante que se propõe um trabalho no qual se deve produzir arte, apreciar e refletir sobre ela. Não é toda pessoa que tem a sensibilidade aflorada que permita apreciar uma obra de arte e, sobretudo, refletir sobre os seus aspectos humanos. Para isso, é necessário qualificação. Ora, para o trabalho com as demais disciplinas do currículo, exige-se qualificação, porque não exige-la para arte? O que colocamos em questão é a qualificação



sistematizada, professores que tenham cursado uma licenciatura em arte, que tenha adquirido a competência docente para o desenvolvimento de um trabalho com o conhecimento de causa.

Atribuir à arte um lugar de destaque na educação é um desafio à sociedade atual. Em época quando se discutem a pós-modernidade, não se podem admitir pensamentos primitivos, que considerem uma disciplina voltada ao desenvolvimento da sensibilidade humana “terra de ninguém”. É isso que se verifica. A arte é uma disciplina que está servindo para completar a carga horária de um determinado professor, sem formação docente para o exercício do trabalho. Nessa direção, os imperativos tornam-se outros, quem sabe articular educação básica e superior, em prol de busca de soluções para tal dificuldade.

Em *Universidade Política*, Silva (2010, p. 15) afirma que “o ensino superior no Brasil segue ao ritmo dos tempos atuais e aos imperativos da sociedade moderna”. Esse pensamento atualiza de forma consistente o processo educacional de forma geral, tendo em vista que concentra os valores da dinâmica educacional e as necessidades individuais e coletivas de cada contemporaneidade. A educação contemporânea, portanto, se faz pelas necessidades apontadas pelas correntes científicas de cada momento histórico, permeadas pelas bases humanísticas dos diferentes campos do conhecimento. Considera-se, ainda, que

as universidades têm papel preponderante nesse processo. Mas o que acontece com os profissionais que estão se formando? E com os que se formaram há mais tempo? Para os primeiros, existe uma (até natural) distância entre a vivência acadêmica e o mundo da escola. Entre os segundos, a distância é entre a formação inicial e a experiência profissional. As universidades precisam continuar com suas prerrogativas; porém, conhecendo melhor a escola. Ao mesmo tempo, os projetos político-pedagógicos das escolas precisam refletir os anseios da comunidade escolar sem deixar de amparar-se nos referenciais teóricos e nos instrumentos de pesquisa construídos na academia (VIEIRA, 2007, p. 177-178).

O confronto entre educação básica e educação superior, feito acima, teve um propósito: mostrar que as IES precisam rever os seus currículos, a fim de atender as necessidades de formação docente à educação básica. Um caso claro dessa falta de diálogo são os escassos cursos de licenciatura em arte que observamos hoje nos estados periféricos, principalmente. De outro modo, esse mesmo descompasso pode ser observado quanto à literatura, quando um significativo número de cursos de letras habilitam professores para o exercício docente nessa disciplina, ela é reduzida na educação básica (deixando de ser uma disciplina autônoma). Definitivamente, os dois níveis educacionais precisam rever suas



práticas e reformular os seus currículos de forma integrada e não isoladamente, como se fossem setores estanques.

A importância do trabalho com a arte abrange

uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos. O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ARTE, 1997, p. 20).

Arte, como uma área de conhecimento capaz de transformar o ser humano para melhor, independente da profissão que exerce, atribui uma posição significativa à disciplina, uma vez que está sendo vista pelos Parâmetros Curriculares como uma necessidade individual e coletiva, humanizadora e promotora do desenvolvimento sociocultural e político da sociedade.

A partir da arte e da literatura, o indivíduo poderá permear pela matemática, filosofia, sociologia, informática, história, geografia, demais linguagens e áreas do saber. Por isso, é necessário dar a ela a devida importância, profissionais adequados, condições de trabalho. Arte e literatura, como representações sociais, fazem o indivíduo pensar, rever a própria existência, buscar mecanismos que o tire da crise existencial que mergulha, gradativamente, sem que perceba.

5. A pesquisa em linguística no panorama contemporâneo

Atualmente, os cursos de Letras das universidades brasileiras têm se preocupado com a construção de uma matriz curricular que de conta das perspectivas que consideram a pesquisa em linguagem um mecanismo capaz de enfrentar de frente os problemas que repetidamente aparecem nas escolas com relação ao ensino de línguas. Sistemáticamente, nos pegamos em discussões que levantam dúvidas sobre o falar trazido pelo aluno, é como se esse



falar fosse o pecado capital para o retrocesso do ensino da língua, digo retrocesso, por entender que a instituição de ensino do Estado (representada pelas escolas brasileiras), silencia os pequenos, mas, falantes sujeitos alunos que dão vida a elas. Objetivando o deslocamento deste lugar vil das escolas, novas propostas são experimentadas pelos cursos de Letras, reformulações de matrizes curriculares proporcionam novas práticas de ensino que corroboram nesse processo, são propostas de pesquisas mais centradas, que se volta para o ensino aprendizagem a partir da series fundamentais do ciclo básico.

O olhar para a formação dos jovens profissionais da linguagem mira no sentido de que o ensino da língua deva proporcionar uma relação professor/aluno e ou ensino/aprendizagem, que leve em conta o funcionamento de linguagem a partir das práticas sociais dos indivíduos que as frequentam. Esses novos caminhos procurados e percorridos pelos profissionais das letras vem sendo redesenhados pelos resultados sólidos das pesquisas em linguagem imprimidas por esses profissionais, são pesquisas que tratam das várias vertentes do conhecimento da grande área de Linguística, Letras e Artes que procuram dar respostas e conta aos problemas que a própria escola, de alguma forma acaba por construir. Essas ações buscam resultar a melhoria da formação dos acadêmicos de graduação de letras e, conseqüentemente apresentar um profissional das letras sensível a essas sutis, mas importantes observações do funcionamento da linguagem no convívio sócio-histórico dos sujeitos alunos.

6. Língua e literatura – entre dinâmicas de ensino e propostas metodológicas

O ensino da língua portuguesa no Brasil, como componente curricular, foi um acontecimento tardio, pois somente aconteceu na segunda metade Século XIX. As relações entre o ensino de língua materna e o de literatura sempre foi um problema na escola pública de educação básica, um percurso histórico que resultou em momentos de auge no ensino dessas disciplinas ou em privilégio de uma em relação à outra. Mas precisamente um foco maior na língua materna.

Por muito tempo a relação entre tais disciplinas motivaram descontentamento aos profissionais de letras que se enveredaram pelos trilhos do ensino da literatura, pois até a década de 1950 o currículo da língua portuguesa voltava-se para o ensino da gramática, em um trabalho focado à modalidade eleita padrão. A literatura quase não tinha lugar, mas era utilizada como suporte de ensino da língua, com textos onde os estudantes buscavam a fluência na leitura e escrita.



Foi justamente nos anos de 1950 que se redimensionaram o ensino da língua materna, pois se exigiam uma metodologia que unisse gramática e texto. Esse procedimento metodológico que acompanhou o ensino da língua e literatura ao longo do tempo, até mais ou menos a década de 1990, lançava a obra literária ao fadado ensino da gramática, pois os alunos, a partir do texto literário, desenvolviam exercícios práticos ao aprendizado de normas gramaticais e questões relacionadas.

Nessa mesma década, voltam ao cenário da educação brasileira novos debates que apresentavam novas propostas ao ensino da literatura e da língua materna. Os críticos voltados a área defendiam um ensino de literatura que pudesse valorizar o texto frente a temática e a estética, ou como um instrumento poderoso no processo para despertar o gosto do aluno pela leitura (no debate, anotam-se a presença de Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Teresa Rocco, Magda Soares, entre outros). No interior das universidades, as Licenciaturas em Letras pensavam novas propostas de currículo e levavam às escolas, pelas disciplinas de estágio, metodologias que dinamizavam a intertextualidade entre língua e literatura, sem matar o valor do texto literário. Essa proposta vigorou até os dias atuais, mesmo diante do desaparecimento gradual do ensino de literatura no currículo do ensino básico no país.

Hoje, nos Cursos de Letras, a relação entre língua e literatura toma caminhos interessantes, pois as disciplinas pensam ações voltadas não só ao conhecimento específico, mas também práticas voltadas à formação de professores. Os programas lançados pelo Ministério da Educação, tais como: PIBID; Observatório da Educação; Prodocência e Novos Talentos, somaram no redimensionamento das licenciaturas no Brasil, e para o ensino de língua e literatura foi um grande avanço que forçou a retomada da discussão a respeito de um ensino centrado na qualidade dos professores em formação.

As escolas públicas de educação básica, portanto, passaram a ser parceiras das universidades, funcionando como importantes laboratórios aos licenciandos, que além das teorias estudadas (nas IES), passaram a conviver com a prática do ambiente escolar durante um período significativo de formação. Na verdade, os estágios curriculares estavam fadados ao fracasso, pois as escolas não recebiam de bom grado os alunos de licenciatura. No entanto, os novos programas do MEC forçaram o aparecimento de novas propostas que fortaleceram positivamente as relações escola/universidade, nesta frutífera parceira que se desenvolve na atualidade.



7. Referências

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

_____. **A escrita escolar: uma prática que desenvolve nos alunos a consciência de ser ‘autor’?** (2013). Disponível em: http://www.parabolaeditorial.com.br/website/index.php?option=com_content&view=article&id=261%3Aa-escrita-escolar-uma-pratica-que-desenvolve-nos-alunos-a-consciencia-de-ser-autor&catid=63%3Ablog&Itemid=131 Acesso em 25 Set de 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Arte**. Brasília: MEC, 1997.

REZENDE, Irene Severina. O ensino da literatura, engessado por leis e decretos. SILVA, Agnaldo Rodrigues (org.). **Revista Ecos**. Temática: Literatura, língua e ensino. Cáceres: UNEMAT Editora, volume 11, n. 2, 2011.

SILVA, Agnaldo Rodrigues; KARIM, Taisir M; COSTA, Vani Maria de Melo. Universidade, política e ensino: o Brasil do Século XXI. SILVA, Agnaldo Rodrigues; KARIM, Taisir M. **Universidade e Política** – temas do ensino. Cáceres: UNEMAT Editora, 2010, p. 15-34.

_____. O ensino da literatura e da arte na educação básica: uma discussão metodológica. SILVA, Agnaldo Rodrigues (org.). **Licenciaturas em foco: da universidade à escola**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2011, p. 15-27.

VIEIRA, Juçara Dutra. A condição docente: trabalho e formação. SOUZA, João Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica** – dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 175-189.



COMPARAÇÕES CONCEITUAIS: UMA ANÁLISE SOB O VIÉS DA GRAMÁTICA NORMATIVA E DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Graciene Verdécio de GUSMÃO (UNEMAT)¹

Bruna Duarte NUSA (UNEMAT)²

Judite Gonçalves de ALBUQUERQUE (UNEMAT)³

Neuza Benedita da Silva ZATTAR (UNEMAT)⁴

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar o resultado de uma análise comparativa, de alguns aspectos, das concepções da Gramática Normativa e da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), mais especificamente, no sistema de avaliatividade. O arcabouço teórico utilizado para dar suporte para esta pesquisa foram autores que abordam sobre os conceitos de Gramática Normativa como: Bechara, (2006), Neves (2004) e Possenti, (1996); na Linguística Sistêmico-Funcional a partir de estudos de Halliday & Matthiessen (2004) e sobre o Sistema de Avaliatividade (Appraisal), contemplando Martin e White (2005).

Palavras-chave: Gramática Normativa. Gramática Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade (appraisal). Subsistema de Atitude.

Abstract: This research aims to present the results of a comparative analysis of some aspects of the concepts of Normative Grammar and Systemic Functional Grammar (GSF), more specifically, the Appraisal system. The theoretical framework used for support for this research were authors who address the concepts of Normative Grammar as: Bechara (2006), Neves (2004) and Possenti, (1996), in Systemic Functional Linguistics from studies Halliday & Matthiessen (2004) and on the System of Appraisal (Appraisal), contemplating Martin and White (2005).

Keywords: Normative Grammar. Systemic Functional Grammar. Appraisal System (appraisal). Subsystem Attitude.

1. Introdução

Nosso objetivo, neste trabalho, é fazer uma comparação, de alguns aspectos, das concepções da Gramática Normativa e da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), mais especificamente, no sistema de avaliatividade. Assim, intentamos com esta análise observar as peculiaridades em relação à *forma* nas duas gramáticas, uma vez que, os princípios da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. graciene.verdecio.gusmao@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. bruna_pretty@hotmail.com

³ Doutora em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. juditeg@terra.com.br . (Co-orientadora)

⁴ Doutora em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. neuza.zattar@top.com.br . (Orientadora)



Gramática Normativa consistem em organizar a língua, a Gramática Sistêmico-Funcional parte do *significado* e não da forma.

Deste modo, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: primeiramente, apresento conceitos de Gramática e Gramática Normativa, em seguida conceitos de Gramática Sistêmico-Funcional e o sistema de Avaliatividade e, posteriormente, passo para a análise comparativa das gramáticas e, por fim, as considerações finais.

2. Conceitos de Gramática e Gramática Normativa

Para este subtema, trazemos à baila os conceitos de gramática e gramática normativa, sob o aporte de Bechara, (2006), Neves (2004) e Possenti, (1996). Destarte, iniciamos a partir dos conceitos de Neves (2004, p. 29), sobre Gramática:

[...] no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.

Dessa forma, a gramática normativa, descritiva, estruturalista e gerativa tem em comum seu objeto de estudo, a *língua*, porém cada uma com suas especificidades. Assim, esses modelos de gramática trazem análises de como se fazer um bom uso da língua, descrições de fatos, formas e estruturas linguísticas.

Portanto, o conceito de gramática é definido como um “conjunto de regras” (Possenti, 1996, p. 62), ou seja, a gramática pode ser considerada, como um referencial inerente ao bom comportamento linguístico, tanto do falante, quanto do escritor. De modo geral, podemos concluir que a gramática tem a função de unificar e estabilizar a língua.

Partindo desse pressuposto, faremos uma breve revisão na literatura sobre gramática normativa, a qual é um dos enfoques de nossa pesquisa, conforme dissemos no início desta pesquisa.

Deste modo, a gramática normativa trata-se de um “conjunto de regras que devem ser seguidas” (Possenti, Idem, p. 63), assim, a partir dessa definição podemos considerar que a gramática normativa, é vista como um manual de boa conduta gramatical,



composta de normas e regras direcionadas aos falantes/escritores que almejam se expressar adequadamente.

Bechara, (2006), conceitua gramática normativa, ou melhor, norma padrão ou culta, como norma idealizada, no passado foi tradicionalmente direcionada a classe social de prestígio, usada especificamente em momentos formais, por pessoas de nível superior. Assim, sua finalidade enquadra-se para fins pedagógicos, a partir de um sistema modelar produzido pelos gramáticos, ditando regras de como as pessoas devem falar e escrever, para serem pessoas de boa conduta linguística.

Destarte, consoante abordamos sob a visão de alguns autores, podemos chegar a uma breve, mas não insignificante conclusão alusiva a gramática normativa. Assim sendo, os gramáticos produzem esse tipo de gramática com um objetivo específico, buscar a homogeneidade da língua, para que o falante/escritor seja ideal. Portanto, encontramos na gramática normativa, recomendações exemplares de uso apropriado da língua.

3. Conceito de Gramática Sistêmico-Funcional

Desse modo, após tecermos este breve panorama sobre a literatura do conceito de Gramática Normativa, apresentamos a seguir, um segundo arcabouço teórico de relevância para este artigo, a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante LSF), a partir dos estudos de Halliday & Matthiessen (2004) e no sistema de avaliatividade (Appraisal), a partir de pesquisas de Martin e White (2005).

Portanto, a Gramática Sistêmico-Funcional considera o uso da Língua no contexto social, e parte do princípio que os falantes inseridos em um contexto de cultura e de situação realizam escolhas léxico-gramaticais.

Sob o ponto de vista de Halliday & Matthiessen (2004), o contexto de situação e o contexto de cultura situam-se no nível extralinguístico. Assim, o âmbito social das escolhas linguísticas em um texto é caracterizado a partir desses dois contextos. E, partindo desse pressuposto, tem-se o gênero e o registro e as variáveis situacionais, o campo, relações e modo que constituem o contexto social. A função dessas variáveis é dar aporte analítico para a categoria de registro empregada por um falante em uma situação social.

A seguir, apresentamos as três variáveis situacionais, conforme Halliday & Matthiessen (Idem):

| | |
|--------------|--|
| Campo | Diz respeito à atividade social que está sendo desenvolvida no momento em que se usa a língua; |
|--------------|--|



| | |
|-----------------|--|
| Relações | Trata dos papéis sociais de cada falante e suas relações; |
| Modo | Se relaciona à forma de comunicação, fônica ou gráfica, falada ou escrita. |

Após apresentarmos as variáveis situacionais, há também, três metafunções que interagem simultaneamente na linguagem, por meio delas os falantes ou escritores tem a possibilidade de fazer descrições de suas experiências vivenciadas, interagirem no âmbito social e, além, de terem a função de organizar o discurso que emitimos através da oralidade ou escrita.

Observemos as características de cada metafunção da linguagem:

| | |
|---------------------|---|
| Interpessoal | Alusivo as <u>relações</u> entre os sujeitos, seus posicionamentos e atitudes no discurso; |
| Ideacional | É relativo ao <u>campo</u> , envolvendo experiências de mundo dos falantes/escritores como: eventos, coisas, qualidades, conhecimentos, pensamentos, crenças, sentimentos. |
| Textual | Refere-se ao <u>modo</u> , se ocupa do uso da linguagem na organização do texto (oral ou escrito), as escolhas dos elementos linguísticos permitindo assim a comunicação dos falantes/escritores. |

Consoante vimos no quadro acima, as metafunções têm suas peculiaridades específicas, porém, esses três modos de significação operam simultaneamente na linguagem. Deste modo, ambas metafunções são acionadas pelo falante/escritor, no contexto de situação em que ele esteja inserido, em um determinado contexto de cultura.

Neste trabalho centralizaremos nossas lentes de análise na metafunção interpessoal, visto que objetivamos fazer um contraponto de alguns aspectos, das concepções da Gramática Normativa e da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), mais precisamente, no sistema de avaliatividade, conforme dissemos no início desta pesquisa. Assim sendo, passemos, então, o sistema de avaliatividade (appraisal).



3.1 Sistema de Avaliatividade

De acordo com Martin e White (2005, p.34), “appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning”. Para tanto, consoante os autores, a avaliatividade é um dos principais recursos semântico-discursivos que servem para interpretar os significados interpessoais.

Portanto, o sistema de avaliatividade analisa os posicionamentos avaliativos do falante/escritor no discurso, ou seja, analisa como as pessoas expressam suas avaliações ou opiniões sobre as pessoas, situações e acontecimentos de modo geral, através da fala ou escrita, podendo ser avaliações tanto positivas, quanto negativas.

Segundo Martin e White (2005), esse sistema realiza-se em três domínios interacionais: **atitude**, **engajamento** e **gradação**. A *atitude* é alusiva aos sentimentos, julgamentos e avaliações que os falantes/escritores expressam no discurso. O *engajamento* lida com as fontes de atitude e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso e a *gradação* é relativo à intensidade dos sentimentos no âmbito oral ou escrito. Apresento a seguir, o subsistema de atitude ao qual me pareceu o aporte ideal para responder

A atitude é o subsistema do sistema da avaliatividade que está dividida em três tipos: **afeto**, **julgamento** e **apreciação**. É importante ressaltar que ambos envolvem sentimento.

O afeto está intrinsecamente ligado às emoções, sentimentos que o falante/escritor tem sobre as pessoas, objetos e situações, podendo ser positivas ou negativas. Observemos abaixo as classificações e categorias de afeto:

| | |
|-------------------|--|
| CATEGORIAS | O afeto classifica-se em três categorias: felicidade/infelicidade , segurança/insegurança e satisfação/insatisfação . Essas categorias podem ser expressas no nível lexical por meio de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações |
|-------------------|--|

O julgamento se preocupa com as avaliações morais do comportamento humano, podendo ser positivas ou negativas, explícitas ou implícitas. Essa categoria de atitude subdivide-se em dois tipos: **estima social** e **sanção social**. Vejamos abaixo os tipos de julgamento:



| ESTIMA SOCIAL | SANÇÃO SOCIAL |
|---|--|
| Subtipos - normalidade (quão especial as pessoas são), capacidade (quão capazes as pessoas são) e tenacidade (quão resolutas as pessoas são). | Subtipos - <i>propriedade</i> (quão éticas as Pessoas são) e <i>veracidade</i> (quão honestas as pessoas são). |

E, finalmente, temos o posicionamento de atitude denominado apreciação, que tem como enfoque o objeto da avaliação e não o avaliador. Esta categoria também pode ser **positiva ou negativa, direta ou implícita**, podem ser apreciados objetos, performances, as “coisas” que não está relacionada aos sentimentos, fenômenos naturais e semióticos. A apreciação não se refere ao julgamento de comportamento social, mas apreciação da forma, estética, impacto e apresentação do objeto sendo avaliado. Este sistema é organizado em três variáveis: **reação, composição e valoração**, conforme exposto abaixo:

| REAÇÃO | COMPOSIÇÃO | VALORAÇÃO |
|---|--|--|
| Este tipo de apreciação se subdivide em impacto e qualidade . O <u>Impacto</u> é remanescente à reação que algo provoca em nós, podendo ser positivas ou negativas. E a <u>Qualidade</u> ocorre se a reação estiver voltada para o objeto. | A composição é dividida em <u>equilíbrio</u> e <u>complexidade</u> , ambos relativos aos sentimentos que dizem respeito à organização, à elaboração e à forma pela qual as coisas e objetos foram construídos ou elaborados. | Atinente ao valor que é dado às coisas e objetos. Está relacionada à nossa avaliação da significação social do texto/processo. |

Portanto, o sistema de avaliabilidade (appraisal), tem suma importância no âmbito dos estudos linguísticos, pois através deles temos a possibilidade de observar como os falantes/escritores utilizam a linguagem, para proferir suas avaliações.

Dessa forma, conforme dissemos no início desse estudo, objetivamos elucidar a importância do lugar díspar que nossa pesquisa ocupará no cenário dos estudos linguísticos, através dessa análise à luz da Gramática Normativa e da Gramática Sistêmico-Funcional, mais especificamente, sob o Sistema de Avaliabilidade. (appraisal). Assim, ilustraremos quais as semelhanças e diferenças entre essas duas gramáticas. Passemos então, para as análises.



4. Comparações entre a Gramática Normativa e o Sistema de Avaliatividade (Appraisal)

Neste subtema, propomos mostrar comparações entre a Gramática Normativa e a Gramática Sistêmico-Funcional, mais especificamente, sob o viés do Sistema de Avaliatividade. Para tanto, passemos as análises.

Iniciaremos nossa análise, a partir do seguinte exemplo:

Exemplo (1)

Edilson é amabilíssimo

No que concerne ao exemplo acima, conforme a gramática normativa, se trata de um adjetivo, que segundo Lima (2008, p. 96), “é a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo”. Os adjetivos classificam-se em: primitivos, derivados, simples, compostos e pátrios, além de flexionarem em: gênero, número e grau. Assim sendo, o exemplo acima trata-se de um adjetivo superlativo absoluto sintético, pois o substantivo Raul está recebendo uma qualidade através da palavra “amabilíssimo”. Constatamos também, que a palavra **amabilíssimo** está formada com o acréscimo do sufixo – íssimo, por se tratar de um adjetivo sintético.

Tomemos este mesmo exemplo, agora, sob o viés da Gramática Sistêmico-Funcional, mais especificamente, sob o sistema de Avaliatividade (Appraisal), vejamos:

Exemplo (2)

Edilson é amabilíssimo [Julg: normalidade +]

Podemos observar, nesse exemplo que se trata de uma modalidade avaliativa de julgamento positivo, pois está expresso que Edilson é amabilíssimo. Ou seja, Edilson recebe uma modalidade avaliativa de julgamento do subtipo normalidade positivo, através do epíteto [“amabilíssimo”], no intuito de expressar o quanto ele é uma pessoa amável.

Retornemos agora, a análise do seguinte exemplo, sob a ótica da Gramática Normativa:



Exemplo (3)

Enny é mais bonita do que Nicolly Paola

Temos, no exemplo acima, o adjetivo flexionado no grau comparativo de superioridade, consoante Lima (2008), o adjetivo de grau comparativo de superioridade é a qualidade que se compara. Deste modo, este exemplo enquadra-se no adjetivo comparativo de superioridade, pois há uma comparação superior entre as qualidades dos substantivos.

Observando o exemplo a seguir, é possível identificarmos a avaliação sendo realizada através do epíteto intensificado bonita [Julg: normalidade +], enquadrando-se no julgamento do subtipo normalidade. Esse tipo de julgamento, para Martin & White (2005), está relacionado ao grau de individualidade e particularidade das pessoas. Nesse sentido, considera-se que o julgamento empregado a Enny, destaca essa singularidade referente à sua beleza estética, em relação à Nicolly Paola.

Exemplo (4)

Enny é mais bonita [Julg: normalidade +] do que Nicolly Paola

Deste modo, as diferenças entre as análises sob os vieses das duas gramáticas mencionadas são nítidas. Enquanto a análise na perspectiva da Gramática Normativa apresenta-se sob a forma *morfológica* e *sintática* da língua, a análise sob o aporte da Gramática Sistêmico-Funcional, não se limita a forma sintética da língua, vai além, descortinando os *significados* dos recursos semântico-discursivos utilizados pelos falantes escritores no texto.

5. Considerações Finais

Com a presente comparação, percebemos a distinção entre as duas gramáticas, uma vez que a Gramática Normativa preocupa-se em ditar formas de boa conduta linguística, a Gramática Sistêmico-Funcional, mais especificamente o sistema de Avaliatividade, parte dos posicionamentos avaliativos dos falantes/escritores no discurso interpretando assim, os significados interpessoais expressos.



Embora, os resultados das análises sob os arcabouços das gramáticas tenham sido diferentes, ambas têm em comum um aspecto, o objeto de análise, a língua(gem). Porém, a Gramática normativa analisa a língua em sua estrutura, quanto que a Gramática Sistêmico-Funcional, busca revelar como, onde, porque e para que o homem emprega a língua, bem como a linguagem em geral.

Dentro dessa perspectiva, esta investigação buscou trazer uma contribuição original, para as pesquisas na área da linguagem, mais precisamente, para os estudos Gramaticais do Português e os estudos a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF).

6. Referências

- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: Opressão? Liberdade? – 12^a ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994/2004) **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers (2004. third edition revised by C.V. I.M. Matthiessen).
- MARTIN, J. R. & White, P. (2005) **The language of evaluation**: Appraisal in English. London: Palgrave Macmillan.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** – 2^a ed. São Paulo: contexto, 2004.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.



PCN's E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Rodrigues de Souza BORTOLOZZO (UNEMAT)¹
Rodrigo de Santana SILVA (UNEMAT)²
Jocineide MACEDO-KARIM (UNEMAT)³

Resumo: Esta pesquisa é resultado das discussões em sala de aula na disciplina Sociolinguística que trata das relações entre os sujeitos, a universidade e a escola, no intuito de verificar a abordagem social da utilização da linguagem. Tendo em vista que estamos em um curso de licenciatura e que o nosso futuro será a sala de aula, esta pesquisa tem por objetivo analisar o livro didático *Por uma vida melhor* (2011), vol. 2/ multidisciplinar, segundo segmento do ensino fundamental de Heloísa Ramos no intuito de verificar como este aborda as questões das variações linguísticas. Para tanto, buscou-se construir um quadro teórico capaz de dar conta de configurar a língua em sua natureza heterogênea, bem como estritamente relacionada a aspectos socioculturais, voltando-se o olhar ao tratamento dessa natureza da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998). Utilizou-se, portanto, para o trabalho, a pesquisa bibliográfica e documental; quanto aos objetivos, a pesquisa descritiva, de cunho qualitativo e quanto à perspectiva teórica, a pesquisa aplicada.

Palavras Chave: Sociolinguística. Livro didático. PCNs. Escola. Variação Linguística.

Abstract: This research is a result of discussions in the classroom in Sociolinguistics discipline that deals with the relationships between subjects, the university and the school, in order to verify the social approach to the use of language. Given that we are in a degree course and that our future will be the classroom, this research aims to analyze the didactic book *Por uma vida melhor* (2011), vol. 2/ multidisciplinary, second segment of elementary school Heloisa Ramos in order to see how this addresses the issues of language variation. To this end, we sought to build a theoretical framework able to account to set the language in its heterogeneous nature, as well as strictly related to sociocultural aspects, turning his gaze to the treatment of this kind of language in the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998). Therefore, we used to work, bibliographic and documentary research; the aims, descriptive research, a qualitative approach and how the theoretical perspective applied research.

Key Words: Sociolinguistics. Textbooks. PCNs. School. Linguistic Change.

1. Um pouco de Sociolinguística

A Sociolinguística, subárea da linguística, surgiu na década de 60 com o objetivo de desenvolver uma nova concepção dos estudos linguísticos e tinha como pretensão investigar a dimensão sócio-histórica de fenômenos linguísticos, ou seja, de casos referentes à variação da língua, mudanças linguísticas na interação entre língua e sociedade.

¹Graduando em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. rodriguesbortolozzo@hotmail.com

² Graduando em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. rodrigasantana.unemat@gmail.com

³Doutorado em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. jocineidekarim@yahoo.com.br – Orientadora desta pesquisa.



Desse ponto de vista teórico temos que considerar o processo evolutivo pelo qual toda língua passa, como por exemplo, a língua portuguesa, ou seja, diacronicamente falando, a língua portuguesa passou e ainda passa por diversas mudanças tanto no campo da oralidade como na escrita, pois aquilo que se torna muito comum apenas na oralidade, hora ou outra se torna parte da norma padrão. Isso se dá por questões de multiculturalização, globalização, contato com outras línguas e etc.

Para Alkmin (2007) A função da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto normas de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas, sendo orientados pelo mesmo comportamento verbal e conjunto de regras.

A Sociolinguística toma a variação linguística como seu objeto de estudo e entende que a análise e a descrição de uma determinada variação acontecem a partir da compreensão de que esta ocorre por meio de fatores e relações estritamente sociais. Percebe-se, então que a variação linguística ocorre em todos os campos da linguagem. No léxico, no sintático, no morfológico, no fonológico e no pragmático. Dessa forma interessa-nos voltar o olhar para a escola como o campo onde essas variações entram em conflito com um modelo de educação que toma a gramática como um modelo único e que deve ser ensinado, mesmo que sem vontade, no aparato linguístico dos alunos.

Assim torna-se imperioso verificar a forma como as questões das variações são tratadas nos documentos oficiais (PCN'S) que deliberam normas para a educação e também nos livros didáticos que são as ferramentas utilizadas em sala de aula.

2. Pcn's do ensino fundamental: abordagem Sociolinguística

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente



elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Ainda indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens. Verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (PCN's, 1998, p. 07-08).

Postas essas considerações acerca dos objetivos dos parâmetros curriculares nacionais, vamos buscar a abordagem sociolinguística, ou seja, buscaremos a forma como os PCN's tratam das questões da variação linguística em sala de aula.

Dessa forma os PCN's consideram que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no



Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. Isso porque ninguém escreve como se fala e nas sociedades letradas naturalmente tomam-se os padrões de escrita como padrões para todos os tipos de expressões linguísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de bem dizer e escrever, o que, por sua vez, faz com que se aceite a ideia despropositada de que ninguém fala corretamente no Brasil e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais (BRASIL, 1998).

Complementando e fazendo as últimas considerações a respeito das variações linguísticas nos PCN's podemos ver que no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que se fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.



3. Análise do livro didático *por uma vida melhor*

Conforme Dionísio (2005), a língua portuguesa tem ganhado destaque na mídia sendo abordada em diferentes perspectivas: “a daqueles para quem a língua portuguesa está sendo massacrada e exterminada e a daqueles para quem as mudanças ocorridas [...] resultam de fenômenos linguísticos naturais e peculiares a qualquer língua viva”. (DIONISIO, 2005, p. 75). Esta constatação explica toda a polêmica em torno do livro didático de Língua Portuguesa *Por uma vida melhor* (2011).

Nesse sentido, a variação linguística no livro didático sofre um grande preconceito por parte de alguns professores e pais que indagam que o ensino de língua materna deve ser pautado no falar certo e ou no falar bem, e que as variações linguísticas estariam levando o aluno a “falar errado/feio” e que o dever do aluno na escola é simplesmente aprender a falar as palavras de maneira “correta”. Do mesmo modo, há também alguns gramáticos que criticam o uso de livros didáticos que trabalham com a abordagem da variação linguística, pois tratam a língua como uma estrutura de regras, um sistema único e que somente uma forma linguística é aceita para que se determine a comunicação.

Portanto o tratamento da variação no livro didático ainda continua problemático. Segundo Bagno:

Um dos principais problemas é o tratamento da variação linguística apenas como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Além disso, e por conta dessa postura em relação a variação linguística, há a exploração de exemplos de variação linguística nas tirinhas do personagem Chico Bento (de Maurício de Sousa) ou numa letra de samba de Adoniran Barbosa ou ainda em um poema de Patativa do Assaré, como se estes fossem representações fieis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam (2007, p. 123).

Na perspectiva tradicional, elege-se o modelo do correto e do incorreto assumindo uma postura preconceituosa, uma vez que a variação linguística é vista como um “desvio” da norma padrão, assim, ao contrário do que pressupõe a linguística, Camacho (2001) chama de modelo da deficiência verbal, em oposição ao modelo da diferença que atribui às diferentes formas de expressão da língua/linguagem o mesmo valor de verdade, de forma que, nenhuma é melhor ou pior em relação ao propósito comunicativo.

Na primeira unidade do livro didático *Por uma vida melhor* a autora Heloisa Ramos (2011) argumenta que falar é diferente de escrever e faz uma pertinente discussão sobre a língua na perspectiva compreendida pela Sociolinguística, argumentando que não existe apenas um jeito de falar e escrever e que a língua portuguesa apresenta muitas variantes,



sejam de ordem regional, social. Nessa perspectiva Alkmim (2011) argumenta que a natureza variável da língua como pressuposto fundamental e não como desvio ou deficiência em relação à norma culta, como podemos observar:

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes [**variedade culta** ou **norma culta** e **variedade popular** ou **norma popular**] são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros. Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana. (RAMOS, 2012, p.12. Grifos da autora).

Na página 15 Ramos (2011) traz a seguinte atividade:

The image shows a classroom activity with two columns. The left column has a yellow header: "Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado." Below it, a box lists: "livro (masculino, singular) → os (masculino, plural), ilustrado (masculino, singular), interessante (masculino, singular), emprestado (masculino, singular)". Below the box, text asks: "Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos: O fato de haver a palavra os (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:".

The right column has a yellow header: "Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados." Below it, text asks: "Você pode estar se perguntando: 'Mas eu posso falar 'os livro?'" and then explains: "Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião."

Figura 1

Interessante observar que a explicação da autora para este fenômeno – o fato de na variedade popular a marca do plural está representada pelo artigo – vai ao encontro do que defende Bagno (2007) ao afirmar que nada na língua é por acaso, pois existe uma explicação linguística, sociolinguística, uma razão de ser para as variedades em que a língua se apresenta.

Essa forma de abordagem que a autora traz nos faz entender que a variação linguística é algo que vem sendo destacado. É importante compreender que tratar das questões das variações linguísticas em sala de aula é algo difícil e que há muito pouco tempo começou a ser difundido. Tendo em vista a necessidade de considerar os fatores sociais, econômicos e culturais, o professor precisa de ferramentas que o auxiliem na sua prática diária, ou seja, há necessidade do livro didático passar por reestruturação e partir sempre do princípio de que a sala de aula é um ambiente formado a partir de diferentes pessoas que possuem vários pontos de vista, com seus valores culturais, religiosos e, principalmente com diferentes níveis econômicos, resultando, naturalmente na diversidade linguística.



Concordamos que a variação linguística deve, sim, ser abordada no livro didático e, conseqüentemente fazer parte do ensino de língua materna em sala de aula, conforme abordado no livro em análise, já que, de fato, necessitamos conhecer a nossa língua e, não, somente uma parte dela, pois consideramos que o ensino da linguagem culta resume nossa língua e contribui para a propagação do preconceito linguístico. Necessitamos conhecer todas as variantes linguísticas e entender que há várias maneiras de se dizer algo e que o “certo” e o “errado” não passam de desvio de uma determinada estrutura gramatical. Por fim, finalizamos com Bagno (2007), que nos diz que o falante é o melhor gramático que existe, pois acreditamos que a língua não é morta, e que nós somos peça fundamental na construção e evolução dessa língua.

4. Considerações finais

Nessa pesquisa, tivemos contato com outros livros didáticos na busca de itens que tratassem especificamente das variações linguísticas. Os livros analisados *Análise, linguagem e pensamento* de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailler e *A palavra é sua* da de Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa foram avaliados, mas descartados pelo fato de não apresentarem uma proposta sociolinguística, que considere as variações linguísticas. Assim, acreditamos que os livros mencionados acima, pouco auxiliam no aumento da qualidade do ensino de língua Portuguesa.

Um dos objetivos desse estudo enquanto futuros profissionais da educação foi selecionar o Livro didático que atendesse nossos anseios. Desse modo selecionamos o livro intitulado *Por uma vida melhor* (2011) por acreditarmos que ele possui as características que o definem como um manual que auxilia o professor possui métodos que estão embasados na perspectiva sociolinguística e que levam em conta as experiências e a competência linguística dos alunos. Ensinar a língua portuguesa não é forçar o aluno a “devorar” uma gramática normativa, mas sim promover atividades reflexivas que façam o aluno perceber e conhecer as possibilidades de utilização da língua, tanto a padrão, quanto a não padrão.

Consideramos essa pesquisa de extrema importância para nossa capacitação, pois por meio dessa atividade de reflexão sobre o livro didático conseguimos visualizá-lo como uma ferramenta que nos auxilia em nossa prática pedagógica, mas se o material não for bem selecionado e utilizado, as conseqüências são graves.

Para concluir, temos a consciência de que a iniciativa para um bom desenvolvimento da prática pedagógica tem que partir de nós mesmos. Compete-nos utilizar e selecionar as



ferramentas que são disponibilizadas com o objetivo de se colocar em sala de aula frente às questões sociolinguísticas com suporte teórico para desenvolvermos uma atividade com ótimos resultados em sala de aula.

5. Referências

- ALKMIM, T. M. **Sociolinguística: Parte I.** In: MUSSALLIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v.1 São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-47.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.163-189..
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMACHO, R. G. **Sociolinguística: parte II.** In: MUSSALLIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v.1 São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-75.
- DIONÍSIO, A. P. **Variedades linguísticas: avanços e entraves.** In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 75-88.
- FRANÇA, Simone dos Santos. BARROS, Adriana Lúcia de Escobar chaves. **A abordagem da variação linguística no livro didático “Português de olho no mundo do trabalho”.** – Campo Grande: Web-revista SOCIODIALETO, vol.2, N°2, 2012.
- RAMOS, Heloisa. **Por uma vida melhor-** Coleção viver, aprender. Rio de janeiro. Editora Global. 2011.



OS NOMES DA PRAÇA CENTRAL DA CIDADE DE SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT

Fátima Grazielle de SOUZA¹
Neuza Benedita da Silva ZATTAR²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de nomeação da Praça central da cidade de São José dos Quatro Marcos, a partir da nomeação oficial *Praça dos Bandeirantes*, especificamente, nos processos que constroem a relação do nome com aquilo que foi nomeado. A pesquisa se inscreve no campo teórico da Semântica do Acontecimento, de Eduardo Guimarães (2002, 2005), e tem como *corpus* a lei de nomeação oficial do logradouro público, bem como recortes retirados do *blog* da Secretaria Municipal e a imagem da placa de sinalização urbana. Ao tomarmos essas materialidades, pretendemos observar como o nome da *Praça* significa e produz sentidos nos acontecimentos de linguagem em que é nomeada.

Palavras-chave: Semântica do Acontecimento. Nomeação. Praça. Cidade.

Abstract: This article aims at analyzing the process of nomination of the central square of the city of São José dos Quatro Marcos, from the official nomination *Praça dos Bandeirantes* specifically in the processes that build the relationship of the name with what was named. The research has basis on the theoretical field of Semantics of Happening, by Eduardo Guimarães (2002, 2005), and has as *corpus* the law of official nomination of the public area, as well as clippings taken from the blog of the Municipal and the image of signpost Urban office. By taking these materialities, we intend to observe how the name of the square means and produces senses language in which it is named.

Keywords: Semantics of Happening. Nomination. Square. City.

1. Introdução

Ao nos inscrevermos na posição de semanticista, consideramos “que a linguagem fala de algo” (GUIMARÃES, 2005, p.7), e para pensarmos a questão do processo de nomeação do espaço “público” cidadão, torna-se relevante empreendermos um percurso histórico sobre o município de São José dos Quatro Marcos, que se encontra localizado a 302,6 km da capital Cuiabá, no estado de Mato Grosso, fazendo divisa com os municípios de Mirassol D' Oeste, Araputanga, Glória D'Oeste, Lambari D'Oeste e Indiavaí.

A região do município de São José dos Quatro Marcos era habitada pelos índios Bororos, também conhecidos por Índios da Campanha, denominação dada pelos

¹ Graduada em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. grazi251@hotmail.com

² Doutora em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. Neuza.zattar@gmail.com. Orientadora.



imigrantes paulistas, que vieram explorar terras ao sudoeste de Mato Grosso e povoá-las.

A história de São José dos Quatro Marcos é relativamente recente, e está ligada à história de ocupação, colonização e urbanização da cidade de Mirassol D'Oeste. O movimento colonizador da cidade de Mirassol ocorreu a partir de 1960, através de uma legislação especial que previa incentivos fiscais do Governo federal para o Centro-Oeste e especialmente para o estado de Mato Grosso com a criação da Colônia Nacional de Dourados que teve atuação na Colônia de Rio Branco a partir de 1950.

Após a criação da Comissão de Planejamento e Produção - CPP, o Estado vendia terras a preços irrisórios e, por sua vez, os compradores se comprometiam a abrir estradas e criar infraestrutura para a colonização. O próprio Estado participava dos trabalhos de colonização em alguns sítios, favorecendo a ocupação de vastas áreas ao redor. Esses incentivos governamentais da década de cinquenta levaram centenas de famílias, ávidas de um pedaço de terra, a plantar, a procurar, a partir de 1954, a região sudoeste mato-grossense, reconhecidamente pela fertilidade do solo.

Nesse contexto, no ano de 1962, Zeferino José de Matos, morador do estado de São Paulo, adquiriu uma área de terras no oeste de Mato Grosso, que compreende atualmente a cidade de São José dos Quatro Marcos, da Imobiliária Mirassol, sediada na cidade de Mirassol, no estado de São Paulo.

Em 1966, Zeferino José de Matos, juntamente com Luiz Barbosa e Miguel Barbosa do Nascimento, doou 11,02 alqueires de terras para loteamento, a fim de se criar e povoar um núcleo populacional. Assim, em busca de terras férteis para plantio, foram chegando famílias de São José do Rio Preto (SP), Santa Fé do Sul (SP) e de outras regiões dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, e também do Nordeste, devido às propagandas feitas pelo próprio estado de Mato Grosso que tinha como política de interiorização a colonização de áreas localizadas na região sudoeste do Estado.

Em 1977, o Governo de Mato Grosso criou o município de Mirassol D'Oeste, e nesta nova unidade municipal criou-se o distrito de São José dos Quatro Marcos, através da Lei nº 3.934, de 04 de outubro de 1977. Tendo em vista o crescimento econômico da povoação, pautado na economia agrícola, e a constante expansão da população, dois anos mais tarde, o distrito foi elevado à categoria de município com o nome de "Quatro Marcos", silenciando, desse modo, o nome do padroeiro da cidade. Este ato deu-se através da Lei Estadual nº 4.154, de 14 de dezembro de 1979, de autoria do Deputado



Aldo Borges e sancionada pelo Governador Frederico Campos, conforme os artigos abaixo:

Artigo 1º- Fica elevado à categoria de município, com o nome de Quatro Marcos o distrito de São José dos Quatro Marcos, criado como unidade integrante do município de Mirassol D'Oeste, pela Lei nº 3.934, de 04 de Outubro de 1977.

Artigo 2º - Nos termos da Lei Complementar Federal n.º 01, de 09 novembro de 1967, o município de Quatro Marcos será instalado no dia 31 de janeiro de 1981, com a posse do prefeito, vice-prefeito e vereadores a serem eleitos a 15 de novembro de 1980.

No entanto, a nova denominação da cidade “Quatro Marcos” não agradou à população do município que passou a reivindicar às autoridades representativas da região a alteração na denominação, no sentido de se retomar a primeira nomeação, ou seja, acrescentar o prenome *São José* ao nome *Quatro Marcos*. Como efeito dos manifestos orais e documentais, o Governador do Estado sancionou a Lei n.º 4.637, de 10 de janeiro de 1984, que altera a denominação de “Quatro Marcos” para “São Jose dos Quatros Marcos”, que permanece até hoje.

Continuando o nosso percurso, tomaremos agora a história da edificação da Igreja Matriz na praça central do município de São José dos Quatro Marcos que, conforme o relato dos filhos dos fundadores foi doado inicialmente um grande terreno para a Igreja Católica, que tinha nos fundos uma área na qual havia um campo de futebol ou área de lazer, na qual posteriormente seria construída a Praça central da cidade.

Trazendo a análise que Orlandi (2001, p. 15) faz da estátua de Fernão Dias, localizada à margem da rodovia que leva o seu nome, na entrada da cidade de Pouso Alegre-MG, podemos dizer que a Igreja Matriz, enquanto objeto simbólico, é também atravessada por discursos, “os que ela produz – uma *Igreja* (no caso) não diz, mas produz discursos - e que são parte de seus sentidos”.

Em 22 de novembro de 1977, o Padre Georges Martin chegou ao distrito de São José dos Quatro Marcos e, juntamente com a comunidade, se empenhou na edificação de um novo templo religioso para a Igreja que, de acordo com o plano arquitetônico moderno, teria mais representatividade se localizasse na área que pertencia ao campo de futebol e em frente a essa área deveria se construir a Praça central.



A Igreja da Matriz foi inaugurada no ano de 1981 com a celebração solene da primeira missa com a participação de Padre Tiago e do Bispo diocesano.

Na perspectiva de que a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso, pelos discursos já formulados e que constituem o memorável (o passado no acontecimento), propomos analisar o processo de nomeação da Praça central da cidade de São José dos Quatro Marcos-MT.

Nesse sentido buscamos compreender a praça além de sua espacialidade física como espaço para práticas desportivas, de lazer e acontecimentos festivos da cidade, ou seja, queremos compreendê-la como materialidade significativa que produz sentidos para o cidadão urbano e para a administração pública.

Ao pensarmos em nomeação como uma simples forma de classificação deixamos de considerar os fatores histórico-sociais que estão presentes na linguagem. Segundo Rancière (1992 *apud* GUIMARÃES, 2005, p.9), os nomes identificam objetos. Um nome, conforme essa concepção teórica vai além de uma simples denominação, ele constitui um texto carregado de historicidade e significação. Nesse sentido, para emprendermos as análises, nos filiamos à Semântica do Acontecimento (2005), desenvolvida por Eduardo Guimarães, que considera que a linguagem como fonte de sentido no acontecimento enunciativo constituído de sujeitos falantes.

O *corpus* desta pesquisa é constituído da lei de nomeação oficial do logradouro público, bem como de recortes retirados do *blog* da Secretaria Municipal e placa de sinalização urbana.

2. A Praça Central da Cidade

Neste item vamos examinar inicialmente a enunciação da Lei nº 053, de 28 de março de 1985, que nomeia oficialmente a Praça central da cidade, como *Praça dos Bandeirantes*, e num segundo momento, analisaremos alguns recortes enunciativos (em ordem cronológica) retirados de textos disponibilizados na internet e a imagem da placa de sinalização urbana que designam/reescrevem o nome do referido espaço público.

Passamos agora à análise do primeiro recorte extraído da Lei nº 053, de 28 de março de 1985, que dispõe sobre a denominação oficial do logradouro público. Vejamos:

R1. Artigo 1º - O logradouro público existente, com frente à Avenida Bahia, confrontando à direita com a Avenida Sergipe, à esquerda



com a Rua Santa Catarina e ao fundo com a Rua Pernambuco, nesta cidade de São José dos Quatro Marcos, passa a denominar-se “**Praça dos Bandeirantes**” em homenagem as famílias pioneiras da Comunidade. (Grifo nosso)

A nomeação *Praça dos Bandeirantes* dada à principal praça da cidade é praticamente silenciada nos enunciados que dizem sobre a praça, exceto em documentos oficiais em que ela é dita. Ou seja, o nome que rememora os pioneiros bandeirantes, que desbravaram, colonizaram e urbanizaram a cidade de São José dos Quatro Marcos, não é enunciado e se mantêm sobreposto a outros nomes como *Praça da Matriz*, *Praça Igreja Matriz* e *Praça Bandeirantes*, os quais a reescreveram.

Para Guimarães (2011, p. 84), “a reescrituração e o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si”.

Convém destacar no recorte 1 (artigo da lei) o apagamento ou qualquer referência ao nome da *Igreja Matriz*, o que vemos é a localização da praça em relação às ruas e avenidas que trazem o memorável de outros Estados brasileiros já nomeados e que significam na história de cada estado e do país como: Bahia, Sergipe, Santa Catarina e Pernambuco.

O acontecimento de nomeação *Praça dos Bandeirantes* se dá do lugar social do locutor prefeito (administrador público da cidade) que assume a palavra enquanto falante da Língua Portuguesa para nomear ou renomear os espaços públicos da cidade. Essa nomeação rememora os bandeirantes do século XX, os paulistas do estado de São Paulo, que vieram para Mato Grosso em busca de novas terras.

O nome *Praça dos Bandeirantes* ao ser enunciado revela uma vinculação de pertencimento à nação brasileira, em que a nomeação parte de uma “enunciação cifrada de narrativas memoráveis” (GUIMARÃES, 2005, p.53).

Quanto à estrutura morfossintática temos em *Praça dos Bandeirantes* um nome comum *Praça* (especificador) e um sintagma preposicionado – *dos Bandeirantes*, significando que a praça é pertencente aos pioneiros da cidade denominados *Bandeirantes*.

O segundo recorte é um texto veiculado no *blog* da Secretaria Municipal de Educação do município que informa sobre a construção de uma nova estrutura para o palco que se localiza na Praça central.



R2. No dia 06/07/2010 aproveitamos o ensejo das comemorações da Semana Democrática para nos despedir do palco da **Praça da Matriz** que será demolido para a construção de sua nova estrutura.

Aguardamos ansiosos pelo novo palco que dará um visual muito mais arrojado ao cenário da **Praça da Matriz**.

Disponível

em:

<http://educa4marcos.blogspot.com.br/2010/07/despedita-dopalco-da-praca.html> (Grifo nosso) Acesso em: 05 jul. 2013.

No texto acima, a nomeação da *Praça* se dá do lugar da Secretaria de Educação, órgão oficial da Prefeitura Municipal autorizado a dizer sobre o “novo palco que dará um visual mais arrojado ao cenário da Praça da Matriz”. Nesse dizer, a Praça central é nomeada de *Praça da Matriz*, primeiro pela sua localização em relação à Igreja Matriz, e segundo, pelo fato que toda vez que alguém enuncia o seu nome, diz *Praça da Matriz*. Essa nomeação traz o memorável da prática do cristianismo, mais especificamente do catolicismo, em que o discurso da Igreja Católica se faz presente como o lugar da fé cristã.

Vale notar que na cena enunciativa temos um locutor-x que se divide enquanto Locutor que representa a Secretaria Municipal de Educação e que fala a seu Alocutário, o cidadão quatormarquense. Nesse caso o locutor-x assimila o lugar do dizer do enunciador coletivo ao enunciar em nome da Secretaria e da Prefeitura Municipal.

Descritivamente temos:

a) Locutor – locutor- Secretaria Municipal de Educação ↔
alocutario- cidadão –Alocutário

É interessante observar que o locutor-x, que representa o órgão oficial da Prefeitura, enuncia o nome da *Praça da Matriz* como se dando do lugar do cidadão para o cidadão. Conforme Guimarães (2011, p.53), “o locutor fala do lugar da verdade, para isso toma o lugar social de cidadão e se significa como um igual a seus iguais.”

Podemos dizer que há nesse recorte um processo metonímico de nomeação, em que a *Matriz* passa a ser o nome da *Praça*. Ou seja, temos uma nomeação em que o espaço é nomeado por “uma característica que se vê contida nela” (GUIMARAES, 1992, p.2), devido ao fato de a Igreja Matriz se localizar no mesmo espaço em que se encontra a Praça central.



Quanto às estruturas morfossintáticas temos em *Praça da Matriz* um nome comum *Praça* (especificador) e um sintagma preposicionado - *da Matriz*, significando que a praça é pertencente à Matriz.

O terceiro recorte deste trabalho é materializado pela placa de sinalização colocada pelo poder público em 2011, para identificação da praça, e o que se lê na placa é o nome *Praça Bandeirantes*.

R.3



Praça dos Bandeirantes

Foto: Arquivo de Fátima Grazielle de Souza (Dezembro de 2012)

A imagem dessa placa, que sinaliza o espaço público urbano, traz o nome *Praça Bandeirantes*, do lugar da Prefeitura Municipal, responsável pela escritura do nome desse logradouro, e não a nomeação oficial da praça que é constituída de um sintagma preposicionado *Praça dos Bandeirantes*. Aqui estaria ocorrendo o equívoco que é próprio da língua, pois conforme Orlandi (1999, p.53), “Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto, escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições”, ou seja, para outros lugares sociais.

No que concerne às estruturas morfossintáticas, temos em *Praça Bandeirantes*, como aparece na placa apenas ao poste da cidade, um nome comum *Praça*



(especificador) e um nome comum que predica o espaço público, *Bandeirantes*, em homenagem aos pioneiros da cidade.

Pelo postulado teórico aqui mobilizado, compreendemos que a nomeação não é uma mera etiqueta do espaço público urbano, mas sim, um mosaico linguístico que relaciona a “cidade com sua história, sem a qual ela não é uma cidade” (Idem, p 67).

Dito de outra forma, o nome *Praça dos Bandeirantes* é “identificado por todo um processo histórico” (Idem), e o sujeito ao enunciar *Praça da Matriz* silencia a história de fundação da cidade e apaga a memória dos bandeirantes que fundaram a cidade de São José dos Quatro Marcos.

Retomando a questão da reescrituração, podemos dizer que a *Praça dos Bandeirantes* é reescriturada por substituição por *Praça da Matriz* e *Praça Bandeirantes*. Para Guimarães (2007, p.85), a substituição se dá quando “uma expressão e retomada em outro ponto por outra expressão. ”

Podemos dizer que o sujeito é tomado por um memorável pela necessidade de “identificação de lugares no espaço” (Idem, p.65) que termina por enunciar a nome da praça por “um dizer sem passado, intemporal” (Idem), ou seja, um acontecimento sem história em que o fato de a *Igreja* se localizar espacialmente na *Praça* faz com que todo o espaço público seja nomeado como pertencente à instituição religiosa, considerando o lugar de poder que a mesma ocupa na sociedade.

3. Consideração Finais

Nesta reflexão analisamos a nomeação oficial *Praça dos Bandeirantes* localizada na parte central da cidade de São José dos Quatro Marcos na perspectiva enunciativa, observando como esse espaço público se significa e como a linguagem a nomeia nos acontecimentos do dizer.

Parafraseando Guimarães, dar nome a algo é dar-lhe existência histórica, ou seja, no movimento semântico do processo de nomeação da *Praça*, novos sentidos foram sendo construídos, haja vista que “num acontecimento em que certo nome funciona, a nomeação é recortada como memorável por temporalidades específicas” (GUIMARAES, 2005, p.27).

As análises semântico-enunciativas nos mostraram que no ato de nomeação da *Praça* central, temos a configuração da temporalidade que recorta como memorável o poder religioso (a *Igreja*) e a imagem do pioneiro/colonizador (discurso de origem/bandeirantes).



Ao enunciar o nome *Praça da Matriz* temos uma relação em que o monumento (Igreja) é tido como um ponto de referência que determina a nomeação da Praça, silenciando o nome oficial, rememorando um passado que se junta no presente da enunciação do nome da Praça, e projetando novas enunciações nas quais circulam esses nomes entre a população.

Na nomeação *Praça Bandeirantes*, projetada na placa de sinalização da praça, temos uma nomeação que não circula na identificação desse espaço público urbano, o que de certa forma, mostra um equívoco no uso desse nome por parte da Prefeitura, responsável pela circulação do nome oficial desse logradouro.

A nomeação *Praça dos Bandeirantes* recorta uma memória de fundação, heroísmo que se projeta na cidade construindo sentidos do cidadão quatromarquense. Essa nomeação se dá no espaço de enunciação no qual a Língua Portuguesa é a Língua Oficial, e a Prefeitura Municipal, que ocupa o lugar de gestor municipal, enuncia o nome *Praça dos Bandeirantes*, uma nomeação oficial dada do lugar político-administrativo.

No que concerne ao funcionamento morfossintático dos nomes, podemos observar uma relação de disputa entre o poder executivo e a o poder religioso em que o nome oficial é recoberto pelo nome dado do lugar da Igreja Matriz da cidade. Consideramos, nesse sentido, que o sujeito ao enunciar o nome *Praça da Matriz* resiste à nomeação oficial.

Podemos dizer que mesmo na insistência de enunciar denegando o nome oficial, o quatromarquense é “inscrito numa rede de sentidos que o identifica no real de uma história que tem suas marcas” (ORLANDI, 2011, p.34), e a Praça central, ou melhor, a *Praça dos Bandeirantes* traz sentidos que significam para o habitante desse espaço simbolizado.

Assim, ao tomarmos a nomeação da Praça central como nosso objeto de estudo, observamos que “as análises enunciativas de nomeação podem nos levar à compreensão singular do modo de observar a construção da significação sócio-histórica da História, ou melhor, das Histórias de um povo, um estado, uma cidade” (KARIM, 2012, p.184).

4. Referências

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto. Procedimentos, Análises, Ensino.** Campinas, SP, Editora RG, 2011.



_____. **Enunciação e história.** In: História e sentido na linguagem. (Org.). Editora da Unicamp. Campinas, 1989.

_____. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.** 4. ed. Campinas, SP: RG, 2010.

_____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

KARIM, Taisir Mahmudo. **Dos nomes à História o processo constitutivo de um Estado: Mato Grosso.** Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>.

ORLANDI, Eni. **Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense.** In: ORLANDI, Eni. Discurso, Espaço, Memória – Caminhos da Identidade no Sul de Minas. Editora RG. Campinas, 2011.

ZATTAR, Neuza. **Calçadas: espaços públicos ou privados?** In: Línguas e Instrumentos Linguísticos. ed. n° 23/24. Campinas, SP: Editora RG, 2008.

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO *NATURA TODODIA*: SENTIDOS EM MOVIMENTO**

Giseli Veronêz da SILVA (UNEMAT)¹
Nilce Ferreira LEMES (UNEMAT)²
Rodrigo de Santana SILVA (UNEMAT)³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação e o sentido da propaganda publicitária de *Natura TodoDia* dentro das regras morfológicas. Nessa direção, analisamos a propaganda publicitária de uma linha de cosméticos *Natura TodoDia*, buscando observar, de um ponto de vista morfológico, o discurso feito como mecanismo de convencimento ao público. Para a análise escolhemos duas imagens de uma propaganda e a partir delas vamos observar os elementos morfológicos que têm o poder de convencer o consumidor, lembrando que o produto é destinado a mulheres. Dessa forma buscaremos as características femininas dentro da propaganda que foi o ponto forte para prender a atenção das leitoras.

Palavras-chave: Morfologia. Derivação sufixal. Propaganda.

Abstract: This paper aims to reflect on the formation and meaning of advertising *NaturaTodoDia* within morphological rules. In this direction, we analyze the propaganda a line of cosmetics *NaturaTodoDia*, trying to observe, from a morphological point of view, the mechanisms of speech as convincing to the public. For the analysis we chose two images of an advertisement and then we observe the morphological elements that has the power to convince consumers, noting that the product is aimed at women and thus seek female characteristics within the propaganda that was the strong point for hold the attention of readers.

Keywords: Morphology. Suffixal Derivation. Advertising.

1. A língua enquanto estrutura: formação de palavras

Para uma melhor compreensão sobre a língua e a sua estrutura, visando a sua importância dentro de uma análise morfológica de uma propaganda, vamos rever o conceito de Saussure (2003). Para o autor a língua é somente uma parte determinada, essencial da linguagem. “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2003, p. 17).

Saussure compreende a língua, portanto, como o código social de signos que possibilita todo o processo de comunicação, em virtude de ser um objeto de estudo homogêneo e estável.

¹ Graduanda em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. giseliveronez@hotmail.com

² Graduanda em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. nilcelemes@hotmail.com

³ Graduando em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. rodrigasantana.unemat@gmail.com



Nessa direção, Saussure fala em sistema, não em estrutura, mas é a partir dele que outros teóricos vão pensar a língua enquanto sua estrutura linguística, estuda-se, portanto, a língua nela mesma.

Segundo Cunha e Cintra (2007, p. 89):

Uma língua é constituída de um conjunto infinito de frases. Cada uma delas possui uma face sonora, ou seja, a cadeia falada, e uma face significativa, que corresponde ao seu conteúdo. Uma frase, por sua vez, pode ser dividida em unidades menores de som e significado – as palavras – e em unidades ainda menores, que apresentam apenas a face significativa – os fonemas.

Dentro dessa perspectiva, existem unidades mínimas significativas que fazem parte da estrutura da palavra. A área que estuda este fenômeno é a morfologia.

Segundo o *Dicionário de Linguística* (DUBOIS et al. 2006, p. 421-422) a morfologia é

[...] a descrição das regras que regem a estrutura interna das palavras, isto é, as regras de combinação entre os morfemas-raízes para constituir “palavras” (regras de formação de palavras) e a descrição das formas diversas que tomam essas palavras conforme a categoria de número, gênero, tempo, pessoa.

De forma mais objetiva, Kehdi (2003, p. 10) defini a morfologia como “o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras”. Desse modo, a morfologia estuda as unidades mínimas significativas, denominadas morfemas. Para o autor os morfemas possuem os seguintes aspectos: são unidades portadoras de sentido, são elementos recorrentes, de grande produtividade na língua e a ordem desses seguimentos é rígida; qualquer alteração resulta em formas inaceitáveis na língua. (KEHDI, 2003)

Dentre os vários elementos que compõem a estrutura das palavras – radical, desinência, afixos, vogal temática, consoante de ligação etc. – são os afixos, que remetem à formação de palavras, pois “[...] são elementos que modificam geralmente de maneira precisa o sentido do radical a que se agregam.” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 93).

Para Dubois (2006, p. 289), chama-se “[...] *formação de palavras* o conjunto de processos morfossintáticos que permitem a criação de unidades novas com base em morfemas lexicais. Utilizam-se assim, para formar as palavras, os afixos de derivação ou os procedimentos de composição”.



Segundo Nicola (2005), são dois os principais processos de formação: a derivação, em que se acrescentam afixos (prefixos ou sufixos) a um radical, como em *hiper-recessão* (no qual temos o prefixo *hiper* anexado à palavra *recessão*) e *hipotetizar* (verbo formado a partir da adição do sufixo *-izar* ao termo *hipotético*); e a composição, resultante da combinação de dois ou mais radicais livres e/ou presos, como em *seguro-apagão*, *aguardente*, *agroindústria* etc.

Desse modo, para o gramático, a derivação ocorre quando “[...] temos uma palavra básica, primitiva, e a ela acrescentamos prefixos, ou sufixos, ou ambos, ou a mudamos de classe gramatical, ou dela retiramos um elemento qualquer” (NICOLA, 2005, p. 14). Um exemplo é a palavra “arquivo” – uma palavra primitiva – da qual temos as palavras derivadas: **arquivar**, **arquivamento**, **arquivista**, **rearquivar**.

Macambira (1978. p. 18) define o processo de derivação de um modo curioso, segundo ele a

[...] *derivação* provém do verbo *derivar*, que por seu turno remonta ao latim *derivare*, formado por *de*, que traduz afastamento, e *rivus* “riacho, pequeno curso de água”. Significa propriamente ‘desviar as águas fluviais do seu curso: Aqua ex flumine derivata, “água tirada de um rio”, e por analogia “palavra tirada de outra”.

Ou seja, esse afastamento remete-nos a formação de novas palavras, processo pelo qual a língua está sempre sujeita.

Como podemos observar, o processo de derivação está sempre ligado a dois conceitos: palavra primitiva e palavra derivada; produzindo, portanto, os tipos de derivação: prefixal, sufixal, parassintética e regressiva. Não cabe aqui definirmos todos os tipos de derivação, pois o que propomos é ver o funcionamento da palavra através do processo de derivação prefixal, nosso objeto de estudo.

Para Bechara (2006, p. 499), o prefixo é o elemento mórfico que se acrescenta no início da palavra primitiva, desse modo, é o elemento que

[...] empresta ao radical uma nova significação e que se relaciona semanticamente com as preposições. Os prefixos, em geral, se agregam a verbos [...] ou a adjetivos: *in-feliz*, *des-leal*, *sub-terrâneo*. São menos frequentes os derivados em que os prefixos se agregam a substantivos; os que mais ocorrem são, na realidade, deverbais, como em *des-empate*.

Para Cunha e Cintra (2007, p. 97) “[...] os prefixos são mais independentes que os sufixos, pois se originam, em geral, de advérbios ou de preposições que têm ou tiveram vida



autônoma na língua”. Assim, há prefixos que são considerados meras partículas sem existência própria em nossa língua – *des*, *re* – e outros que funcionam como palavras independentes – *contra*, *entre*.

A existência de prefixos que podem atuar como formas livres na língua, como *sobre-*, *contra-* e *entre-* constitui um argumento para alguns teóricos excluírem a prefixação do processo de derivação e incluí-la no processo de composição. Entretanto, Cunha e Cintra (2007) mantêm a prefixação entre os processos de derivação apoiados no fato de que esta possibilidade de ocorrência independente na língua é restrita a alguns prefixos apenas, além de nem sempre ser fácil estabelecer a separação entre prefixos que são formas livres e os que são formas presas, como em *entrelinha* ou em *contradição*.

Para Said Ali (2001, p.172), o fato de existirem na língua prefixos com existência independente “equivale a dizer que não está bem demarcada a fronteira entre a derivação e a composição”. Desse modo, o gramático considera plausível, num primeiro momento excluir a prefixação do processo de formação de palavras por derivação, ao considerar que os prefixos são, na maior parte, preposições ou advérbios e, como tal, têm existência independente na língua. Por outro lado, o autor lembra que há prefixos que são formas presas (*des-*, *re-*). Dessa forma, para Said Ali (2001), o argumento baseado na independência dos prefixos não justifica a exclusão da prefixação do âmbito da derivação.

Entretantes, Macambira (1978, p.69) inclui a prefixação na categoria da composição e justifica esta posição argumentando que: a) o prefixo em português não desempenha função gramatical como o sufixo flexional ou desinência; b) o prefixo destaca-se mais facilmente do conjunto da palavra, e este é um dos traços comuns à estrutura das palavras compostas: desfazer, reler, sobrepor, entrelaçar etc.; c) vários prefixos funcionam como formas independentes: *contra*, *mal*, *extra*, *além*, *menos* e outros são suas variantes como formas presas: *contro-*, *male-*, *bene-*, *extro-*.

Já para Kehdi (1992, p. 53), uma das características da derivação é a existência de uma regularidade subjacente neste processo de formação de palavras, revelada pela análise em constituintes imediatos (C.I.): o vocábulo é sempre constituído de camadas binárias de uma mesma estrutura, ou seja, um elemento nuclear (radical) e um periférico (afixos, desinências), como exemplificado: *re-* (distribuir) *-ção*. A formação mostra que o prefixo *re-* primeiramente se une a uma base verbal e só depois é formado o substantivo através da adição de um sufixo nominal, pois este prefixo impõe restrições a bases nominais e seleciona apenas bases verbais.



Temos ainda, através da prefixação, a inserção, na língua portuguesa, de prefixos latinos e gregos, com distintas significações; dos quais recortamos os seguintes para a análise que se seguirá (CUNHA E CINTRA, 2007, p. 99-100):

De origem latina:

Com- (con-), co- (cor-): contiguidade, companhia.

De-: movimento de cima para baixo.

Des- separação, ação contrária.

Re-: movimento para trás, repetição.

Trans-: movimento para além de, posição além de.

Esses sentidos funcionam na estrutura linguística da língua portuguesa, pois na palavra *desfazer* temos o significado da não realização do ato: não fazer, ou seja, ação contrária. Saber os sentidos dos prefixos e sufixos tanto gregos quanto latinos, auxilia-nos na compreensão dos significados de várias palavras na nossa língua.

Enfim, com base nas definições anteriores, podemos compreender que a derivação prefixal se trata do acréscimo de um prefixo a uma palavra, permitindo a produção de uma nova palavra, com uma nova significação. É o que pretendemos mostrar através deste estudo.

Portanto, o aspecto que buscaremos analisar é o processo de derivação, ou seja, o que realmente nos interessa é a estrutura das palavras funcionando em uma propaganda da empresa Natura denominada *Natura Tododia*.

2. Mídia e persuasão

A linguagem publicitária é um complexo construto semiótico, que combina imagens e signos linguísticos para persuadir o consumidor. Desse modo, é usada com o intuito de convencimento e conseqüentemente instigar o consumidor a usar um determinado produto. Sandmann (1993) alega que a escolha das palavras é essencial na produção do texto que compõe um anúncio publicitário. Os elementos linguísticos, assim como os recursos visuais, quando são utilizados de forma criativa, podem prender a atenção do consumidor, por meio de recursos significativos que despertam a atenção do leitor. Um exemplo desses recursos são as novas palavras, os neologismos, que produzem um efeito de persuasão no interlocutor da propaganda.

A intenção, portanto, da linguagem publicitária é persuadir ao uso dos produtos que estão sendo veiculados, não importando os meios de comunicação que são disponibilizados para isso, como televisão, revistas, outdoor, grandes jornais ou a internet. Para convencer, a linguagem publicitária busca uma aproximação com o público, marcando sua mensagem com



textos e uma linguagem simples, pessoal, informal, lugar no qual o receptor é tratado por você, buscando cumplicidade, uma intimidade.

Nessa direção, para persuadir o consumidor, a propaganda recortada para análise utiliza da fusão de imagens e de signos linguísticos colocando em evidência a valorização do dia a dia e da beleza feminina.

Isso pode ser evidenciado no enunciado:

(01) Os pequenos cuidados diários são uma experiência de bem-estar. *Natura Tododia* é a linha de cuidados para o corpo que convive com você todos os dias. Redescubra os pequenos prazeres. Cada momento é único. Cada sensação é especial. (Ciclo 17 2012)

Percebemos como a propaganda persuade o consumidor, antecipando-os, mostrando-os os motivos de se usar a linha de cosméticos. Pois, associa o cuidado com o corpo como um cuidado com a saúde e o prazer, ficando o aspecto da beleza em segundo plano. Assim, o período: *redescubra os pequenos prazeres*, propõe uma volta ao que é de prazeroso, pois a mulher precisa, nesse caso, redescobrir a si mesma e aos seus prazeres.

A função do prefixo *re-* produz o sentido de retrocesso, de retorno⁴, propiciando o efeito de repetição, de intensificação, como foi dito anteriormente, o prefixo *re-* é de origem latina, significando um movimento para trás, uma repetição, assim sendo, significa uma volta ao que há de melhor na vida da mulher.

Podemos constatar, portanto, que o uso adequado das palavras para convencer o leitor é um recurso muito utilizado nesta e em outras marcas de produtos.

3. Corpus: análise da propaganda *Natura TodoDia*

Para compreendermos o poder de persuasão da propaganda e ainda observarmos o funcionamento da estrutura morfológica, selecionamos duas imagens da propaganda *Natura TodoDia*, a fim de verificar como se dará a compreensão dos conceitos “convencer e persuadir”, isto é, se a argumentação teve procedência, e o que a análise nos revelará na questão do uso da linguagem, através da estrutura das palavras.

⁴ Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss.



Figura 1

Fonte: <http://www.blogconsultoria.natura.net/>

Como dissemos anteriormente, a propaganda utiliza da linguagem verbal e não verbal para persuadir o consumidor. Neste caso, temos na figura 1 a representação de uma imagem dos produtos, com cores bem claras; e, em letras bem destacadas, as palavras: *Minha rotina* e logo abaixo numa cor mais clara ainda os termos *em poesia* complementando o enunciado.

Essa estrutura – imagem e escrita – faz parte da construção dos anúncios publicitários, visando chamar a atenção do consumidor, no caso, da consumidora, com cores bem claras, relaxantes e com estruturas linguísticas bem simples, com palavras do dia-a-dia, alcançando assim o consumidor.

Na figura 1 temos os seguintes enunciados:

Minha rotina em poesia.

Cada detalhe da sua rotina conta um pedaço da sua história. Natura Tododia te convida a descobrir a poesia que existe nesses pequenos detalhes do seu dia a dia, de uma forma inesquecível.

TRANSFORMAR MINHA ROTINA EM POESIA

Assim, a palavra “rotina” na propaganda remete ao significado de fazer algo prazeroso todos os dias. De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, *rotina* é uma prática constante de fazer algo sempre igual. Dessa forma a escrita em versos – a linguagem verbal – é apresentada aos consumidores de uma forma diferenciada, em que os “pequenos detalhes do seu dia a dia” presente no anúncio tem a intenção de dar outro sentido para o termo “rotina” – geralmente associada a tarefas cansativas – reproduzindo assim a intenção da propaganda de



convencer a consumidora a utilizar o produto em vários momentos de prazer em seu cotidiano.

A palavra presente no anúncio “transformar” é composta pelo prefixo “trans”, sendo, portanto, uma palavra formada pelo processo de derivação prefixal. Segundo Cunha e Cintra (2007) “trans” é um prefixo que reveste as concepções de *movimento para além de, posição além de*. Dessa forma “transformar” tem o sentido de dar um outro aspecto para a rotina, ou seja, um movimento de ir além do esperado, estar além de qualquer coisa. “Transformar” está empregado com o sentido de fazer da rotina algo prazeroso como um simples ato de tomar banho, por exemplo, pois o anúncio convence o consumidor de que um simples banho pode ser uma mudança e tanto se forem utilizados os produtos da Natura. Assim, um momento rotineiro torna-se um momento de descanso, de prazer.



Figura 2

Fonte: <http://www.blogconsultoria.natura.net/>

Tanto na figura 1 quanto na figura 2, observamos que os recursos linguísticos tentam persuadir as leitoras para usar o produto, pois a mulher moderna com a falta de tempo se deixa cair na rotina. Pensando nisso, a propaganda tenta convencer essas mulheres de um produto que sempre vai renovar a autoestima e a beleza femininas.

Assim, na figura 2 temos os recursos linguísticos:

A rotina do fim,
não é o fim é descomeço.
Que quando chega ao fim,
recomeça e vai assim até
os confins que não tem fim.



Em *confins* temos uma derivação prefixal, pois, de acordo com a gramática de Cunha e Cintra (2007), possui o prefixo “con” de origem latina, significando contiguidade, companhia. Assim, o termo *confins*, remete ao sentido de um fim contínuo, por outro lado, de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, *confins* significa um lugar muito distante.

Nessa direção, para persuadir o consumidor, a propaganda faz um jogo de palavras, através da repetição do vocábulo *fim*, que em cada verso assume um sentido. Podemos observar que na primeira palavra “fim”, presente na escrita, assume um sentido de ser um *fim de dia*, pois a rotina é algo que não possui fim. Num segundo momento “fim” assume um sentido de que (ainda não acabou), assim possui o sentido de término. Já o terceiro fim assume o sentido novamente de *fim do dia*. E o quarto e último fim presente no verso assume o sentido de algo que não se acaba. Essa repetição está presente no termo *re-começa*, pois o prefixo remete a essa repetição: sendo, portanto, mais um estratagema para convencer o consumidor da aquisição do produto oferecido pela propaganda.

As palavras *descomeço* e *recomeça* têm o sentido de voltar ao início. O neologismo *descomeço*, primeiramente, chama a atenção por ser uma palavra desconhecida, mas que dá um sentido para o leitor. “Começar” é o mesmo que dar início; “des” é um prefixo de origem latina que dá ideia de negação, ação contrária, separação. Produz, portanto, o sentido de “não começo”, ou seja, é um processo que é sempre contínuo e que nunca se acaba, pois não tem começo nem fim. Dessa forma as palavras “descomeço” e “recomeça” dão o sentido de “voltar ao início”, a algo que é bom e que continua sempre como um processo de continuidade. Dessa forma, as palavras escritas de formas diferentes serviram para valorizar a poesia, produzindo um efeito nas consumidoras dos produtos Natura, como se usar Natura fosse algo natural, simples, único tal como a poesia, difícil de explicar, mas gostoso de sentir.

4. Considerações finais

A propaganda da Natura utilizou recursos linguísticos e imagéticos para apresentar sua proposta de venda. De acordo com Saussure (2003, p. 85), “A qualquer época que retomemos, por mais antiga que seja a língua aparece sempre como uma herança da época precedente”. Ou seja, em qualquer momento que se busca a língua, sabemos que é herança de um momento anterior.

Em suma, salientamos que o artigo produzido proporcionou uma análise que poderá ser usada nas futuras pesquisas na área de linguagem. Por fim, a propaganda é um material muito abrangente que pode ser visto de várias formas, pois através da formação de palavras



pudemos realizar a análise de uma propaganda, refletindo como a estrutura linguística auxilia-nos na compreensão da linguagem.

5. Referências

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 1 ed. 6 reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

NICOLA, José de. **Português: ensino médio**, v. 3. São Paulo: Scipione: 2005.

DUBOIS, Jean (et. al.). **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. **Formação de palavras em português**. São Paulo: Ática, 1992.

MACAMBIRA, José Rebouças. **Português estrutural**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

Revista Natura Digital. Disponível em: www.revistanatura.com.br. Acessado em: 05/11/2012.

Revista natura: CICLO n.17, 2012.

SAID ALI, Mohamed. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 8 ed. rev. e atual. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

SANDMANN, Antonio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 30 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.



INGLÊS NA PALMA DA MÃO: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS CONECTADOS À INTERNET

Jessica de Azevedo GONÇALVES¹
Valdir SILVA²

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo uma nova metodologia de aquisição da língua inglesa no que se refere às habilidades de compreensão oral e escrita, através do uso de celulares, especialmente os *Smartphones*. A sociedade do conhecimento é marcada pela apropriação de informação e por novos métodos de aprendizagem que, certamente, contemplarão alunos que se adaptam com as tecnologias utilizadas no mundo informatizado. A investigação acerca da autonomia na aprendizagem do idioma que um aplicativo instalado em celulares *Smartphones* foi feita através de inúmeras pesquisas, buscamos identificar esses recursos e a formas de estudo que eles proporcionam aos alunos para o aprendizado de inglês. Quanto à utilização desses recursos realizamos uma investigação através de questionário semiestruturado, com os alunos do curso de Letras da Unemat/Cáceres, a fim de identificar o conhecimento dos alunos sobre esses aplicativos e a utilização destes pelos alunos como recurso, de aprendizagem extraclasse. Essa verificação da aquisição foi feita através de uma pesquisa quantitativa, com uma entrevista semiestruturada que auxiliou a coleta de dados através do questionário. Este estudo mostra uma nova possibilidade de aquisição de uma língua através de uma nova forma de aprendizagem do idioma Inglês, com recursos práticos, acessíveis e necessários nesse contexto moderno em que está inserido a sociedade atual.

Palavras-chave: Aprendizagem. Mobile learning. Língua inglesa. Dispositivos móveis.

Abstract: This work presents a new methodology for the acquisition of the English language, with regard to the skills of listening and reading, through the use of mobile devices, especially smartphones. The knowledge society is marked by the appropriation of information and new learning methods that certainly contemplate students that fit with the technologies used in the computerized world. Research on autonomy in language learning that an application installed on mobile Smartphones was done through extensive research, we seek to identify those resources and forms of study that they provide to students learning English. Regarding the use of these resources conducted a research through semi-structured questionnaire, with students of Letters Unemat / Cáceres, to identify students' knowledge about these applications and use these as a resource for students in extracurricular learning. This verification of the acquisition was made through a quantitative survey with a semi-structured interview that assisted data collection through questionnaire. This study shows a new possibility of acquiring a language through a new way of learning the English language, with practical, affordable and necessary in the modern context in which this society is inserted resources.

Keywords: Learning. Mobile learning. English language. Mobile devices.

¹ Graduada em Ciências da Computação e Graduanda em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. jessicaazevedo22@gmail.com

² Doutorado em linguística aplicada. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. ollule4@yahoo.com (Orientador)



1. Introdução

As tecnologias digitais e a internet vêm, nos últimos anos, invadindo a sala de aula e trazendo um leque de novos recursos didáticos, tais como, computador, lousas interativas, tablets, etc e, conseqüentemente, novas práticas e metodologias e educacionais. Mas o acesso a essas tecnologias que podem tornar o ensino mais dinâmico, nem sempre é acessível dentro do ambiente escolar.

Fora do contexto escolar a realidade é um tanto diferente, mais da metade da população brasileira está incluída no mundo digital, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, o que coloca o Brasil próximo à média mundial. No Brasil, 51,2% da população pesquisada têm acesso a celular, telefone fixo, computador e internet em casa, enquanto a média global marca 49,1%” (Quaino, 2012).

O cotidiano do aluno na atualidade é cercado de tecnologias que facilitam todas as suas tarefas, seja com o computador ou com o celular. Daí surge a necessidade de buscar conhecimento extraclasse para o aperfeiçoamento da formação do aluno. Nessa busca, o acesso às tecnologias educacionais fora da sala de aula, que permitem um maior tempo de estudo, com metodologias inovadoras, torna-se o diferencial para muitos alunos.

A tecnologia educacional está em plena expansão, num momento em que a sociedade brasileira começa a abrir os olhos para a educação de qualidade. Nesse contexto, a tecnologia vem para somar com as metodologias de ensino eficientes que estão em funcionamento no espaço escolar.

Nesta direção, vem ganhando destaque entre as tecnologias emergentes e com potencial educativo, os aparelhos de celulares *smartphones*, que estão cada vez mais acessíveis, populares e produtivos, logo, uma ferramenta importante no auxílio do aluno na busca de conhecimento científico fora e dentro da sala de aula. *Smartphone* é, em tradução literal, "telefone inteligente". E não há melhor maneira de definir este tipo de produto. Ele é a evolução do celular. A capacidade de realizar e receber chamadas se tornou “apenas um detalhe” para este aparelho, que permite uma infinidade de possibilidades, como procurarei apontar mais adiante. Os smartphones são híbridos entre celulares e computadores. Não têm o hardware potente de um PC, mas também não é tão simples quanto aparelho celular, apenas com recurso analógico de transmissão de voz. Afinal, eles englobam algumas das principais tecnologias de comunicação em somente um local: internet, GPS, e-mail, SMS, mensageiro instantâneo e aplicativos para muitos fins. Para muitos, é como ter o mundo ao alcance de um simples toque (Barros, 2012).



Esse potencial do *Smartphone* para o ensino/aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento chama a atenção de muitos alunos em busca de conhecimento acessível financeiramente, atualizado e interativo. Isso só é possível porque os Smartphones possuem aplicativos com funções específicas para cada tipo de atividade. O mercado desse aparelho está em expansão, por isso é possível encontrar diversos modelos, marcas, valores, sistemas operacionais e aplicativos. Entre os sistemas operacionais, os líderes são o iOS, do iPhone; o Android, da Google; e o Windows Phone, da Microsoft (Barros, 2012).

Os aplicativos que são instalados no *Smartphone* também são chamados de APPs e são oferecidos ao público para download de forma gratuita ou com custos. O termo APP, na língua inglesa, é uma abreviatura de “application”, aplicação em português. No conceito da informática, APP é a abreviatura de aplicativo, programas específicos que podem ser baixados e instalados em determinados equipamentos eletrônicos (Infoescola, 2013). Os APPs potencializam o funcionamento do aparelho oferecendo funções específicas, não contidas no sistema operacional.

Para a área educativa o número de APPs ainda é relativamente pequeno quando comparado a APPs de outras áreas como a de jogos por exemplo. Mas é notável já o interesse de desenvolvedores desses aplicativos pela área da educação. Com isso vem ganhando espaço nos campos de estudos dos métodos de aprendizagem o *M-Learning*, de *mobile learning*, ou aprendizagem móvel, ou seja, a aprendizagem mediada por dispositivos móveis, que compreende um desdobramento das modalidades da Educação à distância. Para Valentim (2009), “É preciso assumir que não se trata da invenção de uma “forma nova de aprender”, mas tão somente de uma “evolução” das formas anteriores e normalmente do *e-Learning*”.

2. O papel dos smartphones na aprendizagem de língua inglesa

O ensino de línguas vem sendo destaque entre os APPs educativos, isso porque a liberdade e a facilidade de acesso a conhecimentos de línguas por meio de APPs têm despertado uma nova metodologia de aprendizagem, que nesse meio é autônoma, prática e gerenciável pelo aluno que os adaptam às suas necessidades de estudos. As funções oferecidas pelos *Smartphones* expandem as possibilidades de acesso ao conhecimento e informação instantânea, tão necessária e importante nesses tempos modernos.

Os estudos sobre o tema *Mobile Assisted Language Learning (MALL)* mostram que os dispositivos móveis podem ser utilizados como uma alternativa para aumentar o tempo de



exposição do aluno a uma língua estrangeira - no caso desta pesquisa, a Língua Inglesa – pois proporciona ao usuário destas tecnologias, experiências de aprendizado de idioma nos mais diferentes contextos, tais como, redes sociais e aplicativos de forma especial. Para Sá, Pereira e Carelli (2011), já “é possível verificar o crescente uso de dispositivos móveis (por exemplo, celulares e tablets) para o ensino de línguas, revelando uma nova área de estudo chamada de aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis, em inglês *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), que permite maior liberdade de acesso aos usuários, que é bem retratada com a frase “*em qualquer lugar e a qualquer hora*”.

Nesse sentido, durante a execução desta pesquisa, em nossos encontros e discussões, surgiram indagações sobre a necessidade dos acadêmicos, em especial, do curso de Letras UNEMAT/Cáceres, de buscar uma formação extraclasses, principalmente no aprendizado de uma segunda língua, sabendo que somente o tempo regular de aula não é suficiente para que o aluno domine a língua e muitos não dispõem de condições financeiras para pagar por um curso particular, trouxe a tona à discussão sobre metodologias de ensino/aprendizagem autônomas e tecnologias que facilitam o aprendizado, e oferecem a possibilidade de tornar a busca pelo conhecimento mais construtiva e significativa para o acadêmico. Estas reflexões tornaram-se o norte deste estudo.

O conhecimento de uma língua estrangeira é considerado um direito da população brasileira e um método de inclusão social, mas apesar de ser um direito do cidadão, o ensino brasileiro, principalmente o público, é falho no ensino da língua estrangeira. Com essa sequência de falhas, os alunos chegam à graduação sem o mínimo de domínio da Língua Inglesa, e torna-se um obstáculo no caminho do acadêmico, em particular, no curso de Letras.

O mercado oferece inúmeros cursos de idiomas para suprir essas lacunas deixadas pelo ensino regular, mas nem sempre esses cursos são acessíveis a todos os alunos, principalmente pelo alto custo dos cursos e a realidade financeira da maioria da população não permite que esses alunos, principalmente os oriundos do ensino público, tenham essa oportunidade.

Nesse ambiente diferenciado, o sucesso do processo ensino/aprendizagem de um novo idioma, mediado por celulares Smartphones, o método de ensino de cada APP, faz a diferença para despertar o interesse do aluno, isso porque é necessária uma mudança de postura do aluno em meio a esse novo paradigma teórico-metodológico que se apresenta.



3. Metodologia de ensino dos APPs

Neste estudo levantamos alguns métodos de ensino dos APPs, isso para levantar as potencialidades desses recursos, não buscamos avaliar a eficácia desses métodos de ensino, visou-se, apenas, identificar algumas potencialidades e limitações do uso destes recursos, tendo em vista entender o funcionamento superficial destes.

Neste sentido, selecionamos cinco APPs distribuídos gratuitamente e disponíveis para o sistema operacional de Smartphones Android. Como critério de seleção, foi levado em consideração à popularidade e relevância de cada aplicativo. Os APPs selecionados foram Busuu, o Babel English, o English Class, o Voxy e o Curso Inglês Wlingua.

3.1 Busuu: possui as seguintes características: vocabulário com mais de 3000 palavras e frases de exemplos, nível principiante até o intermediário avançado, mais de 150 temas distintos utilizando situações cotidianas, material educacional audiovisual completo com fotos e gravações de falantes nativos, seções com vocabulário, diálogos e testes interativos, funciona off-line, possui versão gratuita e versão Premium, os seus exercícios de escrita são enviados para ser corrigidos pela comunidade de falantes nativos que faz parte do grupo que funciona como uma rede social.

3.2 Babel English: possui as seguintes características: vocabulário básico e avançado funciona no modo off-line, tem 3.000 vocábulos com imagens, pronúncia e frases de exemplo, com sistema de revisão inteligente, reconhecimento de voz integrado para exercícios de pronúncia, as atividades são distribuídas em muitos temas, o aplicativo é distribuído gratuitamente.

3.3 English Class: possui as seguintes características: Oferece conteúdos em áudio e em escrita, incluindo gramática, vocabulário, conjugação de verbos e alguns exercícios para você testar o nível de aprendizado. Na versão grátis existem algumas limitações, mas na versão completa, o desenvolvedor informa que há conteúdo para estudar durante cinco semestres. Funciona off-line, a versão gratuita possui 300 palavras, trabalha os tempos: Presente, Gerúndio, Particípio da Gramática Básica, e mais 30 expressões úteis.

3.4 Voxy: possui as seguintes características: contém diversas lições, do nível básico ao avançado, para ajudar no aprendizado do inglês. Além disso, disponibiliza uma ferramenta de tradução em tempo real, notícias diárias sobre vários temas para você treinar a leitura em inglês e inclui ainda recursos de áudio.

3.5 Curso Inglês Wlingua: possui as seguintes características: 600 lições de Inglês do nível iniciante ao intermediário, processo de aprendizagem orientado, locuções em Inglês



Britânico e Inglês Americano, repetição espaçada, exercícios de vocabulário e frases, exercícios de gramática, o curso é oferecido somente online, e o nível básico é gratuito (Google Play, 2013).

Como método de ensino, os APPs trazem basicamente abordagens da gramática e da tradução, no qual o aluno é exposto a imagens, a grafia das palavras e a pronúncia e esses exercícios são repetidos constantemente e alternadamente, e a aquisição da língua acontece por intermédio da repetição e memorização.

Outro método é o sociointeracionista, que Vilarinho traz como:

A metodologia mais atual e pode surgir como sociocultural ou comunicativa. Esta abordagem visa desenvolver a competência linguística através da comunicação, da troca de experiência, da relação construída por meio do convívio entre os seres. Enfatiza situações reais condicionadas ao uso da segunda língua e parte do princípio da reflexão ao utilizar diferentes gêneros textuais (Vilarinho, 2013).

Com base nesse método, os APPs, trazem para o processo de ensino/aprendizagem o contato direto dos alunos com falantes da língua em questão, e as narrativas produzidas em torno desses contatos contribuem para que o aluno tenha um tempo muito maior de exposição à língua, com esse método os APPs, trazem para o contexto do ensino algumas características de redes sociais.

4. Metodologia de pesquisa

Depois de conhecer essas ferramentas e como elas podem colaborar no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, direcionamos esta pesquisa para investigar se os alunos do Curso de Letras/Cáceres que dispõem de celulares smartphones conhecem e utilizam tais recursos para aprimorarem o conhecimento de Língua Inglesa.

Durante a pesquisa, de base metodológica quali-quantitativa, os dados foram coletados através de questionário semiestruturado, os quais entrevistaram 84 acadêmicos do 1º ao 8º semestre no primeiro semestre do ano de 2014 do curso de Letras em Cáceres, os resultados mostraram uma realidade então desconhecida. No levantamento de dados abordamos as seguintes questões

Questionário de levantamento de dados:

- Idade?
- Sexo?
- Você tem aparelho celular?



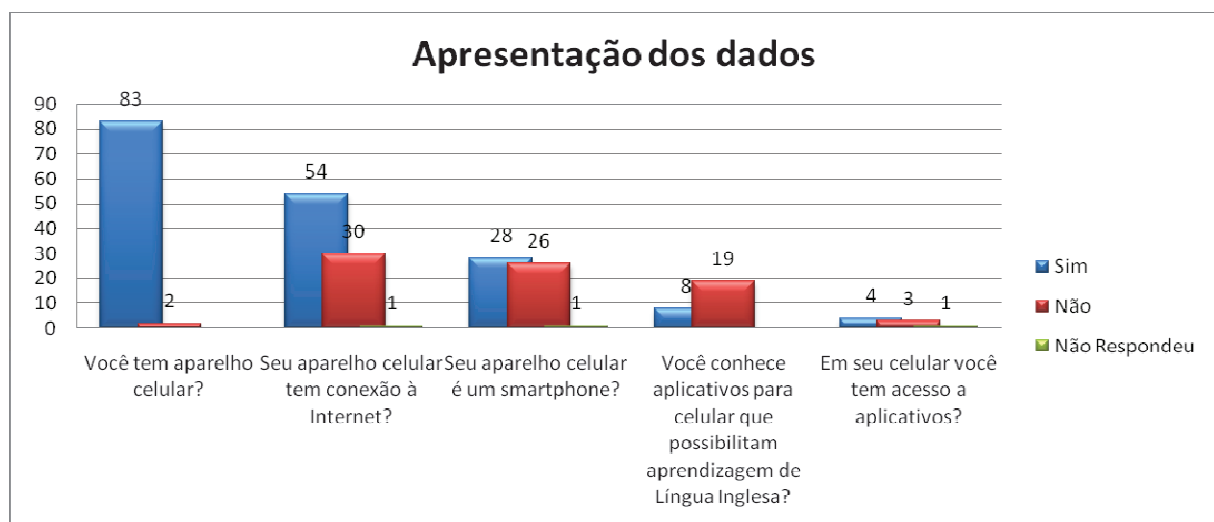
- Seu aparelho celular tem conexão à Internet?
- Seu aparelho celular é um smartphone?
- Você conhece aplicativos para celular que possibilitam aprendizagem de Língua Inglesa?
- Em seu celular você tem acesso a aplicativos?
- Quais aplicativos você conhece?
- Com que frequência você utiliza esses aplicativos?

A análise dos dados dos questionários apontou que muitos dos usuários não conhecem os APPs de Língua Inglesa, mas que tem interesse em se valer de APPs para aprimorarem o domínio do inglês, uma vez que estão sendo licenciados para atuarem como professores habilitados da língua em questão.

5. Resultados

Os dados mostraram que dos alunos entrevistados 97,6% possuem aparelho celular, 63,5% possuem conexão com a internet, 32,9% dos aparelhos são Smartphones, e apenas 9,4 dos entrevistados que tem smartphones, conhecem aplicativos para aprendizagem de Língua Inglesa.

O tratamento dos dados foi distribuído em gráfico para melhor visualização dos dados, que podem ser conferidos abaixo:



Os dados apontam que a maioria dos alunos não conhecem essas ferramentas para melhorar seus estudos, as respostas à questão “Quais aplicativos você conhece?”, a resposta de 95,24% dos entrevistados respondeu “Não conheço nenhum aplicativo”, apesar de esse paradigma educacional ser extremamente novo e não muito acessível às camadas mais baixas



da sociedade, dentro da universidade esses números são um tanto preocupantes, isso porque é visível o desinteresse dos alunos em buscar métodos de complementação de aprendizagem extraclasse.

A mudança de paradigma educacional impõe ao aluno uma mudança em sua posição, no qual o professor não lhe impõe mais uma rotina de estudos, mas ele tem que assumir esse papel e ter consciência de suas ações e ter responsabilidade por sua aprendizagem, esse é um fator que contribui para que esse novo método que irá funcionar como um sistema aberto, e é sujeito a variações, mas que no seu interior irá trazer inúmeros avanços na aquisição de uma nova língua. E esse impacto de mudança, questionamos aqui que seja o motivo, pelo qual os alunos que afirmaram conhecer e ter acesso a aplicativos para aquisição da Língua Inglesa, também afirmarem que não os utilizam com frequência, para que o aprendizado seja realmente efetivo e eficaz.

6. Considerações finais

Os aplicativos são sistemas que trazem interatividade com o usuário e facilidade em sua manipulação, tendo conteúdo, exercícios e avaliações práticas que são atualizados em um curto intervalo, em sua maioria sem custos financeiros.

Apesar dos diversos benefícios que esses recursos podem trazer ao aluno, e o avanço significativo que podem trazer para a educação, pela quantidade de informação que trazem e as possibilidades de atualização constante, na área da linguagem ainda são tão valorizadas.

Mas o crescente uso desse tipo de recurso e as informações e metodologias de ensino por eles proporcionadas ainda também é pouco pesquisada, portanto é importante ter trabalhos e resultados para apresentar aos alunos, para que esses despertem interesse sobre esses tipos de aplicações móveis.

Neste cenário, definimos como primeiro problema desta pesquisa: A utilização de ferramentas educacionais em dispositivos móveis promoveria melhorias ao processo de aquisição de novas palavras da língua inglesa?

Dessa forma, trabalhamos a princípio com objetivo de identificar os fenômenos socioculturais contemporâneos, com enfoque no papel da linguagem e tecnologias a serviço da educação como mediadoras das de ensino/aprendizagem tecidas no contexto eletrônico e universitário do Curso de Letras Unemat/Cáceres, mas fomos arremetidos para outro caminho ao nos depararmos com a falta de conhecimentos por parte dos alunos desse tipo de recurso,



os dados coletados ressaltaram aspectos de interação e o acesso dos alunos com esse tipo de conteúdo, dando um novo rumo ao nosso trabalho.

7. Referências

BARROS, Thiago. **O que é smartphone e para que serve?** Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html>. Acesso em: 10/11/2013.

GOOGLE PLAY. Pesquisa: Aplicativos Android para Aquisição da Língua Inglesa. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=ingles&c=apps>. Acesso em: 04/06/2013.

INFOESCOLA. **O que são apps?** Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-apps/>. Acesso em: 14/12/2013.

QUAINO, Lilian. **Metade da população brasileira está incluída no mundo digital, diz FGV.** Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/07/metade-da-populacao-brasileira-esta-incluida-no-mundo-digital-diz-fgv.html>. Acesso em: 17/06/2012.

SILVA, W. M. **Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia.** Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSM 1806-275X, 2006. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf. Acesso em: 10/10/2013.

SÁ, Haron Francisquini Martins de, PEREIRA, Eliane Nascimento, CARELLI, Izaura Maria. **Aprendizagem de inglês assistida por celular.** Estudos Linguísticos e Literários: Saberes e Expressões Globais, ISSN 2175 389X. Foz do Iguaçu, 2011.

VILARINHO, Sabrina. **Metodologias do inglês.** Disponível em: <http://educador.brasile Escola.com/estrategias-ensino/metodologias-ingles.htm>. Acesso em: 15/12/2013.

VALENTIM, Hugo Duarte. **Para uma compreensão do Mobile Learning.** Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2009. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf. Acesso em: 20/01/2014.



VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM NOVO OLHAR

Patrícia Aparecida da SILVA (UNEMAT)¹
Ana Luiza Artiaga Rodrigues da MOTTA (UNEMAT)²

Resumo: O objetivo desta reflexão incide em tomar o discurso sobre a violência, no ambiente escolar. O corpus constitui-se a partir de recortes de textos publicizados pela mídia, em que discutiremos a formação imaginária da sala de aula, a relação professor, aluno e a própria instituição de ensino. Sabe-se que, temos grandes índices de violência em âmbito nacional e em âmbito mundial, acontecendo com grande frequência no ambiente escolar. Para tanto, inscrevemo-nos na linha teórica materialista de Michel Pêcheux, na França, Eni Orlandi no Brasil e seus seguidores, com intuito de compreender o funcionamento da língua diante desse acontecimento de linguagem, na escola na relação dos sujeitos professor x aluno. A teoria do discurso visa, pois a compreender o lugar da interpretação na relação do sujeito com o mundo. Assim a interpretação é um gesto necessário ENTRE a língua e a história na produção dos sentidos, situando estes gestos tanto na dimensão do sujeito como na sociedade com suas instituições. Observaremos também, os diferentes mecanismos interpretativos nas diferentes materialidades. Sendo assim, “o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação como silêncio. A interpretação é o vestígio do possível” (ORLANDI, 1994).

Palavras-Chave: Violência. Escola. Sujeitos. Análise de discurso.

Abstract: The purpose of this reflection focuses on taking the discourse on violence in the school environment. The corpus is made up from cuttings texts publicized by the media, in which we discuss the imaginary training classroom, the teacher, student and teaching institution itself. We know that we have high rates of violence nationwide and worldwide, occurring with great frequency in the school environment. To do so, inscrevemo us on materialist theoretical line of Michel Pecheux, France, Eni Orlandi in Brazil and his followers, seeks to understand the functioning of the language before this event language school in respect of subject teacher x student. Discourse theory therefore aims to understand the place of interpretation in the subject's relation to the world. Thus the interpretation is a necessary BETWEEN language and history in the production of the senses gesture, placing these gestures both in size as the subject in society with its institutions. Also observe the different interpretive mechanisms in different materiality. Thus, "the act of interpretation is because the symbolic space is marked by incompleteness, the relationship as silence. The interpretation is the trace of the possible "(Orlandi, 1994).

Keywords: Violence. School. Subject. Discourse analysis.

1. Introdução

Neste trabalho nos limitaremos a dizer sobre a nossa experiência, vivência na escola da rede pública de ensino, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência Letras/PIBID/CAPES/UNEMAT, em Cáceres-MT. Trata-se de dizer sobre a leitura de um

¹ Mestranda em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. patricia_rogeriofilho@hotmail.com

² Doutorado em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. analuizart@unemat.br



assunto um tanto polêmico que assola as escolas, as salas de aula. A violência. Esse fato tornou-se, nos últimos anos, entrada para debates, reflexões.

Nesta discussão, constituído nossa análise em discursos presentes no gênero charge que retrata de forma satírica uma questão que remete ao real da sociedade. Conforme o Dicionário Hauaiss, charge significa – substantivo feminino – “desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, ger. veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas; caricatura, cartum”.

A citação evoca distintas leituras sobre o humorístico. Nesse sentido, o foco desta escrita será discutir no gênero das charges a densidade semântica das palavras que enfatiza, neste caso, a sala de aula. Dessa forma, entendemos que a escola não está em separado da sociedade. Ao contrário, cabe a escola o processo de ensino/aprendizagem no/para o social.

2. Escola e leitura

Ancoramos teoricamente nos pressupostos teóricos da linha materialista, do discurso com intuito de compreender como o discurso da charge joga com o possível interlocutor. conforme Orlandi (1999), que a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade” (p.09).

Vejamos como a charge é compreendida sócio, historicamente.

(...) é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com um ou mais personagens envolvidos. A palavra é de origem francesa e significa carga, ou seja, exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco. Mais do que um simples desenho, a charge é uma crítica político-social onde o artista expressa graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas através do humor e da sátira. A charge tem um alcance maior do que um editorial, por exemplo, por isso a charge, como desenho crítico, é temida pelos poderosos. Não é à toa que quando se estabelece censura em algum país, a charge é o primeiro alvo dos censores infra. As charges foram criadas no princípio do século XIX (dezenove), por pessoas opostas a governos ou críticos políticos que queriam se expressar de forma jamais apresentada, inusitada. Foram reprimidos por governos (principalmente impérios), porém ganharam grande popularidade com a população, fato que acarretou sua existência até os tempos de hoje (...) (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charge>)

Percebemos, então, que a charge é uma manifestação, crítica social. Nesse sentido, ler a charge permite discutir a forma-sujeito. Como se sabe é pela forma-sujeito que compreendemos as distintas posições que cada qual ocupa na sociedade. Assim, quando a



charge particulariza a violência como um acontecimento no seio da escola, questionamos, então, sobre a posição-sujeito professor e o aluno. Ou seja, que *gestos de leitura* a comédia, a sátira textualizada pela charge permite dizer sobre um drama social?

No que diz respeito à violência, em conversas informais com professores e alunos sobre fatos divulgados pela mídia, ouvimos distintas narrativas as quais não gravamos, mas que tentamos rememorar alguns trechos de conversas em que se tenta definir que “violência representa agressão física, simbolizada pelo estupro, brigas em família e também a falta de respeito entre as pessoas”. E ainda, “a violência, enquanto descumprimento das leis e da falta de condições materiais da população, associando a violência à miséria, à exclusão social e ao desrespeito ao cidadão”. É importante observarmos a posição-sujeito nesses enunciados. Ainda que as conversas tenham sido efetivadas de forma corriqueira, sem formalidades que requer uma pesquisa densa, ainda assim, o imaginário de violência para o aluno e o professor são fatos de linguagem que se inscrevem em diferentes formações discursivas.

Para o aluno a violência se configura no corpo. O corpo é o espaço marcado pela violência e que tem a ver com brigas, relação entre familiares; diríamos que a violência está em um âmbito doméstico. De outro lado, o professor aponta a violência inscrevendo-a em relação às regularidades jurídicas. A falha, o Estado, o político toma corporeidade na ausência da efetividade do Estado em demandar a lei e esta tomar consistência no social.

De outro lado, observaremos como a charge preenche na materialidade do texto palavras e imagens que textualizam a violência no espaço escolar. É importante refletirmos sobre a diferença entre agressividade, crime e violência. Vejamos como é definido pelo dicionário Aurélio:

Agressividade: Que tente agredir ou denota agressão; crime;
Violação da lei penal;
Violência: 1.Qualidade de violento.2.Ato violento.3.Ato de violentar;
(Mini Aurélio Escolar, Ed. Nova fronteira)

Percebemos que as definições nos dão informações precisas de que o crime, a violência e agressividade são fatores de risco para a sociedade. Compreendemos que o sentido não se constitui fora da história, isto é, a língua, as palavras inscrevem na história para se significar (Pêcheux, 1997). Assim, ver/ler no verbete do dicionário é diferente da textura que uma palavra constitui no discurso.

Como se sabe distintos estudos aponta que a violência exercida por crianças e adolescentes é antes de tudo, o que o meio exerce sobre eles (COLOMBIER ET al.1989).



Essa reflexão nos permite questionar, então, a posição-sujeito e a sua relação na/com a escola frente às frustrações do seu dia-a-dia.

Destacamos para tanto diferentes tipos de violência praticados dentro da escola, apontados por distintos autores. Para Colombier a violência se apresenta como:

Violência contra o patrimônio - é a violência praticada contra a parte física da escola. “É contra a própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que seja a passar neste local oito ou nove horas por dia.” (COLOMBIER ET p.39).

Para Abramovay a violência se manifesta por:

Violência simbólica - É a violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. “A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida”... Porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. Violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno.

Violência física - "Brigar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, tiroteio, espancar, pancadaria, neguinho sangrando, Ter guerra com alguém, andar armado e, também participar das atividades das guangues” (Abramovay; 2002, p.335).

Ainda Abramovay diz que:

“O indivíduo enfrenta uma grande oferta de oportunidades: o uso de drogas usa de bebidas alcoólicas, uso da arma de fogo aliada à inexistência do controle da polícia, da família e comunidade tornam o indivíduo motivado a concluir o ato delituoso” Carências afetivo e causas socioeconômicas ou culturais certamente aí se misturam, para desembocar nestas atitudes”. (COLOMBIER, 1989, p.35).” A Disponibilidade de armas de fogo e as mudanças que isso impõe às comunidades conflituosas, contribuindo para o aumento do caráter mortal dos conflitos nas escolas” ABRAMOVAY, 2002;

Conforme Alba Zalluar (1992) é dentro das gangues ou das quadrilhas que os jovens provam sua audácia, desafiam o medo da morte e da prisão. É uma subcultura criminosa marcada pela atuação masculina (ZALUAR, 1992, p.27).

Cada autor pontua diferentes condições de produção em que emerge a questão da violência. Assim, são inúmeros os fatores que podem levar uma criança ou um adolescente a um determinado ato delituoso. Depreende-se, então, que a desigualdade social, conforme os



excertos é um dos fatores que podem, por vezes, fazer com que jovens cometam atos violentos e ainda, que a situação de carência absoluta de condições básicas de sobrevivência tende a embrutecer os indivíduos, assim, a pobreza estaria em sobressalto.

Nesta reflexão, não pretendemos discutir o sujeito da psicologia e ou em uma visão cognitivista, ou ainda compreendido no âmbito da sociologia. Queremos, pois pensar o sujeito no discurso enquanto posição sujeito. Nesse sentido, não queremos também nos inscrever em uma formação discursiva. Queremos antes refletir sobre a forma-sujeito em sociedade. Daí, então, nos ancorarmos na teoria da Análise de Discurso que pensa o sujeito enquanto posição no discurso.

Para tanto observemos o *corpus*, a linguagem e seu funcionamento. Vejamos a partir de recortes de textos publicizados pela mídia que demonstra a relação professor x aluno e a própria instituição de ensino. Vejamos como estas se marcam nesse acontecimento de linguagem. Como dissemos, anteriormente, a temática de reflexão sobre violência escolar é algo demarca índices em âmbito nacional e em âmbito mundial. Não nos deteremos a pontuar ou mesmo discutir a abrangência da violência, a charge mostra esse acontecimento e o particulariza em meio à escrita e a imagem, o desenho que, produz efeitos de sentido um tanto chocante para o sujeito-leitor.

Leiamos a charge – A – abaixo



Fonte: www.zenieduca.blogspot.com



A charge A; permite múltiplas leituras, entre o tempo presente e o passado. Retrata a violência que tem sido o “fermento” de diferentes discursos nas manchetes publicizadas pela mídia.

No dizer da professora “Que saudade do tempo que eles só traziam canivetes!” e a imagem reproduzida na/pela charge, percebe-se um jogo, um imbricamento entre o dizer e a textualidade da sala de aula; um espaço em que se rompe a violência. O que se lê na materialidade da charge – A – no abecedário do quadro, na letra “o” rompe com os valores éticos, morais e sociais.

Em outras palavras, a violência torna a lei opaca e o *non sense* se instala frente ao que está instituído, como a normatização do Estado. Ou melhor, o indivíduo extrapola a ordem do discurso jurídico e a ambiência escolar não significa espaço de aprendizagem, para o exercício do direito e do dever. Há uma migração dos acontecimentos do urbano, do cotidiano para o espaço da escola.

Nessa dimensão, a lei fica opaca e a violência rompe com a tradição da organização do indivíduo em sociedade. Nesse sentido, a agressividade torna-se um “furo” que emerge do que é falho na ordem, do real.

No enunciado o pronome pessoal “eles” refere-se a um determinado sujeito, do qual não se diz, mas que no fio do discurso compreende-se que se refere ao aluno. As pistas do texto remetem à posição-sujeito aluno em tempos memoráveis. Isto pode ser compreendido na formulação, no uso do verbo “trazer”, “traziam”. Dessa forma, a formulação remete a um tempo passado, que *reverbera sentidos* no tempo presente, no cotidiano da escola, na relação professor x aluno x professor.

Há uma memória discursiva em funcionamento entre a escrita e a imagem. O texto produz uma simbiose, um encadeamento de sentidos sobre o assunto em foco: a violência. A charge joga com o possível interlocutor. Como se sabe a teoria da Análise de Discurso pensa o discurso em relação “a”. Nesse sentido, pensamos o efeito de sentido que a charge produz no social. A nosso ver, o texto nos causa no primeiro olhar, que a violência na escola, nos dias atuais é grave! Souza (1999) pontua que:

Na sociedade brasileira, o poder público não tem sido tradicionalmente eficaz no controle e no monopólio legítimo da força física; os setores privados da sociedade brasileira, cada vez mais, têm buscado resolver suas demandas através do uso da força física, seja através da privatização da segurança, seja através da privatização do próprio espaço. Ou seja, o setor público desorganizado e ineficaz, tem sido relegado ao controle não da



institucionalidade, mas dos interesses dos grupos articulados social e politicamente (p.37,38).

Não estamos com isso minimizando as ações dos tempos remotos, em relação às ações do Estado na sociedade, mas tomando as pistas no dizer da professora: "*Que saudade do tempo que eles só traziam canivetes!*", com o - a, e, i, o, u .

Há de certa forma uma inversão de valores, de posição-sujeito, de relação com a ambiência escolar. Assim, o fato das vogais, as primeiras letras, constitutivas, do processo de ensino aprendizagem ter sido gravemente atingidas pela arma, demonstra a fragilidade da escola, desde o ensino básico. Ou seja, coloca a criança em uma particularidade que inspira a posição do Estado, das regularidades jurídicas em rever as brechas na Constituição Federal em vigor. Torna-se necessário o Estado discutir uma política real, às condições de vida do cidadão brasileiro.

O desenho geométrico da bala, o buraco negro no quadro da escola torna-se espaço de interpretação. Cabe uma parada, um questionamento nas ações da sociedade que vem construindo uma desordem no cotidiano e que se materializa em danos irreversíveis. Dessa forma, não cabe naturalizar a criminalidade, a barbáries, em que os professores perdem a autonomia. De outro lado, observa-se que o aluno ocupa outra posição-sujeito que não é o de aprender, o de estar inscrito no discurso do Estado, mas na desordem exatamente, da irregularidade que produzirá a escavação significativa do/no sujeito e o social.

Dessa forma, percebemos na charge o sentido entrecruzado pelo silenciamento que reporta a outros acontecimentos. Diante dessa perspectiva, o silêncio que tratamos aqui, é retirado de uma posição secundária, como o "resto" da linguagem, como o caráter de incompletude da linguagem, colocando-o num fator essencial, como condição do "significar" - pela linguagem (ORLANDI, 1993). Entendemos conforme as reflexões de Orlandi que: "Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de se estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio". "Há silêncio nas palavras". (ORLANDI, 1993: 11). Com a referida autora (Orlandi, 1993), encontramos a seguinte definição:

O silêncio é assim a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar, de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido. Faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço. Para o que não é "um", para o que permite o movimento do sujeito. (p. 13).

Podemos dessa forma, afirmar que as palavras são povoadas de sentidos e essas, por sua vez, nem sempre é dito e, colocamos no silêncio muitas delas. É o silêncio que atravessa as palavras, que passa por elas ou que indica que o sentido pode ser outro, ou e que aquilo que



é importante nunca se diz. Temos aí, o silêncio como *fundador* como não dito, visto no interior da linguagem. É o silêncio significativo, ele tem significância própria: “na perspectiva que assumimos o silêncio na fala”. O silêncio *é*. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*. (Orlandi, 1993: 33). Ainda nessa direção, encontramos o silêncio, passando não pelas palavras, mas pelo gesto significativo da coersão. Conforme Pêcheux (1975) “o gesto intervém no real do sentido”. Sobre isso observe as imagens B e C:



Fontes: seducabem.blogspot.com

Na imagem B podemos observar que a violência é voltada para os próprios colegas de sala de aula, o bullying, que é caracterizado por violência recorrente, desequilíbrio de poder e intenção de humilhar. Estudos, conforme dados do Estado apontam que a prática, frequente nas escolas, pode levar as vítimas à depressão e ao suicídio (Fonte: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 11/12/2012). Os comportamentos antissociais, agressivos, provem de um desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão. A intimidação torna-se o foco entre gestos e palavras que produz, conseqüentemente, efeitos de sentido. A forma de dizer desestabiliza o outro, nas relações de poder. Além disso, a vítima não consegue se defender com facilidade por uma ou mais razões. Os maus-tratos repetidos podem ao longo do tempo causar graves danos ao psiquismo e interferir negativamente no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, sensorial e socioeducacional como afirma, Mirian Rodrigues de Souza em seu artigo “Violência nas escolas: causas e conseqüências”.



Na imagem C podemos percebermos que o índice de alunos armados nas escolas tem aumentado muito no Brasil e no mundo, conforme, Maria Teresita do Amaral, isso se dá em reação à própria violência. Quando os ataques são crônicos, as vítimas podem se tornar agressoras; em casos extremos, muitas vezes resultam em tragédias escolares, como as de Columbine (1999) e Virginia tech (2007), nos Estados Unidos, as de Taiúva (2003) e Remanso (2004), Finlândia (2007) e no Brasil recentemente no Rio de Janeiro na escola da zona de Realengo um grande massacre que ocasionou mais de 20 vítimas fatais e a morte em seguida do próprio agressor. (Fonte: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 11/12/2012).

Observe a imagem D:



Fonte: www.cicero.art.br

Fonte: seducabelem.blogspot.com

Na imagem D percebemos no discurso/imagem entre a professora e o aluno uma forma de tensão, repressão e um poder e autoritarismo posto, determinado na relação a posição do sujeito (aluno) sob o outro (professor). Há uma coerção incisiva que remete ao dizer do sujeito aluno “Aê, fessora! Tu me deu zero? Tem-se na formulação uma pergunta que se movimenta entre o pronome pessoal “tu” para professora e o pronome oblíquo “me” em relação ao aluno. Uma linguagem que remete a gíria de um determinado grupo que se marca na expressão “aê, fessora!”, seguida do ponto de exclamação.

A posição de professora cede espaço à eloquência do discurso do outro. Ou seja, o fato do aluno ter levado um zero culmina na desestabilização da posição da professora como aquela que tem como profissão o fato de interpretar, analisar e demarcar numericamente a



representatividade de uma avaliação. O gesto do aluno no saque da arma produz o jogo que é próprio da charge. Isto é, o humor está no processo da professora rapidamente corrigir que houve um engano, esquecimento, equívoco, em relação a escrita do algarismo na frente do zero. Aqui, é oportuno dizer como a língua é sujeito à falha e ao equívoco permitem na articulação da professora, outros deslizes de sentidos. O medo, o pânico atravessa o quadro da charge.

Essa considerável "aclamação por violência" pode revelar relações com padrões de comportamento "produzidos socialmente". A fala expressa pelo aluno pode ser traduzida como "discursos produzidos" ou "discursos institucionalizados", talvez pelo fato de que, atualmente, entre grande parte dos adolescentes, quem está inserido num contexto de violência, está inserido socialmente, ou seja, a violência hoje em dia, é um tema que está "na moda" e entre os adolescentes, produzi-la ou reproduzi-la, talvez seja uma postura de inserção, mesmo que fuja da sua gama de preferências, gostos e costumes (MORAIS, 1995).

A gestão escolar visa à construção de uma sociedade mais igualitária. Para isso deve desenvolver projetos de combater a violência, essa deve ser uma das principais tarefas da escola na atualidade. Segundo o ideal de vários educadores, como Paulo Freire, Maria Fernandes, Régis de Moraes entre outros que citamos em nosso trabalho, a escola tem a função de preparar o indivíduo para a sociedade, não de forma ajustadora, mas transformadora. O sonho da escola é a construção da sociedade ideal. Se nós não lutarmos pelos nossos sonhos acabaremos esquecendo deles. Nós que fazemos a educação temos que acreditar. É nossa utopia, sem ela não caminhamos.

Martins (1999) afirma que é próprio da condição humana sonhar com um mundo melhor e lutar por isso, e que a humanidade jamais desistiu do seu sonho de paz e fraternidade.

A escola deve transformar o futuro das crianças, abrir portas, iluminar caminhos, ensinar noções de espaço e convivência humana. Podendo se apresentar para as crianças como um local também para a brincadeira, exercício físico, atividades de integração com grupo, atividades que são reprimidas em seu cotidiano doméstico. É um local que antes de tudo deve estar preparada e estruturada, pois para as crianças a escola é uma extensão da casa e da rua.

Silva afirma que:

Reconquistar os valores éticos, morais e espirituais da sociedade se constitui em objetivo geral do Projeto Mundial de Combate à Violência, que deverá ser levado adiante através da família, das escolas, das religiões, dos



sindicatos, dos mais diversificados segmentos sociais, no mundo todo (SILVA, 2003, p. 2).

Nossa reflexão sobre a temática da violência visa contribuir com a escola, no sentido de ler, pensar sobre a materialidade da charge, algo que é preocupante para a sociedade. Como acadêmicos, professores estamos sujeitos as determinações do outro, porém a escola ainda é o espaço institucional que tem como meta o trabalho de formação do outro.

3. Considerações Finais

Trabalhar com textos de charges possibilitou-nos pensar como a sagacidade do humor produz a sátira sobre o real. Ou melhor, a charge toma um fragmento que é constitutivo do urbano, do social e o remete ao leitor que por vezes destitui da charge a sua espessura semântica. Assim, cabe uma leitura que interrogue a evidência das palavras, já que como sabemos o sentido não está na literalidade, não é uno a um conteúdo. Ao contrário, o fato de questionarmos o entrecruzamento de uma discursividade permite entendermos que o texto, no caso da charge, joga entre o escrito e o não-verbal.

Assim, é preciso que o interpretemos entendendo o entrelaçamento, o processo sócio-histórico de constituição do sentido.

Em suma, pensar sobre a violência, na escola, é uma problemática que requer política de Estado que entrelace o sujeito e o social. A escola é um espaço de mediação de individualização do sujeito. Assim, cabe a escola e demais segmentos da sociedade delimitar fronteiras sobre o que é da responsabilidade da escola, família e do Estado. Por fim, a escola não tem missão tem políticas de ensino que deve ser exercida conforme as regularidades das instituições do país.

Porem, a violência é uma temática que se deve trabalha de forma cuidadosa, pois fere princípios, quase que primordiais as realidade de cada aluna, pois estão expondo suas vidas intimamente. Neste processo, os alunos falavam abertamente suas angústias, sobre a temática e ainda produziam textos, no qual o pedido de ajudar ou a forma como relatavam as cenas de violências vivenciadas dia a dia eram alarmantes.

Nesta direção à escola juntamente com o projeto Pibid, desenvolveram palestras abertas a toda a comunidade escolar, para que os pais pudessem refletir, a importância da educação na vida de seus filhos, e lhes proporcionar uma ambiência melhor e que ainda, não lhes fossem tomado o direito de estudar, que muitas vezes eram convertidos, em



responsabilidades de trabalho, fomentando ainda mais a criminalidade do lugar, como: venda de drogas, prostituições, etc.

Nesta perspectiva, o papel da escola, é sempre de mediadora do conhecimento, este tripé: escola, família e sociedade, tem que se auto ajudar, para o bem comum, a formação do aluno, este campo muitas vezes de batalha, deve-se transformar em palco de inovação, pois é um lugar de transformação, afinal, constroem as mentes pensantes do futuro do país.

A escola deve ser a unidade fundamental, nesta busca pela educação transformadora, sair do casulo e aceitar as inovações advindas da unidade familiar e social.

4. Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças - **Violência nas escolas**. Ed. UNESCO, doações institucionais.

CALHAU, Lélío Braga. **BULLYING: Implicações Criminológicas**. João Pessoa (PB) 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: editora Paz e terra, 1987.

MARIA, Teresita E. S. Amaral Psicóloga Clínica – Valinhos, 2008 - **Instituto São Paulo de Cidadania e Política** .

MIRIAN, Rodrigues de Souza em seu artigo” **Violência nas escolas: causas e consequências**”. www.soudapaz.org/Acessado em 14/04/2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**.4 ed. SP: Cortez, 1999.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007;

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi (et.al.) 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1975.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS / Presidência da República - Ministério da Justiça - Ministério da Educação **Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos** - UNESCO/Brasil.

ZALUAR, Alba (org). **Violência e educação**. São Paulo, Cortez editora, 1992.



A CONSTRUÇÃO DA MULHER NA POÉTICA DE CHICO BUARQUE

Nághila Cristina Amada da SILVA (UNEMAT)¹

Resumo: Este artigo tem por finalidade analisar os perfis de mulheres construídos na poética de Chico Buarque. Desse modo, a pesquisa visa compreender, através da análise literária, os sentidos postos nas canções de Chico Buarque, em que ele tematiza a figura feminina, entrando em conflito com o fato de que o feminino é considerado uma marginalidade social, em diversos períodos da história. A partir da década de 1960, inspiradas nos primeiros movimentos feministas, ressurgiram as feministas, que ansiavam a sua inserção na esfera privada e política; é, pois, atrelado a esta temática que Chico emergiu a fala da mulher, que naquele momento era excluída do cenário social. Soma-se a isso, o fato de que naquela época a música popular era uns dos meios para a expressão do pensamento político oposicionista contra repressão nacional. Em muitas canções desse artista-poeta-escritor, o sujeito do discurso é a mulher, tendo em vista que a voz poética coloca o eu feminino em evidência, pois, a mulher é quem fala.

Palavras-Chave: Poesia brasileira. Eu-lírico. Feminino. Chico Buarque. MPB.

Abstract: This article aims to analyze the profiles of women constructed in the poetics of Chico Buarque. Thus, the research seeks to understand, through literary analysis, senses put in songs by Chico Buarque, he studies the female figure, coming into conflict with the fact that the female is considered a social marginality in different periods of history. From the 1960s, inspired by the first feminist movements, resurfaced feminists, who longed to its insertion in the private and political spheres; is therefore linked to this theme that emerged Chico talking woman who at that time was excluded from the social scene. Added to this the fact that at that time popular music was the means for the expression of oppositional political thought against a national crackdown. In many songs of this artist-poet-writer, the subject of the speech is the woman in order that the poetic voice puts the feminine self evident, because the woman has spoken.

Keywords: Brazilian Poetry. I-lyrical. Female. Chico Buarque. MPB.

1. A mulher na criação literária: a poética

Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido como *Chico Buarque*, é uns dos poucos músicos da Música Popular Brasileira que consegue tematizar a mulher e expressar seu desejo por meio de suas canções. De certo modo, essas canções trazem em si o ‘eu lírico’, onde predomina o marginal como protagonista, colocando as claras a negatividade da sociedade. Suas composições tornam-se, por força dessa escolha, a “oportunidade para um exercício de crítica social” (MENESES, 2001, p. 41), mostrando a verdadeira realidade do cotidiano, através da lírica.

O discurso de Chico Buarque dá voz àqueles que em geral não tem voz; assim, o feminino é considerado uma marginalidade social e, atrelado com esta temática, Chico, por

¹ Graduada em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. naghila_20@hotmail.com



meio de suas composições, faz emergir a voz da mulher, o que nos faz lembrar a tradição grega do *dionisiaco*, na qual ressalta a figura da mulher. Segundo Carvalho (1982), cantar o feminino é o traço poético mais importante de Chico Buarque, e que poucos artistas souberam traduzir tão bem, por meio do canto o sentimento feminino, quanto o próprio Chico.

Sua primeira canção, contendo a característica feminina, foi “Com açúcar e com afeto”, mas Chico não veio incluir esta música em seu LP, pois afirmou em entrevista que não cantou porque “naquele tempo ficava esquisito um homem cantar o feminino, tinha medo de ser chamado de bicha, pois estava entrando no meio artístico aquele preconceito, iriam achar que ele era homossexual” (CARVALHO, 1982, 29); sem coragem de interpretar a música, Chico fez com que a música fosse interpretada por uma cantora.

Ari Barroso, uns dos pioneiros em cantar o feminino, compositor da música “Camisa Amarela”, ao escutar a música na qual autor cantava o feminino, Chico perde de uma vez por todas o receio em cantar canções que expressavam o sentimento feminino, de modo que, ele mesmo passou a cantar suas próprias composições, apresentando a MPB essa grandeza poética.

Mas qual é a explicação de Chico Buarque ter essa característica de demonstrar em suas músicas o desejo feminino? Em entrevista, Chico responde a curiosidade de muitos:

Deve ser isto, em casa, vivo com mulheres, a Marieta, minhas filhas, Luísa, Helena e Sílvia, as amigas delas, as empregadas, até os bichos são cadelas, então eu acho que vou aprendendo”, - diz ele em tom de brincadeira. E continua: “Segundo um espírito eu fui mulher em outra encarnação”. (CARVALHO, 1982, p.34)

Buarque diz que não se empenha em ficar analisando o processo de saber de onde vem essa característica, embora uns digam que ele tenha sido mulher em outra encarnação, ou pelo fato dele ser do signo de gêmeos. Para ele, isso não importa, mas afirma que gosta desse mistério. Carvalho (1981), não se contentou com tal afirmação e acredita que tal explicação é fundamentada na noção de “anima”, que por causa desse “anima” Chico consegue expressar o que está dentro de si para fora, em suas canções. Carvalho (1982) *apud* Hall e Lindzey (1969) explica, de forma sucinta, a noção de “anima” á nível de textos:

O homem é essencialmente um animal bissexual. E no plano fisiológico, o macho e a fêmea produzem ambos os hormônios sexuais masculinos e femininos. No plano psicológico, encontram-se ambos os sexos características masculinas e femininas. A homossexualidade é apenas umas das condições, talvez a mais óbvia de todas, que deu origem á concepção da bissexualidade humana. Jung atribuiu a arquétipos o lado feminino da personalidade do homem e o lado masculino da personalidade da mulher. O arquétipo feminino no homem é chamado ‘anima’, o arquétipo masculino na mulher, ‘animus’. Esses arquétipos, embora possam ser condicionados pelos



cromossomas e glândulas sexuais, são o produto de experiências raciais do homem com a mulher, e da mulher com o homem. Em outras palavras, vivendo com mulheres, através do tempo, o homem adquiriu características femininas; vivenciando com o homem a mulher tornou-se masculinizada. O homem aprende a natureza da mulher em virtude de sua ‘anima’ e a mulher, a natureza masculina em virtude de seu ‘animus’. (p. 102)

Nessa perspectiva, Chico Buarque estaria praticando e exercitando seu “anima” ao compor canções com sentimentos feministas, pois segundo a teoria, a convivência com mulheres fez com que “Chico” despertasse tais características em sua vida artística com belas criações. Para Carvalho (1982, *apud* Riviére, 1970), o fato de Chico Buarque ser um artista, além de um criador, na verdade é o seu dom que facilita as coisas. Para o autor, os desejos dos homens pelas funções femininas aparecem abertamente em escritores que imaginam gerar suas obras como uma mulher, ou seja, em trabalho de parto, após sua gravidez. Independente da área, grande parte dos artistas trabalharam somente a personalidade da mulher, isto ocorre “porque as obras de arte são essencialmente formadas e criadas dentro da mente de quem as produz, pouco ou nada dependendo de circunstâncias externas” (CARVALHO 1982, *apud* RIVIÉRE, 1970).

Desse modo, percebemos o diferencial que está nas composições de Chico Buarque, pois, por diversas vezes o autor se ausentou do meio artístico. Em entrevista, ele afirma que se trancou num quarto durante nove meses para parir a obra *Fazenda Modelo* (1974). Vimos que Chico tornou explicitamente válidas as afirmações de Riviére, ele expressou isso de forma inconsciente, e é este sentimento de gestação que está em um verdadeiro artista. Em virtudes dos fatos mencionados, Chico Buarque de Hollanda, procura escrever além do que está em sua mente, pesquisando, analisando e valorizando as circunstâncias externas para expressar não só a personalidade feminina, mas pensar o desejo, o sentimento. O sujeito do discurso é a mulher, a voz dá vez é para ela, a mulher é quem fala.

2. A construção da mulher na poética de chico buarque

Segundo Meneses (2001), ao fazer referência à poesia de Chico Buarque, a poesia deste, alude-se mais do que poema. Em seu livro intitulado *Figuras do feminino na canção de Chico Buarque*, a autora faz uma análise das canções de Chico, enquanto letra, pois a canção popular, palavra cantada, letra e melodia forma um pacote único. Desse modo, ao separar um desses elementos, privilegiando, de certo modo a canção significará, terá certo sentido, sabendo que a música é produtora de significado. Assim, as canções de Chico fazem parte da



sensibilidade musical do brasileiro contemporâneo, isto é, em alguns casos é impossível “ler” tais letras, sem cantá-las mentalmente.

As canções de Chico apresentam um *eu lírico feminino* que, segundo os junguianos, seria o *anima* do autor. De fato, o poeta é aquele ser a quem é dado mais do que aos outros, ou seja, é dado o poder de se manifestar a vida dos afetos, como se tivesse uma grande possibilidade de contato com o próprio inconsciente pessoal e filogenético. A poesia é um espaço onde se permite ao inconsciente aflorar. O poeta dispõe do privilégio de ser ele próprio e, ao mesmo tempo, outro (a). É assim que nas canções de Chico Buarque emerge a fala da mulher, sob uma perspectiva feminina; como afirma Carvalho (1982) “esse ‘namoro’ de Chico com o feminino não se realiza somente nas músicas em que a mulher assume o sujeito do discurso. Mas também naquelas em que fala o sentimento feminino, ou de como a mulher age”. (p. 30).

Nesse sentido, Meneses (2001) faz uma distinção das figuras do feminino na canção de Chico: Mulher órfica e Mulher prometeica. A mulher órfica é uma mulher que não respeita o princípio da realidade, e continua a fazer determinada coisa sem se incomodar com a opinião alheia, estes são os seres que desatinam. Entretanto, a mulher prometeica representa as mulheres competentes, e opõe-se ao princípio da realidade, isto é, desenquadrando-se do sistema patriarcal. A autora ainda cita uma velha tradição grega o dionisismo:

Junto com a temática do marginal, em Chico Buarque emerge a fala da mulher – o que filia a uma velha tradição: a tradição grega do dionisismo. Pois o dionisismo se dirige sobretudo aqueles que estão fora da vida política, áqueles que estão à margem da ordem social reconhecida e sacralizada pelo culto cívico que era a religião da polis: escravos e mulheres. (MENESES, 2001, p.42)

Para complementar, Meneses (2001), apud Vernant (1965), diz que “o dionisismo, antes de tudo, é privilegiadamente um assunto de mulheres. Nesse sentido, são inúmeras as canções que trazem personagens carregadas de sentimentos órficos e prometeicos. As canções de Chico sugerem que o feminino se oponha ao comportamento que se refere ao princípio do desempenho, isto é, que se oponha a submissão imposta pela sociedade patriarcal. Percebe-se, portanto, que a construção de suas personagens parte da sociedade repressiva de épocas em que o feminino estava excluído da esfera da produção, alijada do mundo do poder. Suas canções carregam os sentimentos de cada uma dessas personagens, com intuito de protestar por elas. Mas, não dá pra falar da mulher sem falar do homem, e vice-versa; por isso, em algumas de Chico, não é a mulher quem sofre a repressão, mas a pratica. E por este motivo, é



o homem quem pede socorro para fugir dessa mulher que encarna em si o princípio da realidade.

Com base nesses aspectos, vejamos alguns trechos da canção “Com açúcar e com afeto” (1966) de Chico Buarque:

Com açúcar, com afeto, fiz seu doce predileto
Pra você parar em casa, qual o quê
Com seu terno mais bonito, você sai, não acredito

[...] Quando a noite enfim lhe cansa, você vem feito criança
Pra chorar o meu perdão, qual o quê
Diz pra eu não ficar sentida, diz que vai mudar de vida
Pra agradar meu coração

E ao lhe ver assim cansado, maltrapilho e maltratado
Como vou me aborrecer, qual o quê
Logo vou esquentar seu prato, dou um beijo em seu retrato
E abro os meus braços pra você

Percebe-se, por meios destes trechos, a construção de um tipo de mulher convencional, moldada pelo patriarcalismo, que fica em casa à espera do marido, uma mulher que deve obediência ao homem, tal como Eva. Nesse ponto de vista, a mulher não fala mais por si mesma, e sim pelas vontades do próprio marido, isto é, seria aquela submissa, aceitando a autoridade do seu parceiro; não tem voz ativa, somente a esperança que ele um dia irá mudar. Este tipo de mulher, segundo Meneses (2001), “participa indiretamente do universo do trabalho, que é a esfera das relações de produção na sociedade patriarcal, através do marido” (MENESES, 2001, p.46). Pode-se, ainda, fazer relação desse tipo de mulher com a canção “Mulheres de Atenas” (1976), onde Chico apresenta mulheres que vivem exclusivamente para seus maridos, seus desejos e anseios:

Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar um carinho
De outras falenas
Mas no fim da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam pros braços
De suas pequenas, Helenas

Nessa perspectiva, Simone de Beauvoir (1970) apresenta um argumento muito interessante sobre tais comportamentos, ao afirmar que “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito, o absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR 1970, p 10).

A ideia do outro se caracteriza pelo olhar masculino sobre o feminino. Segundo Beauvoir (ibidem), ocorre que, a princípio, os indivíduos de uma nação, tanto por bem, como



por mal, são obrigados a reconhecer e oferecer a reciprocidades das relações, apesar das diferenças. Entretanto, entre ambos os sexos, essa reciprocidade não tem sido bem utilizada, muito menos compreendida. Um dos termos se impôs como único e essencial, negando totalmente a relação estável entre os sexos. Desse modo, entende-se que nenhum sujeito se coloca espontaneamente como inessencial, ou seja, não é o outro que se define como outro. Ela é posto como outro pela circunstância da convenção, ou seja, é preciso que ela se sujeite a esse ponto de vista alheio.

Traçando a linha de pensamento da autora acima, Moura (2001) nos traz uma ideia complementar:

Durante muitos séculos, a mulher foi vista como um ser inferior ao homem, em todos os meios (estético, social, histórico e político). O silenciamento feminino causou uma exclusão social da mulher ao longo da história. Isso aconteceu devido aos valores patriarcais existentes que via a mulher com o único propósito de procriação – reprodutora da espécie – não dando credibilidade à sua capacidade intelectual. (p.2)

A imagem da mulher sempre esteve interligada com a submissão, na qual durante séculos o único propósito de sua existência era de procriar; não era vista como ser pensante. Entretanto, nas canções de Chico a mulher nem sempre é representada como um ser submisso, pois em várias canções ela é apresentada como dominadora, um ser pensando e inteligente, isto é, a voz ativa e definitiva é da mulher, como na canção “Deixa a Menina” (1980):

 Não é por estar na sua presença
 Meu prezado rapaz
 Mas você vai mal
 Mas vai mal demais
 São dez horas, o samba tá quente
 Deixe a morena contente
 Deixe a menina sambar em paz

Observamos acima a característica da mulher órfica, a quem não se importa com o incômodo de seu parceiro por ela estar sambando até às 10 horas da manhã. A voz poética clama pela liberdade da mulher (deixe a morena sambar/ deixe a menina sambar em paz). Um exemplo de mulher independente. Nesse sentido, Chico Buarque constrói suas personagens pensando não somente nas diversas situações do cotidiano, mas de acordo com a evolução social que permitiu ao sexo feminino novas conquistas.

Ao longo da canção, a mulher que está na janela vai para a varanda e para rua. A mulher sai do “interior do lar”, do recesso da casa, espaço a ela reservado, e se projeta no espaço aberto, sem molduras, da rua – pra viver duma vez a vida. (MENESES, 2001, p 92)



Chico discute também nas suas canções o sentimento das meretrizes e das mães. O homem, por sua vez, está sempre na rua, cuja mulher o espera em casa. Esta evolução da mulher, que parte de casa para rua, pode ser representada pela canção intitulada “Ela e sua janela” (1966), onde se nota um percurso da poética feminina na canção de Chico Buarque. Existe uma progressiva gradação da atitude feminina nessa canção, quando notamos a progressão na forma de pensar da mulher, nas mudanças de hábitos e dos desejos, em relação as suas atitudes perante o seu amante e a própria vida.

3. Referências

- AGUIAR, Joaquim. **A poesia da canção**. São Paulo: Scipione, 1993.
- ARAGÃO, Selma. A igualdade e a mulher brasileira. In: MARCIAL, Danielle. ROBERT, Cinthia. SÉGUIN, ELIDA. **O direito da mulher**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 1999.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: **Histórias das Mulheres no Brasil**. 5º Ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BATTISTA, Elisabeth. **Literatura e Canção: entre o prazer e a inquietação**. UNIVERCIDADES, Periódico da UNEMAT, Cáceres, MT; Ano X, nº 156, Setembro de 2007.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2º ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. 4º ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BETTO, Frei. Chico, silêncio e palavra. In: **Chico Buarque do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004
- BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista corrigida. Ed.1995. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007.
- BOFF, Leonardo e MURARO, Rose Marie. **Feminino e Masculino. Uma nova Consciência para o Encontro das Diferenças**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionários de mitos literários**. 2º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O estudo analítico do poema. São Paulo: Humanos Publicações, 1996.
- CARVALHO, Gilberto de. **Chico Buarque: Análise poético-musical**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.



- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- EISLER, Riane. **O prazer sagrado: sexo, mito e a política do corpo**. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- FERNANDES, Rinaldo de. Conformadas e recolhidas: análise de “Mulheres de Atenas”. **In: Chico Buarque do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.
- FONSECA, Eduardo. Lilith ou Liliath. **In: <http://www.yorubana.com.br/textos/lilith.asp>**, 2007. Acessado 09/05/2013.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Editora África, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- LIMA, Roberto Gabriel Guilherme. **Sou dessas mulheres que só dizem sim: As mulheres descritas na poesia de Chico Buarque de Hollanda**. 2009. 83f. Dissertação em Literatura Comparada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 20º Ed. São Paulo: Afiliada, 2000.
- MENESES, Adélia Bezerra. **Figuras do Feminino na canção de Chico Buarque**. 2º ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MIRCEA, Eliade. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MOURA, Andiara Maximiano de. **A construção de personagens femininas em Vozes num divertimento, de Luci Collin**. Dissertação de mestrado. UEM, 2001.
- ORTOLAN, Leandro Henrique. **O que não tem limite: o erotismo na poesia de Chico Buarque de Hollanda**. 2007. 181 f. Dissertação em Teoria Literária, Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, 2007.
- RODRIGUES, Cátia Cilene Lima. Lilith e o arquétipo do feminino contemporâneo. **In: Ética, religião e expressão artística**. Anais do III Congresso Internacional de Ética e Cidadania. 2007.
- SILVA, Agnaldo Rodrigues. **Projeção de Mitos e Construção Histórica no Teatro Trágico: Gota D’água e os Degraus**. Campinas: Editora RG, 2008.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. O protesto na canção de Chico Buarque. **In: Chico Buarque do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.
- PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia**. 6º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- PIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. 5 ºed. São Paulo: Contexto, 2001.
- PIRES, Valéria Fabrizi. **Lilith e Eva: imagens arquetípicas da mulher na atualidade**. São Paulo: Summus, 2008.
- WERNECK, Humberto. **Chico Buarque, letra e música**. São Paulo: Schwarcz, 2004.



O SAPATO É MENOR QUE O PÉ: A MISÉRIA HUMANA EM PLÍNIO MARCOS E SAMUEL BECKETT

Dimas Evangelista Barbosa JUNIOR¹
Agnaldo Rodrigues da SILVA²

Resumo: O recorte que pretendemos estudar no presente artigo visa a encontrar as semelhanças e dessemelhanças entre as obras cênicas *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, de Plínio Marcos, e *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, no que concerne a representação da miséria humana. Além disso, a partir dos textos escolhidos para a interpretação, propusemos a investigar em quais medidas as condições socioculturais e históricas influíram possivelmente na escritura dos respectivos autores.

Palavras-chave: Texto cênico. Plínio Marcos. Marginalidade. Literatura.

Abstract: This text aims to find similarities and dissimilarities between the scenic works *Dois Perdidos Numa Noite Suja* of Plínio Marcos, and *Waiting for Godot* by Samuel Beckett, regarding the representation of human misery. Furthermore, from the texts chosen for interpretation, we set out to investigate the historical and sociocultural than conditions possibly influenced the writing of the respective authors.

Keywords: Text scenic. Plínio Marcos. Marginalization. Literature.

1. Introdução

Neste texto, estabelecemos uma aproximação entre as obras *Esperando Godot* (1952), de Samuel Beckett, e *Dois Perdidos Numa Noite Suja* (1966), de Plínio Marcos, com o intento de investigar quais recursos estéticos os autores lançaram mão na configuração dos elementos dramáticos, enfatizando a construção dos personagens. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico os estudos de Anatol Rosenfeld no que tange as peculiaridades do texto dramático, que possua ou não traços épicos, e do papel do personagem na literatura; Martin Esslin na explicação do conceito de teatro absurdo; Décio de Almeida Prado para esclarecer as particularidades do personagem teatral.

Porque o drama é uma manifestação artística (ESSLIN, 1986, p.12), ele representa a complexidade das inquietações humanas, sendo, por isso, difícil de delimitar as formas e os lugares onde esse gênero pode assumir porque as fronteiras que o separam de outras atividades artísticas, como o teleteatro, o drama radiofônico, etc., podem se dissolver. Esslin nos apresenta três aspectos sob os quais podemos considerar uma atitude como sendo dramática: o primeiro seria o do *instinto do jogo*, facilmente reconhecido nas brincadeiras

¹ Aluno do Programa de Pós graduação *strictu sensu* (Mestrado) em Estudos Literários da UNEMAT, *campus* de Tangará da Serra-MT.

² Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado e doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. agnaldosilva20@uol.com.br



infantis como ensaio que as crianças fazem ao representar papéis que possivelmente vivenciariam na vida adulta; o segundo é o *aspecto ritualístico* que dramatiza diversos momentos de nossa vida social como danças de tribos, ministérios religiosos, cerimônias do Estado, etc.; já, o terceiro aspecto é o fato de que o drama, geralmente, faz com que as pessoas se *mobilizem* de um lugar ao outro a fim de assistirem a uma apresentação planejada.

Esslin (1986, p. 119) traz uma reflexão contundente a respeito da imagem frequentemente apreendida do material artístico. De acordo com o crítico, muitas pessoas consideram a criação ficcional, o drama, o romance, o poema, o filme, etc., como uma mentira cuja única função seja a de proporcionar prazer e uma fuga da “realidade”, sem peso na vida prática. Na contramão desse pensamento, esse autor argumenta que a arte é um documento precioso, pois, mesmo que aparente uma ilusão, é verdade enquanto reflexo das circunstâncias exteriores que delineiam a trama sob a ótica subjetiva do artista. A partir das reflexões de Esslin, entendemos que arte, em especial as criações ficcionais, é o momento de o ser humano afastar-se da rotina mecânica, que lhe impõe as necessidades vitais, para que reflita, dentre muitos assunto, o seu lugar no mundo. Dessa maneira, acreditamos que o artista e o mundo se relacionem dialeticamente, afirmando, negando e criando novos paradigmas.

O drama (ESSLIN, 1986, p. 119) tem a capacidade de expor cantos obscuros da alma do artista através dos seus personagens que podem relacionar com características pessoais de cada um na plateia. Essa é a função coletiva da arte, de mostrar que o ser humano possui uma complexidade nem sempre bem reconhecida por ele próprio. Dessa proposição, consideramos que a arte ficcional mais valiosa é aquela que nos causa inquietação e estranhamento porque nos toca profundamente em cantos que a arte de massa, preocupada em satisfazer nossas expectativas, tem deixado adormecidos.

2. O teatro como palco da sociedade e da época

O drama é uma das realizações lúdicas mais antigas da humanidade, tendo raiz no canto ditirâmico que Boal (1991, p. 14) denomina os rituais de veneração ao divino/sagrado em que as pessoas cantavam e dançavam improvisadamente, obedecendo às oscilações dos seus espíritos. Com o tempo, a aristocracia grega tomou para si as rédeas da construção dramática, dando origem à tragédia e à comédia. Esquemas formais que perduraram por muito tempo.

Segundo Esslin (1986, p. 60), o drama incorpora a ideologia da sociedade e do tempo em que ele se registra. Em sociedades de culturas e épocas com visões de mundo



unificadas cuja coerência é aceita sem que a maioria das pessoas questione, como na Idade Média e na Grécia Antiga, o drama tende a incorporar um único estilo. Em períodos atuais com amplas filosofias de encarar a vida, o drama assume diversos contornos, lembrando que ele se circunscreve diferentemente em cada país.

Uma peça de teatro (ESSLIN, 1986, p. 22-24) não é meramente um passatempo inútil e sim uma atividade lúdica que reflete a realidade. Para Esslin, as atividades lúdicas são importantes meios de desenvolvimento do homem, pois, a partir delas, ele pode contatar simbolicamente com situações da vida real e com esquemas de comportamento humano. Além disso, o teatro pode levar o homem a questionar paradigmas sociais, a filosofar ideias abstratas de maneira concreta. No teatro, os artistas engajados poderiam testar na prática como poderiam ser as reações dos homens em algumas situações adversas, que lhe revelassem um comportamento desconhecido.

O drama (ESSLIN, 1986, p.30-31) pode assemelhar-se com os rituais religiosos, pois encena um ato de caráter metafórico e simbólico; e fornece uma conscientização coletiva sobre a natureza humana, renovando-lhe as forças no contato com as adversidades. Ambas as manifestações são experiências coletivas tanto no sentido de estabelecer uma relação do celebrante com a plateia e desta com ela mesma. Então, ao juntarmos o fato de que o ser humano, enquanto ser social, precisa experimentar a identidade cultural do grupo a qual pertença, nós teremos o teatro como grande colaborador por reunir todo um acervo “comum de costumes, crenças, conceitos, bem como de língua, mitos, leis, regras de conduta” (ESSLIN, 1986, p. 31), entre outras características. O espetáculo é um acontecimento político porque pode tanto reafirmar quanto negar regras de conduta de uma sociedade. Boal (1991, p. 13) corrobora essa proposição, dizendo que “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. [...] as classes dominantes permanentemente tentam-se apropriar do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação”. Este não é o caso das obras escolhidas para a interpretação e aproximação.

3. *Esperando Godot* e *Dois Perdidos Numa Noite Suja*: o homem periférico no centro do palco

A semelhança mais evidente de *Esperando Godot* e *Dois Perdidos Numa Noite Suja* é a temática do ser periférico. Ambas as obras fazem uma representação do ser humano que habita um lugar marginalizado e transitório. Na obra de Plínio Marcos, temos a história de



Paco e Tonho: dois colegas que dividem as despesas num quarto de hospedaria de última categoria, pois vivem da remuneração dum serviço temporário num mercado.

No aspecto do espaço/cenário, *Dois Perdidos Numa Noite Suja* nos apresenta o quarto como um lugar de transitoriedade, onde a violência insurge como invasora do ambiente privado daqueles seres. Essa mesma opção pelo quarto atópico aparece nas obras *O Abajur Lilás*, *Navalha na Carne*, entre outras do mesmo autor. Bachelard (1990) tece considerações sobre como o espaço físico pode afigurar-se na nossa mente. Uma de suas considerações sobre o quarto é a de que nele pode representar um canto de acolhimento, onde digerimos nosso dia. Na obra de Plínio Marcos, o quarto não acolhe e sim oprime, é lugar da violência e o simulacro da fragilidade interior dos protagonistas.

Em *Esperando Godot*, temos também uma dupla de desafortunados como protagonistas: Estragon e Vladimir compartilham das mesmas dificuldades, tendo um ao outro como companheiro com que podem confessar os problemas e dividir os raros momentos de diversão. O cenário dessa obra, um deserto com uma árvore desfolhada, é o lugar onde eles marcaram de encontrar Godot. Contudo, esse descampado jamais se transforma de ponto de espera para ponto de encontro: Godot, o que irá salvá-los da decadência, jamais aparecerá na peça.

Um dos traços mais absurdos da peça é a falta de memória dos personagens. Eles se esquecem, repentinamente, dos seus atos, do que dizem e das pessoas que encontram em seu caminho. A falta de memória pode indicar a efemeridade de suas vidas. Sujeitos que só tem um ao outro, como em *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, cuja precariedade se revela tanto no nível espiritual quanto material.

Ambas as obras trazem o sapato com significado que transcende o da simples indumentária para qual foi feito. Em *Esperando Godot*, o sapato furado e apertado de Estragon é o símbolo das situações adversas que o homem não consegue se adaptar: “VLADIMIR – Eis aí um homem de uma peça que a toma por seu calçado, quando a culpa o tem o pé (BECKETT, 2005, p. 6)”. Em *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, Tonho tem, no seu sapato furado, o estigma de sua pobreza material que limita a sua força de vontade em encontrar um emprego, visto temer ser rejeitado se os empregadores o virem através do seu calçado estragado. Como se não bastasse tal problema, seu sapato é motivo de piada para Paco:

Deve ficar uma vara quando pisa num cigarro aceso. (Paulo representa uma pantomima.) Lá vem o trouxão, todo cheio de panca. (Anda com pose.) Daí, um cara



joga a bia de cigarro, o trouxão não vê e pisa em cima. O sapato do cavalão é furado, ele queima o pé e cai da panca. (*Paco pega seu pé e finge que assopra.*) Ai! Ai! Ai! (*Paco começa a rir e cai na cama gargalhando.*) (MARCOS, 2003, p. 71).

Da esfera espiritual, as peças trazem duas maneiras de o homem expressar as agruras existenciais da sua pequenez ante as imensas estruturas sociais. Em *Esperando Godot*, temos a espera que nunca acaba. Em *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, temos o homem que vive na periferia da cidade, perdido na multifacetada vida urbana: “Fiquei assim, porque vim do interior. Não conhecia ninguém nessa terra (MARCOS, 2003, p. 74)”. Representa aquelas pessoas que são forçadas a migrar de uma cidade à outra pela necessidade de conseguirem emprego.

A linguagem empregada nas falas de *Dois Perdidos Numa Noite Suja* é cortante e provocativa. Possui uma dialética de vontades que nunca se cessam. Conforme Rosenfeld (2011, p. 34), o que confere ao texto característica dramática é a sua condição dialógica que, além de dotá-lo como teatro declamado, constrói-se no embate dos anseios dos personagens. O diálogo dramático é mais que a conversa trivial, é o elemento fundamental responsável por mediar o conhecimento da personalidade e as vontades dos personagens que se chocam e provocam movimentos dialéticos.

No texto cênico *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, o diálogo entre os personagens Paco e Tonho configura o que Rosenfeld (2011, p. 92) denomina como “mola da ação”, que é o decurso dialético das conversas que instauram no tempo uma tensão e um movimento incessante. Segundo Rosenfeld (1996, p.41):

O diálogo é uma das convenções essenciais do drama. O texto dramático, mesmo nas suas formas épicas que introduzem a narração, é inimaginável sem o diálogo. Este, se de um lado é a forma imediata da comunicação humana, é de outro lado, particularmente no seu significado dramático, expressão do conflito, do choque de vontades, da discordância.

Além disso, por meio das falas, podemos apreender o personagem Paco como um ser arredo de qualquer manifestação afetiva, ainda que demonstre sutilmente medo de ser deixado por Tonho. Este é um rapaz que sai de sua cidade em busca de emprego. Ele frisa em sua fala que precisa ajudar a sua família e que ainda tem chance de mudar a vida miserável que leva, visto que possui estudo. Nesse aspecto, ele se assemelha a Vladimir, de *Esperando Godot*, porque ambos acreditam que, se perseverarem, serão salvos da condição em que se encontram.



Plínio Marcos faz uma seleção lexical que incorpora ao seu texto a linguagem de certo grupo de marginais urbanos, reforçando o comportamento deles. Ele faz aquilo Prado (1976, p.100) considera trazer riqueza ao texto. O autor, de *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, utiliza-se das

sugestões oferecidas pela palavra falada, aproveitando não somente a gíria, as incorreções saborosas da linguagem popular, mas também a sua vitalidade quase física, a sua vivacidade, a sua irreverência e a sua acidez, as suas metáforas cheias de invenção poética.

Se por um lado temos *Dois Perdidos Numa Noite Suja* com linguagem violentamente apelativa, na obra *Esperando Godot* temos o que Rosenfeld (2011, p. 92) chama de tempo como tema central, pois as transformações cedem lugar ao tédio, que retira quase toda a função apelativa dos discursos dos personagens. As conversas nesse texto dramático possuem função expressiva, monológicas e, muitas vezes, ilógicas. Nessa ficção de Samuel Beckett, a linguagem é metafórica, sendo ela o elemento chave na paralisia do tempo. Os protagonistas não têm força transformadora do presente, pois se encontram presos na espera por Godot:

ESTRAGON – (*Com a boca cheia, distraído.*) Não estamos atados?
VLADIMIR – Não entendo nada.
ESTRAGON – (*Come, engole.*) Pergunto se estamos atados.
VLADIMIR – Atados?
ESTRAGON – Atados.
VLADIMIR – Como atados?
ESTRAGON – De pés e mãos.
VLADIMIR – Mas a quem? Por quem?
ESTRAGON – A seu bom homem.
VLADIMIR – Ao Godot? Atados ao Godot? Vá ideia! Absolutamente. (*Pausa.*)
Ainda não.
ESTRAGON – Chama-se Godot?
VLADIMIR – Assim acredito. (BECKETT, 2005, p. 19).

Esslin (1986, p. 101) nos orienta que o valor de *Esperando Godot* não está na sua capacidade de imitar a realidade, mas em trazê-la por intermédio de um “simulacro lúdico”. Dessa designação de Esslin, entendemos como um conjunto de símbolos que se relacionam a fim de mostrar liricamente as estruturas profundas da circunstância a que o homem se submete, muitas vezes, de esperar por algo ou alguém desconhecido, guiando-se pela fé e deixando de viver o presente e de explorar a profundidade de sua condição.

Para firmar nossa concepção sobre o tom lírico de *Esperando Godot*, reportamo-nos à afirmação de Esslin (ESSLIN, 1986, p. 70-71) de que



o teatro do absurdo tende para o modo lírico. Do mesmo modo que um poema é por vezes uma organização de imagens, metáforas e símiles que se vão gradativamente desdobrando, assim, também um teatro absurdo usa imagens poéticas tornadas concretas que gradativamente, desdobram e revelam suas significações mais profundas.

Numa passagem desse texto dramático, quando os protagonistas começam a refletir sobre a morte como a única na resolução dos problemas, eles constroem frases que em que o teor lírico predomina, funcionando mais como uma espécie de poema declamado em duas vozes:

VLADIMIR – (*Sentenciador.*) A cada qual, sua cruz. (Sussurra.) Ao princípio se sofre, mas a morte remedia tudo.
ESTRAGON – Entretanto, tentemos falar sem exaltarmo-nos, já que somos incapazes de estarmos calados.
VLADIMIR – É verdade, somos incansáveis.
ESTRAGON – É para não pensar.
VLADIMIR – Está justificado.
ESTRAGON – É para não escutar.
VLADIMIR – Temos nossas razões.
ESTRAGON – Todas as vozes mortas.
VLADIMIR – É como um ruído de asas. [...]
VLADIMIR – Falam todas ao mesmo tempo.
ESTRAGON – Cada uma para si.
[...]
VLADIMIR – O que dizem?
ESTRAGON – Falam de sua vida.
VLADIMIR – Não lhes basta ter vivido.
ESTRAGON – É necessário que falem.
VLADIMIR – Não lhes basta tendo morrido.
ESTRAGON – Não é suficiente.
(Silêncio.)
VLADIMIR – É como um ruído de plumas.
ESTRAGON – De folhas.
VLADIMIR – De cinzas.
ESTRAGON – De folhas (BECKETT, 2005, p. 69).

Desse fragmento, percebemos uma linguagem flutuante, com função expressiva e alegórica. Temos, aqui, indícios de uma possível tomada de consciência por parte dos protagonistas, mas eles percebem que é melhor se alienarem, tendo razões pessoais para isso. Coligimos que essa vontade de alienação surja do medo de descobrirem a sua pequenez diante do mundo. Um dos traços mais reveladores dessa falta de eficácia na mensagem é quando Vladimir diz que todos falam simultaneamente, cada um para si. É um reflexo do pessimismo pós Segunda Guerra Mundial. Os personagens resumem os seres humanos como folhas e plumas ao vento, aludindo a uma existência sem peso (importância) que se deixa levar por qualquer sopro.



Quando o drama retrata o tédio humano (ROSENFELD, 2011, p. 92), os personagens ficam amarrados ao passado saudoso ou ao futuro utópico, por isso conseguem dar continuidade a sua vida no presente. No caso da peça de Beckett, os personagens estão presos ao futuro.

Esslin (1986, p. 40) nos explica que a linguagem de uma peça guia as expectativas do público, pois quando sabem de início que a peça será engraçada ou triste ficarão mais predispostos a rir ou a encará-la com mais seriedade. Quando a peça *Esperando Godot* foi encenada, o público não sabia como reagir a sua linguagem insólita. Além da linguagem, podemos constatar que a sequência de cenas ilógicas com personagens sem perspectiva e, de certa forma, presos em sua liberdade, influem na quebra de expectativas da plateia.

O Suspense (ESSLIN, 1986, p. 48) se inicia com a apresentação de um tema que já desperte o interesse da plateia, então, a partir desse tema, o autor mostra a sua habilidade em variar e despertar conflitos e situações. Em *Esperando Godot*, o suspense nasce justamente da incerteza declarada da espera por Godot e da inércia apontada a todo o momento pelos personagens. O público que assista a essa obra poderá inquietar-se diante de tamanha falta e atividade e se perguntar o que irá acontecer de fato, qual a finalidade da obra. Então, quando chegarem ao final da história e verem que realmente “nada” aconteceu, eles serão tomados pela experiência da espera inútil de tal forma que concretizarão o valor da obra.

Em conformidade com Esslin (1986, p. 83), *Esperando Godot* traz aquilo que Brecht denomina de “efeito de tornar estranho”, que é, grosso modo, o de criar expectativas para destruí-las bruscamente, cruzando farsa e desespero:

Os personagens estão vestidos como palhaços de *music-hall* e como tais se comportam, suas piadas são a dos comicos de nariz pintado de vermelho e, no entanto, a peça retrata nada menos do que a trágica posição do homem em um universo vazio, que pode ter uma significação, significação essa, no entanto, que permanecerá para sempre oculta de todos nós. Esse é o exemplo de se representar farsescamente para obter um efeito trágico (ESSLIN, 1986, p. 83).

Rosenfeld (2011, p. 93) traça outra característica do teatro moderno o qual acreditamos que *Esperando Godot* faça parte: o diálogo vazio, ineficaz na comunicação pelo truncamento de assuntos que se sobrepõem, fazendo com que uma ideia anunciada quase nunca seja concluída pelos personagens. Esse traço é sintetizado pelos protagonistas em expressões como “não há nada a fazer” e “não há nada que ver” que exibem a falta de sentido em que suas vidas são fadadas. Além disso, temo também o fala totalmente *nonsense*, usada pelo personagem Lucky, quando seu “dono” Pozzo lhe pede que “pense”:



Dada a existência tal como surge dos recentes trabalhos públicos de Pinçon e Wattmann de um Deus pessoal cuacuacuacua barba branca cuacua fora do tempo do espaço que do alto de sua divina apatia sua divina atambía sua divina afasia nos ama muito com algumas exceções [...] (BECKETT, 2005, 47).

Podemos inferir que Beckett se refere a como a vida humana perdeu importância para idealismos totalitários de seres humanos, durante a Segunda Guerra Mundial, que na sua grande eloquência verbal, escondiam uma mente insana. O absurdo das pessoas seguirem a incoerência dessas falácias é mais grave ainda do que o ditador que discursa.

Essa peça é de origem irlandesa, tendo fortes marcas do espírito europeu do pós Segunda Guerra. Já a obra de Plínio Marcos, fala da realidade brasileira pós Golpe Militar de 1964, tendo essência transgressora ao adotar linguagem cortante, cheia de gírias, ao falar das pessoas que vivem no submundo, das cidades, ignorados pelos governantes e pela hipocrisia.

Em *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, o personagem Tonho quer procurar emprego, mas tem vergonha do seu sapato, por isso pede a Paco que lhe empreste o sapato novo. Contudo, Paco não lhe empresta. Então, ao ver que sua intenção de procurar emprego, por uma via digna, falha, Tonho não vê outra forma senão a de conseguir dinheiro através do crime. Ele chama Paco para assaltar um casal de namorados no parque, mas, quando o fazem, Este agride violentamente a vítima ao passo de deixa a beira da morte, o que deixa Tonho irritado e preocupado.

Uma das características mais marcantes de *Dois Perdidos Numa Noite Suja* é a gratuidade com que a violência é traçada por intermédio do personagem Paco: “Homem macho por muito menos desgraça um (MARCOS, 2003, p. 98)”. É interessante como esse personagem quer conquistar a glória por meio do crime, de modo conquistar singularidade face ao seu anonimato: “PACO – Paco Maluco, o Perigoso. Assim que eu quero que os jornais escrevam de mim (MARCOS, 2003, p. 116)”.

Northrop Frye (apud ESSLIN, 1986, p. 42-43) explica que há quatro tipos de discursos que pairam tanto na narrativa quanto no drama, usando a perspectiva do plateia/leitor com os personagens da obra: quando o personagem é imensamente superior ao leitor, temos o *mito*; quando são seres virtuosos entre os homens, temos o *heroico*; quando ambos se assemelham, temos o *realismo*; e quando os personagens se apresentam desprezíveis em relação ao ponto de vista do leitor, estamos no discurso irônico. Nesta nomenclatura, *Esperando Godot* e *Dois Perdidos Numa Noite Suja* podem se revelar como estilo irônico, aquele como linguagem maquinalmente circular e estúpida, e este com palavras de baixo



calão, retratando personagens imorais e violentos. Porém, também podemos considerar essas obras como realistas porque, no fundo, ambas falam de uma situação em que estão fadados os seres humanos.

A semelhança mais profunda entre as duas peças é o círculo vicioso que impedem os protagonistas de progredirem em sua vida. Na obra de Samuel Beckett o círculo vicioso é a própria espera; na de Plínio Marcos, a criminalidade:

TONHO – Assalto não é saída. A gente faz um agora, sai bem. Amanhã faz outro, acaba se estrepando. Quando sai da cadeia, está ruim de vida novamente, tem que apelar novamente, mais uma vez. Assalto não resolve. Assalto é uma roda-viva que não para nunca. (MARCOS, 2003, p. 127).

O personagem Tonho tenta inutilmente sair desse círculo vicioso, mas não consegue porque sempre tem um impasse em sua vida. Paco zomba de sua situação, ofendendo profundamente a Paco, fazendo com que o movimento dialético, que a linguagem instaura violentamente na sua forma apelativa, adquira tal intensidade que só se resolve na decisão violenta do marginal. Neste caso, podemos inferir que a humilhação a que Tonho submete Paco serve para amenizar um possível sentimento de culpa por compactuá-lo no assassinato. Contudo, pela forma como Tonho se expressa logo após matar Paco, é possível dizer que aquele se metamorfoseia neste, adentrando de vez na marginalidade e, perpetuando o círculo vicioso o qual, de maneira frustrada, tentara sair:

TONHO – Por que você não ri agora, paspalho? Por que não ri? Eu estou estourando de rir! (*Toca a gaita de dança.*) Até danço de alegria! Eu sou mau! Eu sou o Tonho Maluco, o Perigoso! Mau Pacas! (MARCOS, 2003, p. 134).

O texto cênico de Plínio Marcos vai caracterizar aquilo que Boal (1991) defende de que a grande função do teatro é mostrar a transformação do homem, e não o homem como ele é. Em *Dois Perdidos Numa Noite Suja* como em *Esperando Godot*, o ser humano se configura como um ser limitado. Na peça de Beckett, é o pessimismo do pós Segunda Guerra Mundial que leva Beckett a construir uma obra sobre a desilusão. Na peça de Plínio Marcos, é o marginal que ganha a cena, sendo, o protagonista Tonho, a sua representação que, ao esperar inutilmente por “Godot”, deixa-se prender pelo círculo vicioso da criminalidade.

4. Considerações finais



Ambos os textos cênicos configuram seres humanos periféricos, miseráveis tanto economicamente quanto espiritualmente, pois enquanto em *Esperando Godot* os protagonistas estão sujeitos a uma espera eterna pelo desconhecido que os retira da pobreza, em *Dois Perdidos Numa Noite Suja* os protagonistas são dois trabalhadores temporários e mal pagos que se tornam ladrões sem qualquer sentimento de afeição um pelo outro.

O espaço onde os protagonistas habitam (o deserto e o quarto de pensão) podem simbolizar, respectivamente, o vazio e o temporário, características análogas à ida desses seres: anônimas e transitórias. Esta é reforçada pela falta de memória dos personagens principais de *Esperando Godot*, aspecto que leva o texto cênico a um constante movimento circulatório de que todo dia Godot irá chegar, pois eles se esquecem do dia anterior. Em *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, Plínio Marcos afigura o movimento vicioso do qual muitos marginais, ao adentrarem no mundo da bandidagem, não conseguem mais sair.

O aspecto mais desigual entre as peças é a sua linguagem, pois, enquanto em *Esperando Godot* Beckett faz uso de uma linguagem lírica para poetizar a vida estática das personagens; em *Dois Perdidos Numa Noite Suja*, Plínio Marcos utiliza uma linguagem apelativa que dota as cenas com movimentos dialógicos, configurando o marginal não só pelos personagens, mas também pela conjuntura textual.

5. Referências

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4410393.pdf?1375229203>> . Acesso em: 13 set. 2013.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6ª edição. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1991.

CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ESSLIN, M. **O Teatro do absurdo**. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____, Anatol. **Texto/Contexto I**. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1996.



ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA): EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O CASO VICTOR HUGO DEPPMAN

Elaine WAGNER (UNEMAT)¹
Wellington MARQUES-SILVEIRA (UNEMAT)²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender, considerando discursos de diferentes vertentes – o do ECA, enquanto a voz da lei, e o da Mídia, filiado ao discurso jornalístico – de que modo se estabelece o litígio entre essas duas instâncias no momento em que questionam o que seja de fato o conceito de *criminalidade* e *criminoso*, dando visibilidade as marcas ideológicas que interpelam essas duas ordens discursivas, produzindo efeitos sobre o caso Victor Hugo Deppman. Para constituição do *corpus* tomo como dispositivo teórico a Análise de Discurso materialista, de matriz francesa (doravante AD), que nos permite compreender os efeitos de sentido constituídos no/sobre o discurso jurídico e midiático.

Palavras-chave: Análise de Discurso. ECA. Mídia. Menoridade.

Abstract: This article aims to understand, considering discourses of different strands – ECA, while the voice of the law, and the media affiliated to the journalistic discourse – how it settles the dispute between these two instances at the time who question what is in fact the concept of *criminality* and *criminal*, giving visibility ideological brands that challenge these two orders essay effect on the Victor Hugo Deppman case. For the *corpus* constitution, we take as theoretical device materialist Discourse Analysis, French matrix, which permits us to comprehend the sense effects from the media and the Law discourses.

Keywords: Discourse Analysis. ECA. Media. Minor.

1. Introdução

No dia nove de abril de 2013, em uma terça-feira, o estudante universitário Victor Hugo Deppman, de dezenove anos, que chegava a casa aproximadamente por volta das 21 horas, fora abordado por um menor que exigiu sua mochila e celular. O universitário, que não reagiu ao assalto, entregou seus pertences, mas foi baleado com um tiro na cabeça que o levou a óbito, sendo vítima de um latrocínio – assalto seguido de morte – cometido por um menor

¹Graduanda em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. elainewagner_af@hotmail.com

² Graduando em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. wellingtonmarkis@gmail.com

Orientados pelas professoras Dr^{as}. *Olimpia Maluf-Souza* e *Ms. Fernanda Surubi Fernandes*.



de dezessete anos. Quando o caso foi encaminhado à justiça, verificou-se que o assaltante completaria a maioridade, na sexta-feira seguinte, dia doze de abril.

O crime gerou grande polêmica na sociedade e ganhou vasta repercussão na mídia (especialmente através dos jornais *O Globo Opinião* e *Folha de São Paulo*), pois, como veremos em nosso material de análise, as pessoas cujas vozes foram ouvidas, se mostravam insatisfeitas e revoltadas com a aplicação da pena ao menor assassino, uma vez que acreditavam que se o mesmo fora capaz de produzir tal ato, não deveria ter sido julgado e “amparado” pela lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda que não tivesse completado a maioridade. Dessa maneira, o discurso midiático, como veremos, dá visibilidade ao descontentamento frente ao desfecho do caso Victor Hugo Deppman, bem como sua relação com os efeitos de eficácia/ineficácia que a Lei 8.069/90 produziu/produz acerca da punição de menores assassinos.

Sob esse entendimento, podemos inferir que o caso Victor Hugo Deppman inaugura um conflito entre duas ordens discursivas: a midiática e a jurídica. Buscamos compreender, portanto, através da escuta dos sentidos produzidos pelos *discursos sobre* o caso (veiculados pelos jornais), o funcionamento ideológico que interpela os sujeitos que escrevem as reportagens, no que tange à forma de julgamento do menor assassino, que fora, segundo o que traz um dos jornais, “defendido” pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para tanto, tomamos como referencial teórico a Análise de Discurso de vertente materialista, que tem precursores Michel Pêcheux, na França (em meados dos anos 60/70), e Eni Orlandi, no Brasil. Tomar esta perspectiva teórica possibilitou-nos compreender o *discurso da* Lei 8.069/90 como sendo mais do que estabelecimento de condições jurídicas para o sujeito-menor, mas como linguagem em funcionamento na produção de efeitos de sentido sobre aqueles cujas entrevistas compõem nosso repertório de análise.

2. Sujeitos e Sentidos em (dis)curso

Esta análise se constitui sob o viés teórico da Análise de Discurso de linha francesa, preconizada por Michel Pêcheux, na França, em 1969, e difundida por Eni Orlandi, no Brasil. Este campo teórico filia-se a três áreas de conhecimento – a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise – sem, contudo, restringir-se a nenhuma delas, mas interrogando-lhes acerca da história, do simbólico e da ideologia, razão pela qual Orlandi (1996) a designa (a Análise de Discurso) como uma *disciplina de entremeio*.



Nossos estudos sobre esta teoria corroboraram as discussões possibilitadas pelo GEAD/UNEMAT³ – Grupo de Estudos em Análise de Discurso –, que nos permitiu trabalhar o espaço discursivo composto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na sua interlocução com o discurso midiático que reportou caso Victor Hugo Deppman. Assim, buscamos compreender os funcionamentos ideológicos e a memória de sentidos que atravessam e interpelam tais acontecimentos de linguagem, tal como fora proposto por Michel Pêcheux (1979).

Para a Análise de Discurso (daqui em diante AD), toda (re) tomada da palavra se faz sob a égide de determinadas condições ideológicas e inconscientes que, por sua vez, regem os gestos de interpretação produzidos pelos sujeitos que formulam. Dessa maneira, essa teoria preconiza a descentração do sujeito, considerando-o como sendo correlato da exterioridade, que é composta pela memória e pela ideologia. Ainda conforme a AD, tudo aquilo que é dito se constitui por um silenciamento de outros dizeres, pela interdição de outros sentidos, mas que podem, da mesma maneira, irromper através dos (diferentes) efeitos de sentido que são produzidos naqueles que ouvem/leem/veem. Nesse sentido, conforme Orlandi (2007, p. 102), tomamos o silêncio não como

[...] ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentido. As palavras vêm carregadas de silêncios.

Segundo Pêcheux (2012, p.16), o discurso funciona como mais do que transmissão de informação; ao falarmos/escrevermos, não damos somente corpo às ideias, mas também produzimos efeitos de sentido em nossos interlocutores, o que nos permite tomar a língua(gem) – tanto a partir da Lei do ECA quanto das reportagens divulgadas pela mídia – como espaço de movência de sujeitos e de sentidos, cujas constituições são determinadas pela memória e pela ideologia que se fazem presentes nesses fatos de linguagem. Nosso gesto analítico pauta-se, então, na não transparência e não fixidez da linguagem presentes nestes materiais simbólicos, o que implica em não tomar o sentido fechado em si, mas permite a possibilidade de questioná-lo, dando visibilidade aos (outros) gestos de leitura sob uma mesma prática simbólica.

³ Grupo de estudos e pesquisa originado a partir projeto de extensão *Análise de Discurso: aspectos teóricos e analíticos*, cujo escopo principal é o de socializar as discussões acerca da Teoria do Discurso, tal como fora proposta por Pêcheux (1969).



Ainda sob essa perspectiva, através da análise das reportagens sobre o caso Victor Hugo Deppman, podemos compreender que devemos levar em consideração “[...] os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer [...]” (ORLANDI, 2013, p. 16). Ou seja, os discursos, ao serem realizados pelos sujeitos, são marcados por determinadas condições histórico-ideológicas que permitem o funcionamento de dados sentidos e não de outros, dando visibilidade às posições nas quais os sujeitos se inserem.

Sob esse entendimento, procuraremos mostrar, através de análises feitas sobre o discurso opinativo dos jornais supracitados, os sentidos de *criminalidade* e *criminoso* que tais vozes colocam em funcionamento, dando visibilidade aos efeitos de sentido que o caso Victor Hugo Deppman produziu na população. Desse modo, verificaremos que estes sentidos (de *criminalidade* e *criminoso*) dependem das formações ideológicas nas quais se inscrevem os sujeitos que formulam em tais jornais, pois, “[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (ORLANDI, 2013, p. 17).

3. A análise

Para o presente artigo, compomos um *corpus* constituído de recortes de reportagens coletadas de um jornal de grande circulação, em âmbito nacional (*O Globo Opinião*), cujas discursividades serão confrontadas com fragmentos extraídos da Lei do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente –, de modo a dar visibilidade aos efeitos de sentido que o discurso jurídico e que o caso Victor Hugo produziram sobre os sujeitos que opinaram no referido jornal.

Nesta análise, descrevemos o funcionamento discursivo do ECA e daqueles presentes nas reportagens, com o propósito de se esclarecer em que medida condições de produção (CP) e ideologia corroboram a produção e a circulação de diferentes sentidos sobre o caso, determinando o julgamento do jovem assassino.

Como mencionado acima, essa reportagem foi noticiada, dentre outras mídias, pelo jornal *O Globo Opinião*, no site de entretenimento, sendo publicada no dia 13/04/2013, três dias após o assassinato do jovem estudante. Essa matéria circulou pelas redes sociais de maior abrangência na mídia, fazendo com que o caso repercutisse em todo o Brasil e instituindo, ao mesmo tempo, uma relação com a Lei 8.069/90 (ECA) que amparou o menor assino, mesmo que este tivesse completado a maioria na mesma semana.



Vejamos como as formulações presentes no recorte feito do Jornal *O Globo Opinião* dizem do caso e da Lei que julga o menor assassino:

O assassino, como só faria 18 anos em mais três dias, ficou **sob o manto protetor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, pelo qual permanecerá no máximo três anos recolhido a uma **instituição que supostamente o recuperará para a vida em sociedade**. (Jornal O Globo Opinião – Grifos meus)

Como podemos observar nos grifos feitos por nós, a expressão “manto protetor” e o advérbio “supostamente” instalam sentidos de descontentamento com a eficácia da Lei do ECA, uma vez que tais expressões funcionam como marcadores da indignação daqueles que formulam, acerca dos modos pelos quais o menor assassino fora julgado. Desse modo, poderíamos produzir, a partir do discurso veiculado pelo jornal, um movimento metafórico que culminaria em tomar “manto protetor” como algo que ampara, cuida, livra outrem ou alguma coisa (o menor assassino, nesse caso), que não garantido à reeducação, posto que é “supostamente recuperado”.

Tomamos, a seguir, três fragmentos da Lei para dar visibilidade aos trajetos que os sentidos percorrem até chegarem ao discurso midiático e produzir os efeitos de insatisfação na população:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, **todas as oportunidades e facilidades**, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 104. São penalmente **inimputáveis os menores de dezoito anos**, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

§ 1º. **A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la**, as circunstâncias e a gravidade da infração. (Grifos nossos)

Segundo Eni Orlandi (2013, p. 10), para analisar todo e qualquer discurso, tomamos que considerar duas instâncias de memória, a saber, a “[...] memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro”. A lei – ECA – é estabilizada, imposta, cristalizada, funcionando como uma “memória institucional”, que instala, de forma cristalizada, medidas protetivas, de amparo, para/sobre os sujeitos menores, fazendo funcionar sentidos que os



colocam como “superprotegidos” (pelo manto protetor), como vimos no discurso materializado nos jornais.

Dessa maneira, tomando o discurso trazido pela lei, que diz: **“todas as oportunidades e facilidades”, “inimputáveis os menores de dezoito anos” e “A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la”**, podemos verificar que o artigo 3º produz um efeito de sentido que nos leva à leitura de que o menor desviante terá todas as condições de vida, dentre elas, física, mental, moral, espiritual e social, para se inserir novamente na sociedade. Já o artigo 104, quando afirma que **“menores de dezoito anos são inimputáveis”**, nos possibilita compreender o sentido de que esse menor pode cometer crimes como, matar, roubar, etc.; e que nada o acontecerá. No último artigo do *corpus* referente à Lei, percebe-se que a medida aplicada a esse menor infrator, levará em conta sua capacidade de cumpri-la, ou seja, esse infrator será julgado pela sua capacidade e não pelo seu crime.

Entretanto, o discurso midiático instala-se como uma “memória constituída” que torna possível a ruptura, podendo perceber que o discurso produzido pela mídia presentifica uma memória que institui o Brasil como um país legalmente falho, equívoco, com relação as suas leis; ao tomarmos a Lei do ECA, que é referenciada como um “manto protetor”, pelo discurso midiático, percebemos perceber o deslizamento de sentido que para aquela (a Lei) que não pune, mas que protege. Sendo falha também quando “supostamente” reinsere o sujeito menor desviante na sociedade.

Desse modo, os dois discursos, que são tomados enquanto *acontecimentos discursivos*, sendo, portanto, sujeitos a falhas e ao equívoco na história, confrontam os sentidos de “menoridade”, instalando conflitos entre ordens distintas de discurso: a jurídica – do ECA – que reconhece o assaltante como menor – e a da mídia – que questiona exatamente o que seja a menoridade.

Ambos os *acontecimentos* se instalam através dos deslizamentos parafrásticos e polissêmicos para referirem-se à menoridade. Sobre esses dois processos Eni Orlandi (2013) afirma que:

[...] o funcionamento da língua se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI p. 36)



Dessa maneira, pudemos perceber a existência de um já-dito, que significa no discurso veiculado pelo jornal, uma que este retoma sentidos pré-existentes na Lei (paráfrase), mas que ao tempo, ao referenciá-la como “manto protetor”, faz espaço para a irrupção do novo, do diferente (polissemia). Assim, A lei do ECA está do lado da paráfrase, pois está do lado da estabilização, e é isso que a lei representa, como já mencionado acima. A polissemia, ao contrário, caracteriza-se pelo novo sentido (discurso midiático), a partir do funcionamento de um já-la, de um pré-construído.

4. Considerações finais

Esta análise facilitou compreender a relação entre língua, história e ideologia, pois, “[...] a ideologia [a língua e a história] faz(em) parte, ou melhor, é (são) a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi 2013, p. 46). Como pudemos perceber no desenvolver de nosso estudo, a Lei, enquanto linguagem cujo real é a incompletude do sentido, permite que se constitua outros espaços de interpretação sobre o que nela está estabilizado, sedimentado. Desse modo, o discurso veiculado pelo jornal *O Globo Opinião* sofre os efeitos inerentes à inscrição da língua na história, que atualiza a memória de um país falho acerca da punição dos jovens assassinos, através do amparo exercido pelo “manto protetor”.

Portanto, isso implica em perceber de que maneira os discursos midiático e jurídico se constituem a partir de uma memória discursiva, do interdiscurso, que produziu/produz efeitos no caso Victor Hugo Deppman. Vimos, portanto, que o conceito de criminalidade e criminoso produziu deslizamentos de sentidos se consideramos as condições de produção dos dois discursos e a ideologia e memória que os interpela.

5. Referências

BRASIL. Lei n. 8.069 – 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1985. 171 p.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007 a.



_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ªed. Campinas, SP. Pontes Editoras, 2007b.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas, SP. Pontes Editora, 2013.

Jornal **O Globo Opinião**. Disponível no site: <http://oglobo.globo.com/opinia/o-menor-infrator-de-volta-agenda-8101273>. Acesso 03/07/2013, às 17h28minh.



AS ESTRUTURAS DE *FAZENDA MODELO*: ENTRE POÉTICAS E POLÍTICAS

Thainá Aparecida Ramos de OLIVEIRA¹
Agnaldo Rodrigues da SILVA²

Resumo: O presente trabalho discutirá a produção inaugural de Chico Buarque no cenário literário, cujo enredo constrói a representação do Brasil da década de 1970, quando se vivia uma intensa censura promovida pela ditadura militar. Trata-se de *Fazenda Modelo: novela pecuária*, produzida em 1974. Objetiva-se compreender os elementos estruturais desta narrativa, uma vez que trata-se de uma obra que apresenta diversos artifícios inovadores no que tange ao aspecto físico do texto. Para o presente estudo, elegemos três artifícios fulcrais na estrutura da novela buarquiana, que são eles: os aspectos pré-textuais, os elementos dialógicos e intertextuais; a figura do narrador. Teoricamente, nos pautaremos nos estudos de Genette; para definir o nível narrativo; Bakhtin (1998) (2011) para compreender o tempo, espaço e o dialogismo; também recorreremos aos estudos de Nunes (2010) sobre o tempo. No decorrer do estudo, traremos outros críticos e teóricos para dialogar com nossa pesquisa.

Palavras-Chave: Chico Buarque. *Fazenda modelo*. Estrutura. Narrativa.

Abstract: This paper discusses the inaugural production of Chico Buarque in the literary scene, whose plot builds the representation of Brazil in the 1970s, when he lived an intense censorship promoted by the military dictatorship. It is a model farm: livestock novel, produced in 1974 aims to understand the structural elements of this narrative, since it is a work that presents several innovative in terms of the physical appearance of text artifacts. For the present study, we have chosen three key buarquiana the structure of novel devices, which are: the pre-textual aspects, dialogical and intertextual elements; the figure of the narrator. Theoretically, pautaremos in studies of Genette; to set the narrative level; Bakhtin (1998) (2011) to understand time, space and dialogism; Also we turn to studies of Nunes (2010) over time. During the study, we will bring other critics and theorists to engage with our research.

Keywords: Chico Buarque. Model farm. Structure. Narrative.

1. Introdução

Francisco Buarque de Hollanda, como dramaturgo, músico e escritor, possui em seu histórico uma intensa produção de cunho social e político. De família de intelectuais influentes no cenário brasileiro, Chico viveu sua consciência intelectual e cultural em um cenário marcado pelo autoritarismo. Trata-se dos anos de 1964 a 1985, quando o país presenciava a Ditadura Militar. Como observamos nos inúmeros registros desse período, a censura e a tortura foram intensificadas, sobretudo com a instalação do Ato Institucional nº 5 que previa inúmeras medidas, a fim de instalar a ordem no país, de modo que ninguém

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tangará da Serra-MT/Brasil

² Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado e doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT/Brasil. agnaldosilva20@uol.com.br



poderia agir contra o governo. Exílios e torturas eram constantes na vida daqueles se manifestassem.

É nesse clima que Chico desenvolve suas produções³, atuando como um denunciador de atitudes arbitrárias do governo vigente e também da inércia do povo diante de tais atitudes. Encontramos inúmeros trabalhos destinados à análise das canções de cunho sociopolítico e existencial, da visão do feminino, bem como de peças teatrais e romances que fazem de Chico um grande artista e escritor brasileiro. No entanto, a primeira produção do autor, como ficcionista, possui uma crítica reduzida. *Fazenda modelo: novela pecuária* (1974), escrita no momento quando o artista estava exilado na Itália.

Nesta obra, Chico projeta as formas de dominação social em uma comunidade bovina liderada pelo boi Juvenal. Os demais bois e vacas da comunidade são submissos aos mandos do líder, assim como acontecia, por alusão, na sociedade brasileira da década de 1970; ou seja, as pessoas obedeciam às regras do governo vigente, por medo da repressão e das torturas a que eram submetidas. A obra se situa nos anos marcados pelo “milagre econômico”, quando se intensificou o crescimento econômico em paralelo com a desigualdade social.

Ao proceder a um estudo literário, é importante situar o gênero ao qual o texto pertence. Nessa direção, *Fazenda modelo: novela pecuária* (1975), como o próprio título sugere, trata-se de uma novela.

Quando ouvimos falar sobre esse gênero, logo remetemos as telenovelas; no entanto, o termo não se aplica somente ao contexto televisivo, mas também literário. Há uma enorme imprecisão conceitual em torno desta acepção. No que compete ao aspecto literário, discutem-se sobre quais os limites que definem o gênero e o distingue do conto e do romance. Na língua inglesa e na língua espanhola, a palavra *novel* e *novela*, respectivamente, são usadas para definir o gênero romance de narrativa extensa e, portanto, o gênero novelesco é desconhecido nestas línguas.

Se questionarmos a respeito das diferenças existentes entre conto, novela, e romance, diríamos que não há aspectos precisos que os diferencie; o que sabemos é que a novela se encontra entre os gêneros, por se tratar de uma narrativa de extensão maior que o conto e menor que o romance. Portanto, é um gênero limítrofe, cujas características são a brevidade e a simplicidade.

³ Vale destacar que ao longo das análises a respeito do artista, notamos que ele nunca se definiu enquanto um escritor de protesto



Georg Lukács, em *A teoria do romance* (2009), disserta sobre o gênero romanesco e sua composição partindo do princípio que a épica e o drama são responsáveis por originar os demais gêneros. Nesse direcionamento, ele afirma que a novela é

uma forma de singularidade e questionabilidade isoladas da vida. A novela é a forma mais puramente artística: o sentido último de toda forma artística é por ela expresso como estado de ânimo, como sentido do conteúdo da configuração, se bem que por esse mesmo motivo, o faça abstramente. (LUKACS, 2009, p. 49)

Como “forma mais puramente artística” entende-se o fato da diferença de extensão em relação ao romance, em que este representa a totalidade da vida e aquele somente episódio. No que tange ao abstrato, apreende sua ligação com a tragédia, pois assim como este gênero, a novela possui um número reduzido de personagens.

Após situarmos o gênero de *Fazenda Modelo*, é imprescindível não falar do caráter alegórico inerente a tal obra. Temos, ao longo da história literária, diversos eventos que se valeram do discurso figurado e grotesco para realizar críticas à sociedade. É notório, na obra em análise, a influência do meio sociopolítico na narrativa. Esse texto representa o momento quando nosso país estava marcado pelo autoritarismo da Ditadura Militar.

Logo no início da leitura de *Fazenda Modelo*, nos deparamos com aspectos inovadores em sua composição. Vale destacar, que os elementos interessantes da obra não se restringem somente aos elementos da narrativa, mas também no que tange a ficcionalidade dos dados pré-textuais. Esta obra possui algumas características muito marcantes em relação ao conteúdo e a maneira como isso se dispõe na narrativa.

Fazenda Modelo apresenta diversos subsídios que nos fazem entendê-la como um discurso alegórico.

Vale destacar, que a alegoria não possui limites textuais, tendo em vista o seu jogo com os sentidos. É muito comum o uso da personificação e da prosopopeia para criação do texto alegórico. Podemos evidenciar isso em *Fazenda Modelo*, pois bois e vacas são usados para dramatizar as atitudes humanas. A leitura de uma obra alegórica é feita através da intertextualidade, a fim de identificar os sentidos dos símbolos que compõem o texto. Não iremos discutir as diferenças entre alegorias e símbolos, mas vale ressaltar que inúmeros teóricos já destinaram partes de seus estudos a descrever tais diferenças. Cabe nos dizer somente que ambas se valem de um discurso para significar outras questões pertinentes à sociedade de uma determinada época.



A imagem de uma fazenda habitada somente por bois e vacas, se torna uma grande alegoria do Brasil, posto que os símbolos são usados para discutir sobre o momento político e econômico do país.

Quando falamos do político nas obras estamos nos referindo sobre as resistências presentes na narrativa. O termo resistência se deu quando os intelectuais se engajaram na luta contra os governos totalitários.

Essa obra é composta de 140 páginas, distribuídas entre os 18 capítulos, além de alguns elementos que denominamos de pré-textuais, por anteceder a narrativa e, ao mesmo tempo, ajudar na composição da obra; ou seja, o livro apresenta dedicatória, epígrafe, prefácio e bibliografia técnica (obras reais e de ficção sobre agricultura e pecuária); e também outros recursos textuais que são inseridos no decorrer da narrativa para uma melhor composição da alegoria (ex: carta, diário, jornal, mapa, música, bíblia e, até mesmo, ato institucional).

Nota-se que, embora seja uma novela, no seu interior encontramos outros gêneros textuais auxiliando em sua composição. Esses elementos não se dão de forma isoladas no texto, ao contrario, se fundem ao material literário.

Ao depararmos com esta estrutura nos remetemos ao modelo de escrita de Machado de Assis, grande fonte de leitura para Chico Buarque. No livro, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, encontramos uma obra que assume sua ficcionalidade desde os elementos pré-textuais e no seu interior são visualizados textos como a carta. Outra semelhança na escrita de Chico e de Machado é a brevidade de alguns capítulos, o autor em primeira pessoa e o diálogo com o leitor.⁴

No decorrer desse breve texto, discutiremos três elementos fulcrais em *Fazenda modelo*, que são eles: os aspectos *pré-textuais*; pois acreditamos que esses elementos atuam na obra como uma espécie de antecipação do que encontraremos no texto; *os elementos dialógicos e intertextuais*; porque dão suporte para a composição da narrativa; e por ultimo, a *figura do narrador*, por exercer uma função primordial no interior do texto.

Nessa perspectiva, inicialmente, nos deparamos com a dedicatória: “A Latucha minha estimada esposa cuja candura e compreensão tornaram possível à realização deste livro.” (BUARQUE, 1975, p 11). Essa dedicatória faz alusão a uma personagem do livro. Se as personagens da obra são bois e vacas, logo, ao fazer referência a um ser da ficção como sendo sua esposa, nos faz entender que o autor coloca-se como uma das personagens do texto.

⁴ Vale destacar, que esse diálogo em Chico não se dá tão fortemente como em Machado. Visualizaremos esse ponto mais a frente no texto.



O mesmo acontece com os agradecimentos que são direcionados a pessoas fictícias, que encontramos no decorrer da narrativa, assumindo papéis na história.

Ao INSPETOR KLAUS,
pelo estímulo à realização deste livro, [...]
Ao DR. KAPP,
pelo apoio e pelas sugestões apresentadas, [...]
Ao PROF. KAZUKI, meu conselheiro e mestre, [...]
(BUARQUE, 1975, p. 13)

As personagens Klaus, Kapp, Kazup, bem como o K. Kleber, responsável pela escrita do prefácio, são os correligionários de Juvenal, ou seja, como seguidores de seus ideais, eles são designados a aplicar algumas medidas, a fim de manter a ordem na fazenda. Logo à frente do texto, deparamo-nos com o prefácio responsável por apresentar a obra e dar indícios do perfil do narrador. É importante, neste momento, discorrer somente os aspectos referentes à ficcionalidade dos elementos pré-textuais; e, nesse sentido, o prefácio traz ao final a seguinte informação: F.M, maio de 1974. K.Kleber (da A.F.M.L.), que remete à ficção.

Em sua dissertação, quando discutiu o estético em *Fazenda Modelo*, Silva (2009) afirma, ao analisar a “Bibliografia técnica” inserida no final do livro, que Chico apresenta referências reais e fictícias, ao contrário do que aponta Mello, em artigo à revista *Cult* (maio, 2003), pois este assegura que as referências são todas verídicas. Se formos analisar minuciosamente o trabalho, perceberemos que ao menos uma das referências pode ser classificada como de ficção.

Como nos mostra Silva (2009):

A referência bibliográfica de “Lento e Eficaz Extermínio da Cultura Pecuária” é evidentemente fictícia, o autor K. Karensen é personagem da narrativa, citado entre os mais fiéis correligionários de Juvenal, capítulo III, participando, de um churrasco de posse. Além disso, a editora F.M. é fictícia e associa-se às iniciais da Fazenda Modelo. (p. 28)

Em *Fazenda Modelo*, é notória a intertextualidade, como podemos observar na epígrafe que traz o versículo bíblico “Não porás mordaça ao boi enquanto debulha” Deuteronômio, cap. XXV, vs. 4. Este livro apresenta as leis de Moisés e, nessa passagem, ele fala sobre “o direito de usufruir” daquilo que se é produzido. Na primeira carta aos coríntios, é retomado novamente esse versículo, no momento quando Paulo disserta sobre a liberdade e a justiça. São, justamente, esses os elementos discutidos pelo apóstolo que será indiretamente abordado em *Fazenda Modelo*.



A novela, ao longo de sua narrativa, tece diálogos com outros textos. Como vimos na epigrafe, há uma referência direta ao texto bíblico, mas não é somente esse discurso religioso que compõe a intertextualidade da obra. Um aspecto que chama atenção são os ditados, crendices e canções populares que, frequentemente, permeiam o discurso da narrativa.

No capítulo I, destinado a narrar como era a fazenda, encontramos o seguinte trecho:

Algumas leis havia sim. Não podia apontar estrela, por exemplo, que dava verruga na ponta do dedo. Se brincasse de vesgo, batia uma brisa e ficava vesgo para sempre. Nem podia olhar mulher nua que nascia terçol. Mas essas leis não eram muito temidas e andava cheio de gente estrábica com terçol e verruga. (BUARQUE, 1975, p 20)

Percebemos a presença, no texto, de superstições; ou seja, crenças populares que atravessam gerações e que, por não haver explicações científicas que assegurem a legitimidade de tais crendices, acabam por ficar no imaginário popular. O capítulo onde essa passagem foi localizada é narrado através de um discurso saudosista, que demonstra a realidade de como era a fazenda, em um período de maior liberdade; e que as leis seguidas eram as crenças populares. Outro discurso que interpenetra nesse capítulo, a fim de mostrar a liberdade em tempos pretéritos, é a citação de uma canção:

Ninguém é de ninguém
Na vida tudo passa
.Ninguém é de ninguém
Até quem nos abraça (BUARQUE, 1975. p 20)

No capítulo III, destinado ao discurso de posse de Juvenal, podemos observar referência direta a alguns ditos populares. Vejamos:

1º Vamos dar nomes aos bois. (ibidem, p. 28)0
2º Quem semeia vento colhe tempestade. (ibidem, p.30)
3º Depois da tempestade vem a bonança (ibidem, p.30).

Os ditados são expressões de caráter moral, religioso e filosófico, utilizados para moralizar as atitudes humanas. Desse modo, Juvenal se vale desses ditos populares como forma de persuadir e controlar ideologicamente as pessoas. Ele utiliza também o discurso religioso como prática de manipulação.

— Ninguém se esqueça que somos todos filhos de Deus.



Somos filhos do mesmo Bos. E os irmãos do descampado, ainda que à distância, poderão acompanhar nossos progressos passo a passo aplausos. (BUARQUE, 1975, p31)

Sabemos que, no governo ditatorial, os governantes utilizavam de um discurso em nome do progresso e do desenvolvimento do país; nessa direção, as pessoas deviam agir de maneira favorável à política dos ditadores para que a ordem fosse estabelecida e o país se desenvolvesse.

Esse desenvolvimento é visualizado através da análise dos mapas que são inseridos no livro.



Figura 1: Mapas I e II da Fazenda Modelo

Esses mapas demonstram a transformação de um espaço rural, ligado às atividades naturais do rebanho, para um espaço urbano vinculado às técnicas modernas de produção e reprodução da espécie.

Com a inserção desses mapas visualizamos o posicionamento físico e a concretização do que foi descrito nos capítulos. No primeiro capítulo tem-se o título “De como a fazenda era” e inicia da seguinte forma. “Era assim: ...” (pg. 19). Somos conduzidos a um espaço e a um tempo em que a vida daqueles personagens era mais livre e feliz. Finaliza-se a ideia com o mapa.

Essa associação do tempo e do espaço encontrada no interior das obras é denominada por Bakhtin como cronotopo. Assim,



o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível, o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medida com o tempo.” (BAKHTIN, 1998, p 211)

A fusão dos elementos espaciais e temporais fazem parte do eixo narrativo de *Fazenda Modelo*. Como descrito acima, inicialmente tem-se a narração de como a fazenda era (espaço de liberdade), em seguida descreve-se a transformação através do regime totalitário (espaço de repressão e tortura); em que os mapas irão concretizar essas transformações; e finaliza apontando o enfraquecimento do sistema (espaço de transformação).

Benedito Nunes (2010) ao discorrer sobre “O tempo na literatura”, afirma que

O tempo imaginário da ficção, condicionado pela linguagem, liga momentos que o tempo real separa, inverte a sua ordem, perturba a distinção entre eles, comprime-os, dilata-os, retarda-os e acelera-os. Deve-se essa “infinita ductilidade” do tempo da narrativa ficcional como obra literária a sua duplicidade (...). (NUNES, 2010, p. 340)

A narrativa, desta maneira, se articula através de dois planos que são eles os do discurso e o da história. Este último inclui os acontecimentos, “traduzíveis num resumo, uma inteligibilidade cronológica (sucessão) e lógica (relação de causa e efeito) “. Recorrendo a Todorov, Nunes compactua com ideia de que no discurso o tempo é linear enquanto que na história é pluridimensional, pois neste os eventos podem ocorrer ao mesmo tempo ao passo que naquele ele deve manter uma sequência.

Dentro desses princípios narrativos é pertinente perceber uma certa alteração na ordem dos acontecimentos. No interior dessa terminologia, encontra-se dois eixos, a prolepse (*flashforward*) e a analepse (*flashback*). O primeiro seria a antecipação no nível do discurso e o segundo, a volta no tempo ou na ação.

Notoriamente, esses dois eixos são percebidos em *Fazenda Modelo*. De início, tem-se um exemplo de analepse, pois a narração se volta para o passado (“De como era a fazenda”), descrevendo episódios anteriores ao que o livro pretende enfatizar. A seguinte passagem já denota essa assertiva: “Pastorelas e barcarolas à parte, é inútil fazer romance do que acontecia na fazenda” (BUARQUE, 1975, pg. 21)

A narração dos episódios norteadores na narrativa inicia-se no capítulo II, cujo título “Ato”, nos remete ao Ato institucional que instaurou a ditadura no Brasil.



Como exemplo de prolepse citamos os elementos pré-textuais, pois eles apresentam informações que nos permite prever o que ocorrerá no decorrer da diegese.

É importante destacar que, embora tenhamos espacialidades dicotômicas, na medida em que os episódios vão sendo narrados, temos um ambiente fabular que representa a crise do homem, pois a instabilidade do espaço mostra as tensões do mundo frente às políticas totalitárias e as transformações sociais.

Observa-se o trecho abaixo:

Nas entressafras, porém, Abá e Aurora lastimavam-se um bocado. Junto **ruminavam** coisas como justiça, abundancia mundo melhor, um mundo fundado no nada feito de mundo que ninguém viu, essas sandices que a gente só imagina quando não tem que furar poço e cavucar atrás de raiz, toca boiada. (BUARQUE, 1975, p.21. Grifo nosso)

A forma do verbo ruminar nos remete a esse crise enfrentada pelo sujeito e; ao mesmo tempo, a busca por uma sociedade contraria ao vivido cujos princípios sejam mais livres.

Retomando a questão da transformação do espaço em *Fazenda Modelo*, percebe-se que isso também pode ser observado na inserção de outro discurso, no diário escrito pela personagem Aurora. Através das palavras da personagem conseguimos notar um posicionamento transgressor e de recusa da ordem vigente, ao narrar os episódios.

1.º de abril. Até que enfim Abá, empatado numa rampa de tábuas que eu nunca vi. [...]

1.º de maio. Melengestrol. Impossível aceitar o sabor do melengestrol. Vontade de comer alfenas e alfazemas, esses arbustos proibidos de tão cheirosos. [...] (BUARQUE, 1975, p. 44-45)

Embora o livro seja narrado em 1º pessoa vemos, como nesse trecho, outros dizeres sendo usados para a composição e narração dos episódios ocorridos na fazenda, pois

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhes dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilismo harmonioso, expressando a posição sócia ideológica diferenciada do autor ao seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 1998, p. 106)

De acordo com o conceito bakhtiniano de dialogismo, ao longo do texto o discurso é atravessado por outros dizeres, que ajudam a compor o enredo e representar as diversas



camadas sociais. Esse conceito pressupõe a intersecção de diversos elementos (escritor, leitor e contexto) no interior do texto. Dito de outra forma, temos uma narração em primeira pessoa em que o narrador dialoga com outras vozes a fim de criar um dialogo mais amplo com a historia.

Como exemplo, o capítulo X, intitulado “povo na praça”, traz uma figura representativa de um jornal homônimo.

Povo na praça

2. Norte (Sucursal) - "O progresso irrefreável da Fazenda Modelo e a incrementação de suas riquezas e benfeitorias impicam, necessariamente, em proporção direta, no aumento das responsabilidades de segurança, baluarte que é de qualquer empreendimento". Tal declaração foi prestada ontem, na Zona Norte, pelo conselheiro-mór Juvenal, na cerimônia de inauguração do Bebedouro Keitel, ou Fanelão, como já é conhecido popularmente o maior bebedouro daquela região.

Discurso
Quatro mil animais

presenciaram a cerimônia agitando flâmulas e cantando a marcha "Viva Fazenda". Juvenal principiou o discurso afirmando que "sob nossa vigilância constante, o funcionamento deste bebedouro permanecerá em perfeita sintonia com o Bebedouro Central, do qual participam todos os assessoramentos, tendo sempre presentes os interesses primordiais da instituição".

Improvisou
De termo escuro e muito bom humor, o conselheiro-mór quebrou o protocolo ao dirigir-se informalmente aos populares, improvisando diá-

Kapp O COAGULANTE!!!
Qualidade Comprovada

Embalagem: 500 gramas BEM MAIS BARATO
50 gramas

IMPORTAMOS O MELHOR

apóia Juvenal

SUA FAZENDA
PRECISA DE
UMA KKKK
MOTO-SERRA
FORNITEL
árvores, mourões,
esteios
etc. lenha

gos com funcionários e autoridades locais. Juvenal encerrou as festividades cortando a fita simbólica e abrindo o bebedouro ao público. Foi saudado pelas crianças do grupo escolar K. Kramer que cantaram em coro mais uma vez a marchinha "Viva Fazenda", sob a regência de mestre Karim. Ao se despedir, o conselheiro voltou a quebrar o protocolo, citando à assistência o velho ditado: "Moi ligeito bebe sua, boi romeiro bebe lama". O bebedouro mede 20x20 m. Muito embora suas dimensões permitam que 80 rezes se si-

vam dele simultaneamente, os bois colocaram-se em fila indiana, sendo que, mesmo sedentos, ninguém quis ser o primeiro da fila.

Trabalhador
O conselheiro-mór embarcou às 13 h em seu jato oficial, dando prosseguimento a seu extenso programa. Atrás dele (e quem deve visitar um estaleiro, uma usina, um hotel, um aeroporto e outras obras públicas espalhadas pelos quatro cantos da Fazenda Modelo. Ainda consta de sua agenda a inauguração de um Monumento ao Trabalhador.

Tudo em Materiais de Construção
Financiamos
Facilitamos

Figura 2: Jornal inserido no capítulo 10 do livro

Como podemos observar o jornal também atua como canal de acesso para informações sobre a fazenda e via de apoio ao personagem Juvenal. A estrutura apresentada é típica de figuração jornalística.

Nos “anos de chumbo”, a censura controlava todos os meios de comunicação, impedindo a circulação de ideias e informações que fossem contra ao regime; desse modo, esses meios passaram a disseminar somente o aparelho ideológico do Estado.

Nessa direção, *Fazenda Modelo*, como texto representativo do Brasil, não apresenta apenas um enredo interessante, mas também uma ampla carga ideológica nos elementos que compõe a narrativa; o que torna a novela uma obra singular que nos permite ver os grandes momentos da ditadura e a recepção disso por parte da sociedade.

Adentrando no aspecto da narração, podemos tomar como base inicial de nossa investigação as ideias de Genette em *Discurso da narrativa*. De acordo com seus princípios, é possível a classificação da obra buarquiana, no nível da narrativa, como um narrador *intradiegetico*, ou seja, aquele que participa da historia e, portanto é também *homodiegetico* por ser um agente da narrativa.



Em uma obra literária a relação entre a realidade e a ficção pode ser observada através de alguns elementos, como é o caso das personagens, pois, a maneira como elas estão sendo construídas é muito importante no desenlace da história.

Nessa direção, o foco narrativo também possui uma relevância significativa na caracterização dos agentes ficcionais, pois este aspecto da análise literária é responsável pela maneira como a história chega ao leitor. No caso de *Fazenda modelo*, o livro é narrado em 1ª pessoa; ou seja, tem-se um narrador que envolve e participa da narrativa. Isso significa que ele auxilia na caracterização das personagens para que o leitor monte sua visão, a cerca dos seres da ficção, a partir das palavras que lhes vão sendo atribuídas.

Posicionando esse narrador teoricamente segundo os dados que já foram apresentados neste texto, a figura do narrador em 1ª pessoa segue a mesma definição de narrador intradiégetico proposta pelo crítico literário francês Gerard Genette.

A figura do narrador é um dos elementos mais importantes na obra, e, como afirma Gancho (2002), ele é o elemento estruturador da história. Não devemos confundir narrador com autor, já que eles pertencem a instâncias diferentes.

As variantes de narrador em primeira pessoa ou em terceira pessoa podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Por isso é bom que se esclareça que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e por tanto só existe no texto. (GANCHO, 2004, p. 29)

No que diz respeito à análise da narrativa, a autora prossegue afirmando que devemos evitar:

referir-se à vida pessoal do autor para justificar posturas do narrador; não se esqueça de que está lidando com um texto de ficção (imaginação), no qual fica difícil definir os limites da realidade e da invenção. Este pressuposto é válido também para as autobiografias, nas quais não temos a verdade dos fatos, mas uma interpretação deles, feita pelo autor. (ibidem)

Embora Gancho (2004) afirme que não devemos associar autor e narrador, em *Fazenda Modelo* encontramos alguns elementos que nos faz inevitavelmente adentrar por esse caminho da associação entre tais instâncias.

Em passagem anterior, ao referir sobre o prefácio da obra, nós vimos que ele serve para apresentação e, ao mesmo tempo, ajuda a traçar um perfil do autor, como podemos observar nas palavras iniciais.



Honra-nos, contudo, saber que ainda somos ouvidos e até mesmo solicitados por especialistas jovens, como este autor estreante. Prova-nos que devemos confiar na nossa juventude, por vezes injustiçada através de julgamentos isolados. As novas gerações estão com sua atenção voltada para os problemas da nossa Fazenda: estão participando do nosso desenvolvimento. O autor é um dos lídimos representantes dessa mentalidade nova que tanta confiança infunde no futuro da Fazenda Modelo. (BUARQUE, 1975, p. 15)

Ainda no prefácio, encontramos elementos que nos fazem associar narrador e autor. Desse modo, autor não é pessoa ligada às questões pecuárias, mas sim

Trata-se de um estudioso, descendente de uma família cujos membros granjearam merecido prestígio no meio intelectual da Fazenda Modelo. A veia literária está presente no estilo límpido com que o jovem aborda as múltiplas facetas da complexa questão pecuária, dando-lhe cunho de uma grande batalha a pelejar e apontando-os meios de o nosso povo sagrar-se vitorioso. (ibidem)

Arriscaremos a dizer que este trecho da estória faz referência ao escritor da obra, Chico Buarque, pois, como sabemos, ele é de uma família cuja intelectualidade é bastante marcante, o que, de certa forma, o influenciou na sua vida literária. Este artista, embora não estivesse diretamente ligado à política, sempre valia de seu discurso, quer seja na música, no teatro ou na literatura, para atuar como um denunciador dos problemas oriundos de uma sociedade ditatorial, cujos princípios privavam a sociedade de expressarem suas opiniões. Em *Fazenda Modelo*, Chico aborda a realidade brasileira pós Golpe de 1964 e como se percebe na leitura, ele prevê o destino da ditadura.

Na passagem citada acima, é notório o comprometimento que o autor demonstra ter com os problemas da sociedade, atuando como o porta-voz das situações vivenciadas. Podemos tomar o conceito sartreano de engajamento, como espaço de liberdade das amarras sociais.

Assim, quer seja ensaísta, panfletário, satirista ou romancista, quer fale somente das paixões individuais ou se lance contra o regime social, o escritor, homem livre que se dirige aos homens livres, tem apenas o único tema: a liberdade. (SARTRE, 1969, p. 52)

Na obra em análise, como já dito, o narrador se comporta como articulador dos inúmeros dizeres que perpassa a narrativa. Esse agente atua como um ser social por dialogar com a história e a sociedade, fazendo relação com as classes sociais.



O capítulo XI, Kulmaco LTDA, e o capítulo XV, são discutidos aspectos ligados à vida do narrador da história. Nesses dois capítulos, ele se torna o protagonista.

Meu nome é Adão, João Adão, e do patrão nunca fui nada nem nada tive. Fiz o surdo, fechei o vidro e taquei o pé com peso no acelerador. Muito engraçado, falam como se eu andasse de braço com patrão. (BUARQUE, 1975, p. 86)

No capítulo XI, são narrados episódios ligados a sua vida familiar e também seu trabalho.

Somos todos uns joões, levando drible da vida como eles dizem. É de João que a gente se trata: João-da-forma, João-do-forno, João-da-marmita, João-da-manilha, João-do-mandril, tem um que é João-da-serra e eu nunca soube se trabalha na carpintaria ou se é de Cubatão. Foi esse que, na brincadeira, me pôs o apelido de João-do-patrão. (BUARQUE, 1975, p. 84-85)

Os trabalhadores da Kumalco LTDA eram todos nomeados como João, segundo função que desempenhavam no trabalho. No caso do narrador personagem Adão, foi-lhe atribuído o apelido João-do-patrão, por acreditarem que ele vivia ao lado de seu patrão, o que lhe fazia ser excluído e ridicularizado por seus amigos; como podemos notar em um trecho em que é feita umas paródias para o personagem, utilizando rimas e palavras de baixo calão.

Pois foi aí que se deu um fato constrangedor, difícil mesmo de contar. Eu estava encantado naquela toadinha mansa, na surdina, quando de susto rebenta uma zabumba. Atrás da zabumba um coreto desafinado, fora de ritmo, estragando o meu arranjo. Um contracanto indesejável, a melodia vulgar, vocês não reparam, uma letra indecente e cheia de palavrões:
“Do-patrão é um bom companheiro
Do-patrão é um amigo batuta
Do-patrão dá o c... pordinheiroooooooooo
Do-patrão é um filho da p...”
Eu poderia responder a meu modo, mas não me ocorreu nada assim de repente. [...] (BUARQUE, 1975, p. 117)

Por meio de uma linguagem irônica e, muitas vezes, ambígua, se tratando de uma alegoria, o narrador não apenas narra a história, como também explica aspectos sociais e avalia o comportamento das personagens. Os discursos oscilam entre direto, indireto e



indireto livre. Em alguns momentos, estabelece diálogo com o leitor, como se nota na passagem acima, quando ele afirma “você não reparam”⁵ (ibidem).

Saindo do aspecto ligado a vida profissional de Adão e adentrando no seio familiar, vemos nesses capítulos sua relação com a esposa.

Volto a Anaía, fio da minha história. [...] Daí eu puxava assunto dos nossos anos mais moleques, negócio de ficar sentando um no colo do outro e sair correndo com o impulso de quem vai até o fim do mundo sem jamais cruzar a Via Anchieta porque é arriscado e não dá tempo e é melhor esperar o dia da gente ver direito como é mesmo o mar. Convenhamos que aquilo fora felicidade sim, mas uma felicidade bruta que é preciso lapidar com todo o esmero. Resulta a pedra doce sem arestas. Como o nome de Anaía. (BUARQUE, 1975, p. 83)

Anaía estava grávida a espera de trigêmeos; no entanto, o seu final é trágico, culminando na morte da personagem e na deformação dos gêmeos.

De manhã vieram carregar o corpo e as crianças descobriram um ruído de boca que me aturdiu. Depois veio o Dr. Kernig explicar o filho, qual trigêmeos nada, que era uma mostro, um janicéfalo. Era quase que só uma cabeça, uma cabeça gigantesca e com duas faces, disse o doutor, faces que não podiam se encarar, não me olhem assim, reparem não. adeus. (BUARQUE, 1975, p. 122)

Como aponta Silva (2009), nos capítulos XI e XV:

há uma intensa fragmentação da linguagem, reflexo da consciência da proximidade do fim, assim caracteriza-se a tentativa de prolongar o presente e a chegada da destruição prevista pela máxima “Não há pior agouro que o abuso de alegrias”, que expressa um conteúdo moral e metafísico, na inserção de valores eternos. (SILVA, 2009, p.61)

Desse modo, ao analisar a figura do narrador, percebemos sua importância na narrativa, pois, em *Fazenda Modelo*, trata-se de um elemento inovador, devido o seu marcante confronto com o autor da história.

Essa obra não foi bem vista no meio literário, pois muitos chegaram a reduzi-la somente ao aspecto histórico e a crítica a um sistema, deixando de lado os elementos que compõe essa alegoria e dão a ela um caráter vanguardista.

⁵ Como salientamos no início desse texto, ao entrar em contato com as obras de Chico Buarque estamos diante de um grande leitor das narrativas machadianas. Daí a existência desse diálogo com o leitor.



Pensando nisso, objetivamos, portanto, neste estudo uma análise de aspectos centrais da estrutura da obra e ao mesmo tempo poder visualizar as representações do Brasil pós-64, focalizando os artifícios linguísticos usados na caracterização desta alegoria que confronta o Brasil a um ambiente rural, em uma obra de criação literária. Priorizamos apenas uma das possíveis leituras da obra, pois como aponta Zilbermam (2004), essa novela ainda continua atual se tomarmos outros caminhos de análise.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questão de literatura e estética: a teoria do romance**. Vários tradutores. 4º ed. São Paulo: Editora Unesp- Hucitec, 1998
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico. Revista pelo Frei João José Pedreira de Castro e pela equipe auxiliar da Editora. 90ª ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1993.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BUARQUE, Chico. **Fazenda Modelo: novela pecuária**. 5ª edição. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1975.
- CARVALHO, Gilberto de. **Chico Buarque: análise poético-musical**. 2.ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- FERREIRA, Olavo Leonel. **História do Brasil**. São Paulo, ed. Ática, 1995.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo, Ática, 2004. (Série Princípios)
- GENETTE, Gerard. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, s/d.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- MENEZES, Adélia Bezerra de. **Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2002.
- NUNES, Benedito. O tempo na literatura. In: **Ensaio Filosóficos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010



PINTO, Manoel da Costa. Lirismo e resistência de Chico Buarque. In: **Revista Cult** nº 69. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/lirismo-e-resistencia-de-chico-buarque/>

RIDENTI, Marcelo. **Cultura e política**: os anos 1960-1970 e sua herança. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, (v. 2: O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo), p. 133-166.

RIDENTI, Marcelo. Visões do Paraíso Perdido: sociedade e política em Chico Buarque, a partir de uma leitura de Benjamin. In: _____. **Em Busca do Povo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARTRE, Jean Paul. **Que é literatura**. São Paulo: ÁTICA, 1969.

SILVA, Vitória Regina Xavier. **O estético em Fazenda Modelo: novela pecuária, de Chico Buarque**. 31 de Agosto de 2009. Dissertação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.