

# **XI CCHLA CONHECIMENTO EM DEBATE**

**Universidade e desafios  
do tempo presente:  
homenagem a Eleonora Menicucci**

**E-Book de trabalhos completos**

**Rodrigo Freire  
Mônica Nóbrega  
(Organizadores)**

**U** Editora  
UFPB

# **XI CCHLA CONHECIMENTO EM DEBATE**

**Universidade e desafios do tempo presente:  
homenagem a Eleonora Menicucci**

E-Book de trabalhos completos



**Reitora  
Vice-Reitor**

**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



**EDITORIA DA UFPB**

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA  
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR  
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

AMANDA BRAGA (DLCV/CCHLA/UFPB)  
ANA CRISTINA BEZERRIL CARDOSO (DMI/CCHLA/UFPB)  
ANÍSIO JOSÉ DA SILVA ARAÚJO (DPSI/CCHLA/UFPB)  
ARTURO GOUVEIA (DLCV/CCHLA/UFPB)  
BERNARDINO CALVO (DPSI/CCHLA/UFPB)  
DANIELLE BARBOSA LINS DE ALMEIDA (DLEM/CCHLA/UFPB)  
FRANCIELI FREUDENBERGER MARTINY (DLEM/CCHLA/UFPB)  
JAMERSON MURILLO ANUNCIACÃO DE SOUZA (DSS/CCHLA/UFPB)  
LUCIANA DE OLIVEIRA CHIANCA (DCS/CCHLA/UFPB)  
MARIA DE FÁTIMA MARREIRO DE SOUSA (DCS/CCHLA/UFPB)  
MARLENE DE MELO BARBOZA ARAÚJO (DSS/CCHLA/UFPB)  
MELYSSA GALDINO (DPSI/CCHLA/UFPB)  
SILVIA RENATA RIBEIRO (DMI/CCHLA/UFPB)  
ZAETH AGUIAR DO NASCIMENTO (DPSI/CCHLA/UFPB)

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

Mônica Nóbrega

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

(Organizadores)

## **XI CCHLA CONHECIMENTO EM DEBATE**

**Universidade e desafios do tempo presente:  
homenagem a Eleonora Menicucci**

E-Book de trabalhos completos

Editora UFPB

João Pessoa

2018

Direitos autorais 2018 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

**Projeto Gráfico** EDITORA UFPB  
**Editoração Eletrônica e Projeto de Capa** ELIZABETH RICARDO DE OLIVEIRA

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

C397	CCHLA conhecimento em debate (11: 2017: João Pessoa - PB.). Universidade e desafios do tempo presente [recurso eletrônico]: homenagem a Eleonora Menicucci / Mônica Nóbrega, Rodrigo Freire de Carvalho e Silva (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2018.  Recurso digital (4 MB) Formato: ePDF Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader  ISBN 978-85-237-1315-7  1. Educação superior - Debates. 2. Ciências humanas. 3. Letras. 4. Artes. I. Nóbrega, Mônica. II. Silva, Rodrigo Freire de Carvalho e. III. Título.
UFPB/BC	CDU 378

**EDITORA UFPB** Cidade Universitária, Campus I, Prédio da Editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147

**Editora filiada à:**

ABEU  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# **XI CCHLA CONHECIMENTO EM DEBATE**

## **Comissão Organizadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mônica Nóbrega (Diretora do CCHLA)  
Prof. Dr. Rodrigo Freire de Carvalho e Silva (Vice-Diretor do CCHLA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geovânia da Silva Toscano (DSS/CCHLA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana de Oliveira Chianca (DSS/CCHLA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Marreiro (DSS/CCHLA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tereza Correia da Nóbrega Queiroz (DSS/CCHLA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Thais Augusta Cunha de Oliveira Máximo (DPSI/CCHLA)

## **Comissão Técnica**

Célia Maria Dias de Luna  
Meirylane Lopes da Silva  
Marina Costa Negreiros

## **Comissão Científica**

Amanda Braga (DLCV/CCHLA/UFPB)  
Ana Cristina Bezerril Cardoso (DMI/CCHLA/UFPB)  
Anísio José da Silva Araújo (DPSI/CCHLA/UFPB)  
Arturo Gouveia (DLCV/CCHLA/UFPB)  
Bernardino Calvo (DPSI/CCHLA/UFPB)  
Danielle Barbosa Lins de Almeida (DLEM/CCHLA/UFPB)  
Francieli Freudenberger Martiny (DLEM/CCHLA/UFPB)  
Jamerson Murillo Anunciação de Souza (DSS/CCHLA/UFPB)

Luciana de Oliveira Chianca (DCS/CCHLA/UFPB)

Maria de Fátima Marreiro de Sousa (DCS/CCHLA/UFPB)

Marlene de Melo Barboza Araújo (DSS/CCHLA/UFPB)

Melyssa Galdino (DPSI/CCHLA/UFPB)

Silvia Renata Ribeiro (DMI/CCHLA/UFPB)

Zaeth Aguiar do Nascimento (DPSI/CCHLA/UFPB)

**Sítio do XI CCHLA CONHECIMENTO EM DEBATE  
na internet**

*<http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/>*

# Sumário

**APRESENTAÇÃO.....19**

**A HOMENAGEADA.....20**

## MESAS REDONDAS

**1. O IMPACTO DA ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR:  
PROBLEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO  
DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS.....22**

Alexandra Pereira Dias

Rodolfo Dantas Silva

**2. DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE E JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO  
NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA COMISSÃO MUNICIPAL DA  
VERDADE DE JOÃO PESSOA.....29**

Maria Nazaré Tavares Zenaide

Monique Guimarães Cittadino

Marlene Costa de Almeida

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

**3. METAPOEMA E COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA  
DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....40**

Jeová Mendonça

**4. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O PAPEL DA LUDICIDADE E DA INTEGRAÇÃO SOCIAL EM UM  
ENSINO SIMULTÂNEO DE LÍNGUAS.....47**

Karina Chianca Venâncio

Rosalina Maria Sales Chianca

Cesar Ricardo Lopes da Silva

Humberto Douglas de Lima Maranhão

Mariana Gomes Alves Ferreira

Raíssa Cristina Lucena de Melo

**5. LITERATURA SURDA, LITERATURA VISUAL OU LITERATURA EM LIBRAS?.....66**

Janaína Aguiar Peixoto

**6. A VISUALIDADE NA EXPRESSÃO EM LIBRAS.....76**

Edneia de Oliveira Alves

**7. LITERATURA INDÍGENA EM LÍNGUA INGLESA: ESCRITA LITERÁRIA E TRAUMA COLONIAL.....87**

Tamara Luiza Belmont

Liane Schneider

**8. CONSIDERAÇÕES SOBRE GOVERNAMENTALIDADE, BIOPODER E A BIOPOLÍTICA NA SOCIEDADE DE CONTROLE.....93**

Louise Medeiros Pereira

**9. A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO SUJEITO TATUADO NAS REDES DA MÍDIA.....102**

Edileide Godoi

**SESSÕES TEMÁTICAS**

**10. FLEXIBILIDADE E SIMPLIFICAÇÃO DO SISTEMA SIGNWRITING QUANTO À ALOCAÇÃO OU NÃO DOS MOVIMENTOS SIMULTÂNEO E ALTERNADO.....113**

Carla Morais

**11. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PROJETO DE EXTENSÃO PARA UMA ESCOLA DO CAMPO.....121**

Givanilton de Araújo Barbosa

**12. UMA RELAÇÃO DIALÓGICA: A REPRESENTAÇÃO DO CORPO INTERIOR E EXTERIOR NA OBRA DE CARLOS DRUMMOND E ANITTA MAFALTTI.....127**

Elânia dos Santos Cavalcanti

Amanda de Assis Silva

**13. O MOVIMENTO ANTROPOFÁGICO E O INÍCIO DA LITERATURA MODERNA NO BRASIL: O DISCURSO POÉTICO-VISUAL ENTRE OSWALD DE ANDRADE E TARSILA DO AMARAL..... 133**

Naara Talita Costa

Érika Fabrícia C. Lucena

Maria Luisa Barbosa de Souza

**14. MACUNAÍMA – COMPREENDENDO SUA FUNÇÃO LITERÁRIA E CULTURAL..... 140**

Edson Veloso Peres

José Leandro Gonçalves de Pontes Júnior

Renata Maria Silva de Souza Valdomiro

**15. O ROMANCE A HISTÓRIA DO AMOR DE FERNANDO E ISAURA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS..... 147**

Janielly Santos de Vasconcelos

**16. RETOMADAS ENUNCIATIVAS DO OUTRO ÁLVARES DE AZEVEDO NO ROMANCE O CLUBE DOS IMORTAIS..... 153**

Andreia Travassos Freire Sarinho

Maria Bernardete da Nóbrega

**17. ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO ESTÉTICO: POESIA, PINTURA E OUTROS GÊNEROS – ESTUDOS MURILO MENDES/ JOAN MIRÓ..... 161**

Maria Bernardete da Nóbrega

**18. REPRESENTAÇÃO DA CORTESÃ PRESENTE NO CLÁSSICO DE JOSÉ DE ALENCAR E MANET E NO POPULAR DE ODAIR JOSÉ..... 169**

Sayonara Souza da Costa

**19. DIALOGANDO COM A FOME: UM ESTUDO ENTRE O POEMA “O BICHO” DE MANUEL BANDEIRA E A TELA “RETIRANTES” DE CÂNDIDO PORTINARI..... 175**

Maria José do Nascimento

Reginalva Maria de Amorim

**20. O AMOR E A MORTE EM AMOR DE PERDIÇÃO E TRISTÃO E ISOLDA:  
UMA QUESTÃO DIALÓGICA NO DESTINO DAS PERSONAGENS.....181**

Fernanda Diniz Ferreira

**21. ANÁLISE COMPREENSIVA E HISTÓRICA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UFPB CAMPUS I.....189**

Aristides Ariel Bernardo

**22. NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DO PPGAU- PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO DO CT  
OBRE A CIDADE DE JOÃO PESSOA, PARAÍBA.....195**

Evanielly Sheyla Vellozo Silva

Mauro Guilherme Pinheiro Koury

**23. CULTURA EMOTIVA, SOCIABILIDADE E PROCESSOS MORAIS  
SOB A ÓTICA DOS MEDOS OBSERVATÓRIO SOBRE MEDOS.....201**

Mauro Guilherme Pinheiro Koury

**24. CHACINA DO RANGEL: IMPACTO MORAL E EMOCIONAL DE  
UMA TRAGÉDIA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB.....208**

Raoni Borges Barbosa

**25. ANÁLISE COMPREENSIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROJETO  
MEDOS CORRIQUEIROS SOBRE A CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB.....214**

Williane Juvêncio Pontes

**26. SOBRE UMA MEMÓRIA INSTITUCIONAL: A CIDADE DE J  
OÃO PESSOA SOB O OLHAR DOS PESQUISADORES DA GEOGRAFIA,  
DA UFPB, CAMPUS I.....221**

Camila Quézia Medeiros Rufino Santos

**27. CRISE DO CAPITAL, ESTADO E AS INFLEXÕES PARA POLÍTICA  
DE EDUCAÇÃO.....227**

Angely Dias da Cunha

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

Ingridy Lamonikelly da Silva Lima

<b>28. ANTIGUIDADE E ATUALIDADE BRASILEIRA: NECESSIDADE DE UM DEBATE INTERDISCIPLINAR.....</b>	<b>240</b>
Priscilla Gontijo Leite	
<b>29. O BROTAR DA DÚVIDA NA AURORA DA FILOSOFIA.....</b>	<b>248</b>
Wesley Rennyer M. R. Porto	
<b>30. A MORFOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL .....</b>	<b>255</b>
Fabíola Nóbrega Silva	
<b>31. O GÊNERO DISCURSIVO COMO UNIDADE DE ENSINO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>262</b>
Lucélia da Cruz Silva	
Fabíola Nóbrega Silva	
<b>32. VIDA FÁCIL: O ÉTICO E O ESTÉTICO ENQUANTO DISCURSO DIALÓGICO NA CANÇÃO CAZUZIANA.....</b>	<b>268</b>
Ronilson Ferreira dos Santos	
Fabíola Nóbrega Silva	
<b>33. PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ'S).....</b>	<b>275</b>
Nathália Leite de Sousa Soares	
Taiane de Sousa Silva	
<b>34. PIERRE BOURDIEU E JACQUES RANCIÈRE: DEBATES ACERCA DO JUÍZO ESTÉTICO KANTIANO.....</b>	<b>281</b>
Gabriela Lucena Coutinho	
<b>35. O CARÁTER EPISTEMOLÓGICO DA ARTE: DIÁLOGOS ENTRE BENJAMIN E LUKÁCS.....</b>	<b>287</b>
José Mauro de Pontes Pompeu	

**36. DESAFIOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE TRADUTORAS  
E TRADUTORES: PANORAMA DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS  
DESENVOLVIDAS POR DISCENTES DO CURSO DE TRADUÇÃO DA UFPB.....294**

Tânia Liparini Campos

**37. AVARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....308**

Carlos Wilson J. Pedreira

Dermeval da Hora

Norma da Silva Lopes

**38. A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS EDUCANDOS  
NO ENSINO FUNDAMENTAL.....325**

Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia

Célia Regina Teixeira

**39. A IDENTIDADE DE VALDEMIRO SANTIAGO NOS MEMES  
VIRTUAIS: RESSONÂNCIAS DIALÓGICAS.....340**

Raniere Marques de Melo

**40. A PRISÃO DE EDUARDO CUNHA NO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE:  
UMA ANÁLISE DIALÓGICA.....347**

Ana Karla Alves Menezes

Maria de Fátima Almeida

**41. TECNOLOGIA, ENSINO DE LEITURA E DISCURSO POLÍTICO:  
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O USO DE UM BLOG PEDAGÓGICO.....354**

Manassés Morais Xavier

Maria de Fátima Almeida

**42. A CRIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA GLOBAL DENTRO DA FORMAÇÃO  
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS.....361**

Bruna Victória Soares de Oliveira

Luiz Manoel Pereira Filho

<b>43. RELAÇÕES DE SIGNIFICADO E O DISCURSO POLÍTICO-CULTURAL DA ORGANIZAÇÃO DAS PALAVRAS EM IDIOMAS DISTINTOS.....</b>	<b>366</b>
Gildevan Silva dos Santos	
<b>44. O PAPEL DO MEDIADOR INTERCULTURAL LEA-NI NO PROCESSO DE MANUTENÇÃO DAS EXPORTAÇÕES DAS EMPRESAS PARA IBANAS.....</b>	<b>371</b>
Hamanda Barbosa	
Welton Silva	
<b>45. A TUTORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO APRENDER A “SER PROFESSOR”.....</b>	<b>376</b>
Barbara Cabral Ferreira	
Jailine Mayara S. de Farias	
<b>46. A RELAÇÃO DISCURSIVA NO CONTEXTO DIALÓGICO DE JOHAN AYRAS DE SANTIAGO – PELO SOUTO DE CREXENTE.....</b>	<b>387</b>
Anália Sofia Cordeiro de Lima Gomes	
<b>47. O BAIXO CORPORAL E O GROTESCO NO FÁBULAU ERÓTICO “OS QUATRO DESEJOS DE SÃO MARTINHO”.....</b>	<b>403</b>
Laura Maria da Silva Florentino	
<b>48. A “PRIMAVERA SECUNDARISTA” E O SILENCIAMENTO MIDIÁTICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O POSICIONAMENTO DAS REVISTAS VEJA E CARTA CAPITAL.....</b>	<b>410</b>
Edjane Gomes de Assis	
Myllena Araujo do Nascimento	
<b>49. O USO DE PLATAFORMA ONLINE PARA ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: TRABALHANDO AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DO ‘DUOLINGO PARA ESCOLAS’ .....</b>	<b>417</b>
Rafaela Carla Santos de Sousa	

**50. PERFIL DE LOS ALUMNOS DEL CURSO DE LICENCIATURA .....423.  
EN ESPAÑOL DE LA UFPB VIRTUAL**

Ruth Marcela Bown Cuello

María José Núñez Merino

**51. RELATO DE EXPERIÊNCIA: USO DA INTERNET E RECURSOS  
MIDIÁTICOS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM NA  
AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....431**

Jessica Torquato Carneiro

**52. BODAS DE SANGRE: UMA TRAGÉDIA MODERNA.....437**

Sandra Luna

Grygena dos Santos Targino Rodrigues

**53. O DESPERTAR DO MONSTRUOSO NA PEÇA FRANK PIG .....444  
SAYS HELLO, DE PATRICK MCCABE.**

Bruno Rafael de Lima Vieira

**54. CASAS DENTRO DA CASA DE USHER (1960): UMA LEITURA  
DOS RECURSOS METAFICIONAIS NA ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE  
ROGER CORMAN.....449**

Auricélio Soares Fernandes

**55. NARRADORES E OUVINTES-LEITORES EM “SHOULD WIZARD  
HIT MOMMY?”, DE JOHN UPDIKE.....456**

Genilda Azerêdo

Lucas Neves Veras

**56. A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS EM SOFRIMENTO  
MENTAL AUTORAS DE DELITO.....465**

Olívia Maria de Almeida

**57. SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE A REFORMA  
PSIQUIÁTRICA NO CONTEXTO ATUAL.....472**

Patrícia Fonseca de Sousa

Giselli Lucy Souza Vieira

Silvana Carneiro Maciel

<b>58. GOLPE PARLAMENTAR DE 2016 NO BRASIL : REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO.....</b>	<b>477</b>
Maria de Fátima Marreiro de Sousa	
<b>59. “CADA FAMÍLIA CUIDA DE SUA ROÇA”: AS FUNÇÕES ECONÔMICAS DE GRUPOS DOMÉSTICOS INDÍGENAS POTIGUARA. ....</b>	<b>488</b>
Jamerson Bezerra Lucena	
<b>60. A GESTÃO PARTICIPATIVA E O LIMITE DO DIREITO NO USO DOS RECURSOS NATURAIS NAS ÁREAS DE SOBREPOSIÇÃO DE UCS E TIS: EXPERIÊNCIAS NA ZONA COSTEIRA DO NORDESTE DO BRASIL.....</b>	<b>497</b>
Ivys Medeiros da Costa	
Maristela Oliveira de Andrade	
<b>61. UMA EXPERIÊNCIA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA: O CASO DA USINA CATENDE.....</b>	<b>506</b>
Victoria Puntriano Zúniga de Melo	
Angela Maria Carneiro Araújo	
<b>62. UMA REFLEXÃO MARXISTA SOBRE O LIBERALISMO REFORMISTA: O DESMONTE DA SENAES PELO GOVERNO TEMER.....</b>	<b>514</b>
Felipe Furini Soares	
<b>63. SOCIOBIODIVERSIDADE ESTUARINA DO RIO PARAÍBA DONORTE: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DOS ATORES SOCIAIS.....</b>	<b>520</b>
Viviane dos Santos Sousa	
Alícia Ferreira Gonçalves	
Tânia Maria de Andrade	
<b>64. A PRAXIOLOGIA CONTEXTUALISTA E DISPOSICIONALISTA EM BERNARD LAHIRE.....</b>	<b>530</b>
Emerson Erivan de Araújo Ramos	
<b>65. BERNARD LAHIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DAS GRADES DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>536</b>
Emilayne Souto	

<b>66. TRAJETÓRIAS RELIGIOSAS PERCURSOS DE PAIS E MÃES DE SANTO DO CANDOMBLÉ EM JOÃO PESSOA.....</b>	<b>542</b>
Gracila Graciema de Medeiros	
<b>67. RETRATOS SOCIOLÓGICOS DO MARACATU DE BAQUE SOLTO: ANÁLISES A PARTIR DA SOCIOLOGIA EM ESCALA INDIVIDUAL E DAS INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE BERNARD LAHIRE E A SOCIOLOGIA PORTUGUESA.....</b>	<b>549</b>
José Roberto Feitosa de Sena	
<b>68. BALZAC PARA SOCIÓLOGOS: UTOPIA E DISPOSIÇÕES SOCIAIS NO SÉCULO XIX.....</b>	<b>557</b>
Lília Junqueira	
<b>69. NAS DOBRAS DO PLURALISMO RELIGIOSO.....</b>	<b>563</b>
Maylle Alves Benício	
<b>70. BERNARD LAHIRE E OS CLÁSSICOS: DO “ESSENCIALISMO SOCIAL” AO INDIVIDUALISMO EPISTEMOLÓGICO.....</b>	<b>571</b>
Serge Katembera Rhukuzage	
Emilayne Da Silva Souto	
<b>71. O REPÓRTER-AMADOR: UMA ANÁLISE DOS ESQUEMAS DISPOSICIONAIS MOTIVADORES DO AGIRATIVAMENTE NO JORNALISMO.....</b>	<b>578</b>
Sheila Borges	
<b>72. A LITERATURA AFRICANA NO MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO: A EDITORA PALLAS.....</b>	<b>587</b>
Maria Teresa Rabelo Rafael	
<b>73. LITERATURA BRASILEIRA TRADUZIDA: ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL NAS TRADUÇÕES DE DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATUUM.....</b>	<b>595</b>
Melina Cezar Merêncio Galdino	

**74. A POESIA NO ATUAL CONTEXTO DE TRADUÇÃO DE OBRAS  
BRASILEIRAS PARA O INGLÊS .....602**

Guilherme de Oliveira Delgado Filho

Marta Pragana Dantas

**75. PRESENÇA DA LITERATURA BRASILEIRA NO SISTEMA LITERÁRIO  
ALEMÃO (2000 - 2015).....609**

Ângela Cecília Lacerda Coelho de Oliveira

Marta Pragana Dantas

**76. ANÁLISE DE PARATEXTOS EDITORIAIS NAS TRADUÇÕES PARA O  
INGLÊS E O ESPANHOL DAS OBRAS A HORA DA ESTRELA, DE  
CLARICE LISPECTOR E CAPITÃES DA AREIA, DE JORGE AMADO.....616**

Maria Helena Pereira Gomes

Marta Pragana Dantas

**77. PARATEXTOS EDITORIAIS E TRADUÇÃO: UMA ANÁLISE  
DE TEXTOS DE ABERTURA EM DUAS EDIÇÕES DE O MORRO DOS  
VENTOS UIVANTES, DE EMILY BRONTË.....624**

João Ricardo Pessoa Xavier de Siqueira

## **APRESENTAÇÃO**

**O CCHLA Conhecimento em Debate** é um espaço aberto para que todos aqueles que compõem o CCHLA tenham oportunidade de divulgar suas pesquisas e produções em formato de trabalhos acadêmicos.

Tradicionalmente, é um momento de diálogo onde ocorre intercâmbio entre professores, técnico-administrativos e estudantes do Centro, pesquisadores e extensionistas, suscitando um momento extremamente significativo de discussão e reflexão dentro das áreas que compõem o campo das humanidades. Destarte, esse evento se constitui em um espaço importante em que a condição dos saberes multifacetados dos especialistas se transforma em interfaces dialogais entre as várias áreas de conhecimento que compõem a realidade do CCHLA.

Nesta décima primeira edição do CCHLA Conhecimento em Debate, esteve em pauta o papel da universidade contemporânea na construção do conhecimento, exercendo sua posição de crítica e de independência, atenta às demandas do tempo presente, e compromissada com uma sociedade melhor no futuro.

## **A HOMENAGEADA**

A homenageada deste **XI CCHLA Conhecimento em Debate** é a professora Eleonora Menicucci de Oliveira. Professora Titular de Sociologia da UNIFESP, onde realiza pesquisas sobre o tema da “Saúde Coletiva”, Eleonora Menicucci foi professora da UFPB entre 1978 e 1990, lotada no Departamento de Ciências Sociais do CCHLA.

Durante a ditadura militar, Eleonora Menicucci foi militante do movimento estudantil, atuou em organizações clandestinas de resistência à ditadura e foi presa política em São Paulo. Já morando em João Pessoa, militou no movimento feminista, foi fundadora e dirigente da seção local do Comitê Brasileiro pela Anistia e assessorou o então Arcebispo da Paraíba, D. José Maria Pires, na área de direitos humanos.

Eleonora Menicucci é graduada em Ciências Sociais (UFMG), mestre em Sociologia (UFPB) e doutora em Ciência Política (USP). Dentre os cargos públicos que ocupou, destacam-se o de Pró-Reitora de Extensão da UNIFESP e o de Ministra de Políticas para as Mulheres do Governo da Presidenta Dilma Rousseff.

Eleonora Menicucci proferiu a conferência de abertura do XI CCHLA Conhecimento em Debate, falando sobre o tema “Feminismo e lutas democráticas no Brasil”.

**MESAS-REDONDAS**

# **O IMPACTO DA ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS**

Alexandra Pereira Dias (ATA / PROLING / UFPB)

Rodolfo Dantas Silva (ATA / PIBIC / UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

Com as atuais políticas educacionais, implementadas nesses últimos anos, o ensino superior adquiriu um novo formato socioeconômico e/ou cultural, devido à nova realidade dos alunos que adentram, atualmente, nas universidades brasileiras.

Segundo o mapa do ensino superior (2015), na Paraíba, nessas últimas décadas, houve um significativo aumento nas matrículas em cursos superiores, sendo que nos últimos 13 anos, as matrículas nos cursos tiveram um aumento de 97% em relação a décadas passadas. Diante da tal demanda, faz-se necessário atentar para o novo perfil dos estudantes nas universidades, tendo em vista que muitos alunos vieram da rede pública, privada, cursos profissionalizantes ou mesmo retomaram recentemente os estudos.

Ao iniciar as atividades em um curso superior, os alunos são imersos em práticas sociais tipificadas, que contemplam práticas de letramentos, como a produção de diversificados gêneros e de escritas específicas. Nos Cursos de Letras, especificamente, foco da nossa discussão, os alunos se deparam com uma rotina de estudos bastante dinâmica, devido às muitas atividades próprias desse universo.

Diante dos problemas levantados, este trabalho pretende refletir: Quais as dificuldades dos alunos do curso de Letras Português, especificamente dos períodos iniciais de formação, para apropriação da escrita acadêmica ao ingressarem na graduação?

Esta pesquisa qualitativo-interpretativista apresenta um *corpus* de base documental. Assim, analisamos oito questionários dos alunos dos períodos iniciais, isto é, do 1º ao 3º período do curso de Letras Português, a partir das

categorias propostas por Bronckart (1999 [2012]), mais especificamente os mecanismos enunciativos.

Assim, este trabalho<sup>1</sup> objetiva analisar o impacto da escrita na formação acadêmica dos alunos recém-ingressos do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba –João Pessoa/PB, e ainda, os possíveis problemas e dificuldades que eles enfrentam para a apropriação da escrita ao ingressarem na graduação.

Afora a introdução e as conclusões, este trabalho encontra-se dividido em dois momentos: inicialmente, falamos do gênero questionário relacionando-o aos princípios do ISD. Em seguida, nos debruçamos sobre os dados para expormos o que dizem os discentes por meio do gênero questionário.

## **1 O GÊNERO “QUESTIONÁRIO” ENQUANTO AÇÃO SIGNIFICANTE**

O questionário é um gênero bastante usado para pesquisas em artigos, monografias, dissertações, etc. e tem por objetivo levantar informações dos entrevistados acerca de seus desafios, crenças e opiniões. As perguntas veiculadas nesse texto, geralmente, são de caráter consultivo, uma vez que pretendem informações mais pontuais sobre um determinado assunto.

No entanto, embora o gênero possua aspectos de consulta, pois pretende desvelar as curiosidades do pesquisador por meio das perguntas, aquele que responde pode assumir uma postura mais crítica ou mesmo não se comprometer com a assunto discutido. Nesse sentido, segundo Bazerman (2006, p. 16), a escrita permite realizar ações significativas.

Além disso, conforme o autor, os gêneros não são apenas formas, mas formas de vida, ou ainda, ambientes de aprendizagem, lugar de construir sentido. Nesse caso, para Bronckart (1999 [2012]), os textos são produtos de atividades humanas que são articulados às necessidades e aos interesses sociais. Significa que os gêneros são mais do que simplesmente estruturas estanques, são formas de se pensar a vida, ou ainda, de se falar sobre a vida. Assim, o gênero questionário, embora tenha por função fazer uma sondagem acerca de

---

1 Este trabalho é desenvolvido no âmbito das reflexões do Grupo Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), coordenado pela Professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, na Universidade Federal da Paraíba (Cf. PEREIRA, 2016).

## **CCHLA em debate**

um assunto, pode também ser um lugar de mudança, visto que, ao escrever, os alunos revelam desafios e perspectivas que buscam para sua formação.

O texto oral ou escrito procede do ato material de produção de um organismo vivo e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental tem estreita interação com as representações construídas pelo agente (BRONCKART, 1999, p. 321). E, nesse caso, entendemos que as representações do agente são acionadas, uma vez que, por meio da escrita, trazem concepções do que pensam sobre a escrita e os gêneros que produzem na universidade.

No entanto, para Bronckart (1999), essas representações são construídas por meio da interação com as ações e com os discursos dos outros, e mesmo que resulte da dimensão experiencial de cada pessoa, possui traços de alteridade constitutiva. Assim, ainda para o autor, os textos contemplam camadas superpostas, denominadas de folhado textual, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os enunciativos.

Dos três, em vista dos limites do trabalho, falaremos sucintamente dos mecanismos enunciativos, que são, para Bronckart (1999), responsáveis pelos posicionamentos enunciativos e as modalizações, contribuindo, assim, com a coerência pragmática do texto. Os julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis etc., são as **lógicas**. As avaliações a partir dos valores sociais são **deônticas**. Já os julgamentos mais subjetivos são as modalizações **apreciativas**. E as avaliações que se referem às capacidades de ação e intenção do agente, as **pragmáticas**.

## **2 DISCUTINDO OS DADOS**

Dos oito questionários respondidos pelos alunos, serão expostos abaixo alguns fragmentos que consideramos mais significativos para esta discussão. Assim, perguntamos aos discentes se sentiram dificuldade com a escrita acadêmica no ensino superior, sobre os desafios que encontram e as perspectivas para a sua formação.

Ao responderem aos questionários, os alunos expuseram algumas dificuldades que encontram ao escrever seus textos, que estão relacionadas à: “crítica” que professores fazem, à ausência da prática de escrita nos cursos superiores. Além disso, referem-se ainda à ausência de “*feedback dos professores apontando onde deveria melhorar na escrita.*”, às dificuldades de “produzir textos”

## **CCHLA em debate**

e de saber como *“lidar com as formalizações e formatações do texto acadêmico”*. Vejamos o primeiro excerto:

**1º excerto** - *Sim, no primeiro período de pedagogia o professor de psicologia pediu para relatarmos sobre um determinado assunto e o mesmo criticou toda a turma pela maneira de escrever, segundo ele toda a criança saberia mais do que relatamos no texto solicitado. (Cris – 2º período)*

**2º excerto** - *Sim. Considerando que a minha primeira graduação foi em um curso técnico, a escrita não era muito praticada. Além disso, não tinha feedback dos professores apontando onde deveria melhorar na escrita. (Flor de Lis – 2º período)*

**3º excerto**- *Sim, tive alguma dificuldade só no primeiro período, pois não sabia lidar com a formalização e formatação dos textos acadêmicos. (Tony- 2º período)*

**4º Excerto** - *Sim, acho muito difícil produzir textos.(Maria- 3º período)*

Percebemos que no 1º excerto, ao lembrar a crítica do professor, a aluna evidencia que escrever é uma tarefa difícil para todos os iniciantes, e que as críticas partem dos professores, mesmo sabendo que alunos em momentos iniciais ainda estão em processo de apropriação da escrita. Isso evidencia uma concepção equivocada da escrita apresentada pelo professor, uma vez que compreende a escrita não como processo, mas como um produto adquirido pelos alunos.

Segundo Silva, Leitão e Barros (2015, p. 53), a escrita é um processo e, no caso da escrita científica, afirmam que é um procedimento resultante de outro. Isso significa que os professores devem proporcionar espaços de escrita e reescrita para que os alunos possam desenvolver as habilidades, uma vez que, ao exercitá-la, os alunos desenvolvam o letramento tão requerido no meio acadêmico.

Assim, entendemos que a concepção de escrita está relacionada aos pré-construídos, ou ainda, à representação de escrita como um dom, como produto, e que basta querer saber escrever que assim será feito. Nesse caso, ao citar o discurso do professor, que censura a ausência de habilidades dos alunos, a colaboradora modaliza pragmaticamente, evidenciando que a crítica parte daqueles que podiam colaborar na construção desse nível de letramento acadêmico.

No excerto 2º, encontramos também uma queixa da aluna no tocante à desvalorização da escrita nos cursos técnicos, uma vez que os professores, além de não darem aos alunos o feedback, não indicavam perspectivas de

mudança para o aprimoramento da escrita. Além disso, o desempenho do aluno com a escrita é apresentado por meio da nota que o professor atribui à escrita do aluno. Segundo Ramos e Esperiori (2009), em entrevista ao professor David Russell, afirmam que a escrita não pode ser vista como um instrumento de avaliação, e, sim, como um instrumento de aprendizado, em que os alunos examinam, organizam, analisam e sintetizam ideias.

Nesta perspectiva, a colaboradora faz a avaliação e se posiciona logicamente quanto às dificuldades e, finalmente, apresenta as barreiras postas ao escrever um texto. Outra dificuldade apontada pelo aluno, no excerto 3º, quando afirma que, no início, teve dificuldade de lidar com “*as formalizações e formatações dos textos*”. Para este aluno, o texto é visto como algo que deve ser “formal” e suscetível às “formatações”, e nesse caso, faz referência às normas técnicas solicitadas nos textos acadêmicos.

Para o aluno, a dificuldade está em escrever formalmente e atender aos requisitos solicitados pelas normas da ABNT, essa concepção estaria atrelada ao mundo social, que compreende a escrita não como apoderamento, mas como uma fórmula que deve ser seguida. Conforme Maria, no excerto 4º, escrever continua sendo “difícil”, uma vez que, ao declarar as dificuldades, a aluna aponta para necessidade de “aprender” a produzir textos. Nesta perspectiva, se posiciona subjetivamente, e traduz que o ato de escrever para ela é um processo árduo, complexo, mas que é necessário para sua formação.

Outra pergunta dirigida aos alunos diz respeito ao processo da produção dos gêneros acadêmicos solicitados pelos professores. Assim, perguntamos aos alunos se foi dado algum direcionamento, por parte dos docentes, para escrita do (s) gêneros (s).

Segundo Dudu, os professores não direcionam a escrita, antes tratamos como se fossem proficientes “*De forma nenhuma. Ao contrário, trata o aluno como se já soubesse*”. Nesse caso, é perceptível a crítica do aluno direcionada aos docentes, uma vez que solicitam, mas não dão o devido direcionamento para escrita do gênero. Nesse caso, entendemos que a escrita é um processo, como foi dito antes, que requer disponibilidade, prática e maturidade daqueles que desejam aprimorar e exercitar a escrita (Cf., Dias, Santos e Menezes, 2009).

Já para a aluna Flor de Lis, as orientações dadas pelos professores foram superficiais, pois, segundo ela, não eram adequadas para que se apropriassem do gênero. Nas próprias palavras da aluna: “*As orientações apresentadas pelos*

## **CCHLA em debate**

*professores foram superficiais. Nada que desse pra uma apropriação adequada do gênero se não tivesse que ir às literaturas.”.*

Os direcionamentos, para o aluno Tony, foram feitos pela professora de metodologia, uma vez que a docente ensinou tudo que precisava: *“Sim, tive uma excelente professora, a mesma nos ensinou tudo que precisávamos, para escrever qualquer gênero de texto na academia. Fizemos resumos, resenhas...”*. Nesse caso, o aluno se posiciona positivamente, uma vez que a disciplina de Metodologia e Leitura e Produção de Textos são as que mais exploram o texto em termos metodológicos, tendo em vista que os alunos precisam exercitá-lo. Percebemos que o gênero é apresentado como algo estanque, cuja função é atender apenas às questões estruturais.

Entretanto, para Bazerman (2006), o gênero é uma maneira de criar ordem no mundo simbólico sempre fluido. Nesse caso, os gêneros devem ser entendidos não como um texto que possui apenas um formato, mas como um texto que nasce da necessidade de comunicação. Ou seja, gênero é um espaço que delimita as práticas sociais/comunicativas dos sujeitos. Portanto, cabe aos professores a tarefa de refletir o gênero não como algo que regula as práticas e as transforma em textos, mas, como bem pontuou Bazerman (2006), que transforma o momento. Além disso, compreendemos que a escrita não deve ser reduzida a fórmulas prontas e acabadas.

## **CONCLUSÕES**

Neste trabalho, concluímos que as dificuldades encontradas pelos alunos dizem respeito à ideia que se tem de escrita como produto e não processo. Percebemos também, por meio dos discursos dos estudantes, uma crítica à ausência do papel docente frente à elaboração dos gêneros. Além disso, concluímos ainda que a escrita possui papel relevante em todos os períodos de formação dos estudantes, sobretudo nos iniciais, e, se não vivenciada e praticada, trará impactos não positivos para a formação desses alunos.

## **REFERÊNCIAS**

RAMOS, F.;ESPEIORIN, V. M.. **Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade:** entrevista com David Russell. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago.2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29/> acesso:10/02/17

## **CCHLA em debate**

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. (Org.) HOFFNAGEL, Judith; DIONÍSIO, Angela. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, G. B. da.; LEITAO, P. D.V.; BARROS, W.C.; **Sugestões para a construção do desenvolvimento do TCC**. In: Regina Celi Mendes Pereira. (org). Entre conversas e práticas de TCC. 001ed. João Pessoa: Ideia, 2016, v001, p. 53

**Mapa do Ensino Superior na Paraíba** - Disponível em: <https://sead.ufba.br/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2015> - Acesso: 02/02/2017.

## **DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE E JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA COMISSÃO MUNICIPAL DA VERDADE DE JOÃO PESSOA**

Maria Nazaré Tavares Zenaide (CMV de João Pessoa; DSS/CCHLA/UFPB)

Monique Guimarães Cittadino (CMV de João Pessoa; DH/CCHLA/UFPB)

Marlene Costa de Almeida (CMV de João Pessoa)

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva (CMV de João Pessoa; DCS/CCHLA/UFPB)

## **TRANSIÇÃO À DEMOCRACIA E JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

O Estado Democrático de Direito construído com a Constituição Federal de 1988 é resultado do processo de transição à democracia no Brasil, com todos os seus vícios e virtudes. O ativismo da sociedade civil - crescente desde o final da década de 1970, quando se iniciou a liberalização do regime autoritário, e que marcou a Assembleia Constituinte - é um dos principais responsáveis pelos avanços garantidos constitucionalmente em matéria de direitos da cidadania, que conferem um viés progressista à atual Constituição brasileira. Mas fortes elementos de conservação de privilégios históricos e de traços institucionais da ordem autoritária anterior podem ser observados na ordem política construída no Brasil após 1988, e que não foram atingidos pela nova Constituição – mesmo que isto tenha ocorrido em níveis inferiores ao Chile, por exemplo, que até hoje preserva sua Constituição de 1980, apesar de amplamente reformada. Tal conservação está relacionada ao próprio caráter da transição à democracia no Brasil, marcada pela lógica da conciliação.

A recusa à exacerbação dos conflitos e a busca permanente pela conciliação é um traço fundamental da cultura política brasileira, que aparece em momentos distintos da história nacional – inclusive quando da chegada de um partido de esquerda, o PT, ao governo federal. No caso da transição à democracia no Brasil, o traço conciliatório foi reforçado pelo fato de as elites do governo autoritário ainda terem amplo controle dos recursos políticos no momento da transição – particularmente, dominando a questão militar –, mas também pela disposição da maioria da oposição por uma transição à

## **CCHLA em debate**

democracia pactuada com os militares governantes. Tal disposição se reforçou após a derrota da emenda constitucional das “Diretas Já”, em 1984. A partir de então, a negociação para a eleição indireta de um presidente civil pelo Colégio Eleitoral foi definitivamente hegemonizada pelos setores mais conciliatórios – e conservadores – da oposição liberal aos militares.

Esta opção conciliatória com o passado autoritário marcou os rumos da justiça de transição brasileira. Sua principal consequência foi a manutenção da “Lei da Anistia” (Lei Nº 6.683 /1979) que, junto aos perseguidos políticos, igualmente auto-anistiou os agentes do Estado responsáveis pela violação dos direitos humanos durante a ditadura militar – excetuando os opositores que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. Tal situação foi minorada pela Constituição Federal de 1988, que no artigo 8º dos “Atos das Disposições Constitucionais Transitórias” anistiou estritamente os “atingidos, em decorrência de motivação exclusivamente política, por atos de exceção, institucionais ou complementares”, no período de 18 de setembro de 1946 até a data da promulgação da Constituição. Citando diretamente os atingidos pelos atos de exceção, a Constituição de 1988 excluiu de anistia os agentes do Estado responsáveis pelas violações dos direitos humanos, e abriu caminho para a criação da Comissão da Anistia do Ministério da Justiça, em 2002. Mas nem a Assembleia Constituinte nem os governos que a seguiram tomaram a iniciativa de revogação da “Lei da Anistia”. Em contrário, após ser acionado pela Ordem dos Advogados do Brasil, o Supremo Tribunal Federal votou, em 2010, pela constitucionalidade da referida lei, preservando a impunidade aos violadores de direitos humanos durante o período ditatorial.

Além da sua repercussão prática – que seja, a impunidade dos agentes de Estado violadores dos direitos humanos durante a ditadura – a constitucionalização da Lei da Anistia pelo STF assume uma importante dimensão simbólica: a preservação de uma cultura de impunidade, que não inibe os atuais agentes da segurança no Brasil (como os policiais e os agentes penitenciários) de seguirem empregando da violência como método de trabalho e obtenção de “confissões”. Assim, o Brasil atual se mantém como um dos campeões mundiais de casos de violência, tortura e desaparecimentos forçados cometidos por agentes do Estado, sendo seguidamente denunciado e condenado pelos órgãos internacionais de proteção dos direitos humanos.

No seu mais recente livro, o escritor Marcelo Rubens Paiva compara o desaparecimento do seu pai - o ex-deputado Rubens Paiva, assassinado pela ditadura militar em 1971, num caso apenas elucidado em 2014 – com o desaparecimento do pedreiro Amarildo Dias, após ser preso por policiais militares da Unidade de Proteção Pacificadora da favela da Rocinha, na Zona Sul do Rio de Janeiro, em 2013. Segundo testemunhos, Amarildo morreu sob tortura, praticada pelos policiais que o prenderam. Não se trata de algo isolado: casos semelhantes se repetem cotidianamente por todo o país. Também uma vítima da ditadura militar brasileira, por ter sido privado da convivência com o pai ainda na infância, Marcelo Rubens Paiva é preciso ao afirmar que a tortura

[...] não é a ação de um grupo isolado. A tortura é patrocinada pelo Estado. A tortura é um regime, um Estado. Não é o agente fulano, o oficial sicrano, quem perde a mão. É a instituição e sua rede de comando hierárquica que torturam. A nação que patrocina. O poder, emanado pelo povo ou não, suja as mãos. (PAIVA, 2015,110)

Na prática, a tortura está institucionalizada e ainda existe como política de Estado no Brasil, em prejuízo do caráter do nosso Estado de Direito e da qualidade da nossa democracia. A punição dos agentes do Estado violadores dos direitos humanos na ditadura militar brasileira nunca foi feita, e segue como tarefa pendente da justiça de transição brasileira.

Por “justiça de transição” entendemos o “esforço para a construção da paz sustentável após um período de conflito, violência em massa ou violação sistemática dos direitos humanos”, nos já clássicos termos enunciados por Paul van Zyl, que segue afirmando que a justiça de transição objetiva “processar os perpetradores, revelar a verdade sobre crimes passados, fornecer reparação às vítimas, reformar as instituições perpetradoras de abuso e promover a reconciliação” (ZYL, 2011, 47). Considerada esta definição, percebemos o caráter limitado do recente processo de justiça de transição à brasileira, já evidenciado no primeiro dos seus passos, a Lei da Anistia. Tanto a Constituição de 1988, que trouxe o avanço presente nos ADCT, como os movimentos seguintes da justiça de transição no Brasil – a criação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos (Lei nº 9.140/1994) e a também já citada criação da Comissão da Anistia do Ministério da Justiça (Lei 10.559/2002) – se limitaram ao reconhecimento da responsabilidade do Estado e da reparação das vítimas e dos

seus familiares. Não se tratam, é preciso ser dito, de iniciativas desimportantes. Mas a impossibilidade de punição dos perpetradores da violência cometida durante o período autoritário, ao contrário do que foi observado nos casos de justiça de transição dos vizinhos Argentina e Chile, revela seu caráter limitado.

Em 2011, surgiram duas inovações importantes da justiça de transição brasileira. A primeira delas foi a promulgação da “Lei de Acesso à Informação” (Lei nº 12.527/2011), que reconhece o acesso à informação como um direito fundamental e dever do Estado, que veda restrições legais de acesso às “informações ou documentos que versem sobre condutas que impliquem violação dos direitos humanos praticada por agentes públicos ou a mando de autoridades públicas” e que estabelece como conduta ilícita a destruição ou ocultação de “documentos concernentes a possíveis violações de direitos humanos por parte de agentes do Estado.” Ao tempo em que representa um avanço importante para as políticas de transparência pública e para a responsabilização dos agentes públicos no Brasil, trata-se de um passo importante para permitir o acesso a possíveis arquivos do período da ditadura militar que porventura ainda estejam escondidos, sob a guarda de militares reformados ou até de unidades militares.

Outra iniciativa importante ocorrida naquele ano foi a criação da Comissão Nacional da Verdade (Lei nº 12.528/2011), instalada pela presidenta Dilma Rousseff em 2012. Mesmo que não tenha tido atribuição legal para solicitar a punição dos responsáveis pela violação dos direitos humanos durante a ditadura, a CNV representou um passo fundamental na justiça de transição brasileira, que seja, a busca pela verdade. Como afirma Zyl, “o estabelecimento de uma verdade oficial sobre um passado brutal pode ajudar a sensibilizar as futuras gerações contra o revisionismo e dar poder aos cidadãos para que reconheçam e oponham resistência a um retorno às práticas abusivas. As comissões de verdade dão voz no espaço público às vítimas e seus testemunhos podem contribuir para contestar as mentiras oficiais e os mitos relacionados às violações dos direitos humanos” (Idem, 51). Considerada a já citada situação de violação de direitos humanos por agentes do Estado verificada no Brasil ainda hoje, o estabelecimento da verdade sobre a ditadura militar cumpre um papel educativo fundamental para as gerações presentes e futuras, sob o ponto de vista de evitar que tal situação de arbítrio se perpetue. Mais ainda, a busca da verdade sobre o período da ditadura militar, seja através do depoimento das vítimas e dos seus familiares, seja através do trabalho de pesquisa de “documentos

## **CCHLA em debate**

sensíveis” existentes em arquivos públicos e privados, auxilia na construção de uma memória nacional adequada a um ambiente democrático. Aqui estamos pensando nos termos de Jacques Le Goff, para quem a construção da memória nacional é sempre objeto de disputa política. A busca da verdade, portanto, trata-se de uma contribuição essencial para a qualidade da democracia.

A criação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil esteve sintonizada com as recomendações do 3º Programa Nacional dos Direitos Humanos, uma iniciativa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009; atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de Maio de 2010), que reconheceu a memória e a verdade como direito humano da cidadania e dever do Estado. Sua instalação ensejou a criação de outras comissões da verdade por todo o país, instaladas por organismos da sociedade civil, mas também por estados e municípios. A criação da Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa faz parte deste contexto.

## **A COMISSÃO MUNICIPAL DA VERDADE DE JOÃO PESSOA COMO ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA**

A Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa (a partir da agora, simplesmente CMV) foi criada por lei (Lei nº 12.633 de 12 de agosto de 2013), objetivando o “exame e esclarecimento das graves violações de direitos humanos praticadas no período do artigo 8º do ADCT”, e buscando sua articulação com as pré-existentes Comissões da Verdade Nacional e do estado da Paraíba.

A especificidade da CMV está na atenção particular dedicada às violações praticadas no município de João Pessoa. Não se trata de atenção exagerada. O tempo exíguo, o volume de trabalho e a responsabilidade atribuída a cada uma dessas Comissões da Verdade justificam a busca por tal nível de especialização. No caso da Comissão da Verdade de João Pessoa, a previsão legal de composição com apenas cinco membros, todos profissionais com outras ocupações – o que levou inclusive à renúncia de uma das integrantes após alguns meses de trabalho – tem se constituído como uma dificuldade adicional, apenas superada pela forte integração que se criou entre os quatro membros restantes. A lei de criação da CMV foi regulamentada por decreto do prefeito datado de 27 de março de 2014, e sua instalação definitiva se deu em 03 de abril de 2014. Desde então, a CMV iniciou seus trabalhos.

Procuraremos a partir de agora construir um relato de como tem sido o trabalho da CMV até a presente data. Dedicaremos atenção aos desafios, dificuldades e possibilidades enfrentados neste trabalho, que acredito que não sejam exclusivas apenas do caso de João Pessoa mas que, à sua maneira particular, revelam dificuldades comuns do atual trabalho de construção da memória e da verdade no Brasil contemporâneo.

Um detalhe importante subsidia o trabalho da CMV: seguindo o exemplo nacional, o município de João Pessoa possui a sua própria lei de acesso à informação. Trata-se da Lei Ordinária Nº 12.645, de 25 de setembro de 2013, que “dispõe sobre a política municipal de transparência e acessibilidade à informação”. Muito similar à sua congênere federal, a Lei de Acesso à Informação de João Pessoa afirma no seu artigo 5º que “é dever do Município garantir o direito de acesso à informação e aos documentos do arquivo público, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão.”

Uma das primeiras iniciativas práticas da CMV foi buscar o arquivo da prefeitura de João Pessoa. Vinculado à secretaria de administração e localizado no centro administrativo municipal, este arquivo apresenta duas realidades muito distintas, que nos foram apresentadas pela própria diretora do arquivo. Primeiro, há o setor ideal, de instalações modernas e climatizadas, que guarda documentos tais como as fichas individuais de cada funcionário da prefeitura, e também as plantas dos imóveis da cidade. Ambos, documentos essenciais à cidadania, mas também aos interesses da própria prefeitura, pois estão relacionados a questões tributárias e previdenciárias. Entretanto, pouco interessam ao trabalho de pesquisa desenvolvido pela CMV, a não ser se estivéssemos com um nível de detalhamento tal da pesquisa que nos impusesse uma pesquisa específica sobre algum funcionário da prefeitura, o que ainda não é o caso.

Solicitamos acesso, portanto, aos “semanários oficiais”, jornal semanal que publica os atos do prefeito. Aí fomos levados pela mesma diretora para um galpão localizado fora da prefeitura, onde estão verdadeiramente amontoados uma grande quantidade de documentos, em péssimo estado de guarda, representando um risco não apenas à conservação dos documentos ali presentes, mas também à saúde de quem frequenta o ambiente. Sem nenhuma ordem, muitos dos semanários buscados estavam dispostos no chão, em pilhas, e à primeira vista nos aparentou existir apenas documentos

## **CCHLA em debate**

recentes, se muito, de quinze anos passados. A possibilidade de pesquisa naquele material, portanto, é quase nula.

Fizemos questão de detalhar esta realidade para evidenciar que, apesar de ter uma legislação avançada em termos de acesso à informação, a ausência, no decorrer dos anos, de uma política e de uma cultura de conservação de documentos e de arquivismo pode levar a prefeitura de João Pessoa a um descumprimento da própria lei de transparência e acesso a informação que ela mesma recentemente sancionou. Mas há um detalhe importante a ser destacado. Esta realidade dual encontrada na prefeitura de João Pessoa é um retrato perfeito da realidade arquivística brasileira. Por todo o país, arquivos modernos e funcionais convivem com verdadeiros depósitos de documentos, que representam uma afronta à construção da memória nacional e ao direito da cidadania de acesso à informação.

Em contraste, o trabalho de pesquisa da CMV foi facilitado pela qualidade dos serviços prestados por dois arquivos públicos. Primeiro, o arquivo da Câmara de Vereadores de João Pessoa, surpreendentemente organizado desde o final da década de 1940, em livros que guardam projetos de lei, requerimentos, leis sancionadas etc., um verdadeiro tesouro arquivístico para o trabalho do historiador. Ali tivemos acesso aos arquivos das primeiras sessões realizadas logo após o Golpe de Estado de 01 de abril de 1964. Ciosos por mostrar fidelidade aos novos donos do poder, os vereadores de João Pessoa cassaram o mandato de um vereador de esquerda, e impediram dois suplentes de assumirem a titularidade, já no dia 04 de abril. Ou seja, antes mesmo de terem sido cassados os mandatos dos deputados federais e senadores. Os documentos relacionados a este ato arbitrário estão à disposição para consulta no arquivo da Câmara de Vereadores adequadamente organizado.

Outro acervo que tem sido muito consultado pela CMV é o Arquivo Nacional que, na sua sede no Rio de Janeiro e na sua divisão de Brasília, conservam e disponibilizam à pesquisa documentos do Sistema Nacional de Informação vigente durante a ditadura militar. Consultando aquele acervo em Brasília, a CMV conseguiu encontrar documentos relacionados ao monitoramento de cidadãos e organismos da sociedade civil de João Pessoa, labor repressivo muito ativo até a década de 1980, além de ordens de demissão de opositores do regime, relatório sobre as atividades da Igreja Católica, orientações para a repressão de movimentos sociais, perseguição e monitoramento de cidadãos em ministérios, autarquias e universidades etc..

## **CCHLA em debate**

A organização e a disponibilidade para consulta pública de tão importante acervo é resultado da política de justiça de transição brasileira. Neste caso específico, se destaquem o Decreto Nº 5.584/2005, que recolheu ao Arquivo Nacional os documentos “produzidos e recebidos pelos extintos Conselho de Segurança Nacional - CSN, Comissão Geral de Investigações - CGI e Serviço Nacional de Informações - SNI” que estavam sob a custódia da Agência Brasileira de Inteligência - ABIN, e a Portaria 204/2009, que criou o “Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) - Memórias Reveladas”, no âmbito do Arquivo Nacional. Ambos os documentos são de ordem da Presidência da República, e viabilizaram os trabalhos das Comissões da Verdade por todo o país.

A consulta ao acervo do SNI no arquivo nacional de informações permitiu à CMV encontrar documentos relacionados à atividade do SNI dentro da antiga SAELPA – Sociedade Anônima de Eletrificação da Paraíba. Privatizada na década de 1990, a proprietária atual da antiga SAELPA é a Energisa, que herdou todo o patrimônio da SAELPA, inclusive documental. Assim, a CMV fez consulta formal à Energisa sobre o acervo da atividade de segurança e informação realizada no âmbito da SAELPA, comprovada pelo documento encontrado no Arquivo Nacional. Como resposta, recebemos ofício da Energisa afirmando que não foram encontrados nos seus arquivos nenhum documento relacionado a esta matéria, tendo sido encontrados apenas documentos “contábeis e da área de recursos humanos.” A destruição ou apropriação privada destes documentos da antiga SAELPA, assim, aparece como a possibilidade mais provável.

Outra atividade legalmente atribuída à CMV foi a de “identificar e tornar públicos os nomes de praças, ruas, avenidas, logradouros e monumentos que façam referência ou prestem homenagem a pessoas praticantes, coniventes ou colaboradoras de práticas de violações de direitos humanos” durante o período disposto no artigo 8º do ADCT. Esta se trata de uma atividade difícil. João Pessoa é nacionalmente conhecida pela quantidade de bairros denominados com nomes dos presidentes-generais do regime militar: Castelo Branco, Geisel, Costa e Silva, além de Valentina Figueiredo (a mãe do último presidente general, João Figueiredo) são bairros já antigos e populosos da cidade. O mais novo deles, o Valentina Figueiredo, foi inaugurado em 1984, e os demais remontam à década de 1970. Temos ainda uma avenida e uma praça “Castelo Branco” e uma avenida “Ranieri Mazzili”, que foi o presidente da Câmara dos Deputados que assumiu a presidência por alguns dias logo após a derrubada do presidente João Goulart.

A mudança do nome destes locais é uma demanda antiga dos movimentos sociais que historicamente buscam reconstruir a memória e a verdade sobre o regime militar no estado da Paraíba. Particularmente, se demanda a troca de nome de “Avenida Castelo Branco” para “Avenida João Goulart”, em homenagem ao presidente deposto. Trata-se, ademais, de uma recomendação do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, publicado em 10 de dezembro de 2014, e também do já referido 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, que propõe a realização de debates públicos sobre o tema. Recentemente, a cidade de São Paulo tem realizado tais alterações, assim como também a comuna de Providência, na Região Metropolitana de Santiago do Chile, que em 2013 mudou o nome da avenida “11 de setembro” – dia do Golpe de Estado de 1973 – para avenida “Nueva Providencia”. Entretanto, em 26 de agosto de 2013, após a publicação da lei que criou a CMV mas ainda antes da sua instalação, o prefeito de João Pessoa sancionou lei que nomeia de “Presidente João Goulart” a “uma das artérias públicas dessa cidade, ainda sem denominação oficial” (Lei 12.635/2013). Sem ter sido debatida com a cidade, esta lei, se mantida em vigor, enterra a possibilidade de renomear alguma avenida importante da cidade em homenagem ao presidente deposto. Mais ainda, considerando que se trata de uma cidade antiga, as poucas vias da cidade ainda sem denominação oficial devem estar localizadas nas mais distantes periferias, com pouca visibilidade e movimentação, não cumprindo, portanto, o objetivo de tornar uma eventual avenida “Presidente João Goulart” como um lugar de memória.

Finalizando, há de se ressaltar a riqueza que tem sido para o trabalho da CMV dos depoimentos prestados pelas vítimas da ditadura, e também pelos seus familiares. Tratam-se de memórias individuais fundamentais para a construção de uma memória nacional adequada ao um ambiente democrático, que enfrente a questão da verdade sobre o período autoritário. Memórias individuais que seriam perdidas, como tantas outras também seriam, se não fosse o trabalho de pesquisa das Comissões da Verdade que vêm trabalhando no país. Ademais, o conhecimento e a divulgação dessas memórias cumpre um papel importante para a educação em direitos humanos. Dentre os vários depoimentos tomados, destaco os casos de solidariedade com os perseguidos políticos de outros locais do país que iam se esconder em João Pessoa, e também o depoimento de familiar de um perseguido político, que teve sua casa invadida pelos militares já no dia 02 de abril. Segundo a versão dos militares, narrada em Inquérito Policial Militar da época, o perseguido estava em casa

## **CCHLA em debate**

tendo franqueado o acesso aos militares que realizavam a arbitrária ação de busca e apreensão. A depoente desmentiu a versão, afirmando oficialmente o que já era público e conhecido em toda a cidade: a casa foi invadida com violência, apesar da presença no local de mulheres e crianças.

Concluindo, faz-se necessária uma observação importante. A partir de março de 2015, o Brasil foi movimentado por uma série de manifestações de rua que pediam a destituição de Dilma Rousseff, a Presidenta da República democraticamente eleita em outubro de 2014. Na maioria das manifestações realizadas a partir de então, simultâneas em várias cidades, muitas foram as pessoas que pediram a volta dos militares ao poder. Tais demonstrações de apreço à ação repressiva utilizada pelos militares e seus agentes durante o último período autoritário no Brasil têm se repetido desde então nas redes sociais da internet, com um discurso agressivo e violento. Normalmente, as mesmas pessoas que utilizam as redes sociais para defender a ditadura militar também o fazem para difundir discursos ofensivos aos direitos humanos, como o ataque aos direitos dos homossexuais, além da antiga afirmação de que “bandido bom é bandido morto”. Agora, esta frase ganhou uma nova versão: no velório do ex-presidente nacional do PT, José Eduardo Dutra, foi distribuído um panfleto com os dizeres de “petista bom é petista morto”.

A disseminação deste discurso de forte conteúdo fascista só torna evidente a necessidade da batalha pela memória e pela verdade sobre as violações de direitos humanos no último período ditatorial no Brasil. Mais ainda, demonstra que é imperativo o trabalho de educação em direitos humanos pois, sem a consolidação de uma nova cultura política de respeito aos direitos humanos no país, a democracia estará sempre sujeita a um equilíbrio frágil no Brasil, um país de tradição autoritária. Assim, tratar a democracia apenas sob um ponto de vista procedimental, como vimos no início desta apresentação, não é suficiente nem mesmo neste século XXI, a quase setenta anos da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos. Se no Brasil como a América Latina não avançarmos de uma “democracia de eleitores” para uma “democracia de cidadãos”, a ameaça de uma regressão autoritária seguirá como uma espada permanente sobre nossas cabeças.

## **REFERÊNCIAS**

PAIVA, Marcelo. **Ainda estou aqui**. São Paulo, Alfaguara, 2015.

## **CCHLA em debate**

ZYL, Paul van. "Promovendo a justiça transicional em sociedades pós-conflito." *In*: REÁTEGUI, Félix. (Org.). **Justiça de Transição: manual para a América Latina**. Brasília: Ministério da Justiça, 2011. p. 47-71.

# **METAPOEMA E COMPETÊNCIA LEITORA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.**

Jeová Mendonça (Professor, UFPB)

## **I. APRESENTAÇÃO**

O poeta e ensaísta norte-americano T. S. Eliot (1991) nos fala da contribuição da literatura, especialmente de poemas, para o dinamismo da língua de um povo. Para Eliot, a poesia é o veículo do sentimento que é melhor expresso na língua comum de uma nação. A estrutura, o ritmo, o som e o modo de falar de uma língua promulgam a personalidade do povo que a utiliza. Desta forma, o letramento literário, por meio principalmente do poema, revelaria um dos usos sociais de excelência de uma língua nacional.

Tenho observado que estudantes, do ensino fundamental ao superior, diante de uma leitura inicial de poemas, já demonstram uma proveitosa sensibilidade, mesmo ante os desafios que um texto literário impõe em seu primeiro acesso. E não poderia ser diferente porque, como Eliot defende, “A poesia genuína pode comunicar-se antes que seja compreendida” (1991, p. 89). Uma das explicações para essa realidade deve-se ao fato de, como corrobora Mário Quintana, “Um bom poema [ser] aquele que nos dá a impressão de que está lendo a gente... e não a gente a ele!”

Obviamente, seguindo-se a este primeiro contato, outros estímulos precisam ser apresentados de modo que a experiência estética com a palavra poética seja continuamente aprimorada.

A literatura lida com codificação que resiste a qualquer tentativa de normalização ou regulamentação de seu peculiar plano de expressão. Daí, a cada texto artístico, enfrenta-se o desvelar de seu código, sempre inovador. Aliás, é pela fruição proporcionada por sua linguagem, que seus leitores alcançam um aprimoramento pessoal ou, no dizer de Antonio Candido, “(...) confirma o homem na sua humanidade...” (1995, p. 28). Eliot complementa este pensamento quando destaca a função da poesia nos seguintes termos:

Podemos dizer que a tarefa do poeta, como poeta, é apenas indireta com relação ao seu povo: sua tarefa direta é com sua língua, primeiro para preservá-la, segundo para distendê-la e aperfeiçoá-la. Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem, e, por conseguinte, ensinando-lhes algo mais sobre si próprias (1991, p. 77).

Sabemos que uma solução, mas também um desafio em se tratando da viabilidade de um letramento dinâmico, é o ensino e aprendizagem dos diversos gêneros textuais como prática significativa nas escolas. Neste sentido, o papel da literatura pode ganhar destaque ao promover a competência de leitores não apenas para as demandas escolares como para a vida.

Entre a produção do texto (especialmente o literário) e sua efetiva compreensão, impõem-se a experiência de leitura que precisa ser abundante e multiplamente vivenciada para que o diálogo autor-texto-leitor aconteça com o mínimo de ruídos possível. Na tentativa de remediar a precária competência leitora do estudante, requer-se do professor, especialmente o professor de literatura, que desenvolva propostas e estratégias adequadas no enfrentamento desse desafio. Para auxiliar esse professor, propomos neste artigo considerar o papel de metapoemas, os quais chamam a atenção, ora para as circunstâncias de sua elaboração textual, ora para as condições de sua recepção. Do ponto de vista do leitor, lidar com poemas autorreflexivos pode representar um dos caminhos facilitadores para o letramento literário: nada mais válido do que ser apresentado à engenharia da linguagem poética a partir da perspectiva do próprio poeta ao expor os caminhos de sua produção e recepção artísticas.

Considerando que a arte visa ao prazer estético, isto é, ela está relacionada com o modo particular da organização do material linguístico e ideológico (literatura como artefato), o poema que se constrói de forma autorreflexiva procura expor, entre outros, os caminhos da sua engenharia verbal, suas dificuldades e seus prazeres. É nessa esteira que pretendo passear pelos poemas “Para pintar o retrato de um pássaro”<sup>2</sup> e “Os poemas”, de Jacques

---

2 Em “Referências” encontram-se as fontes bibliográfica e/ou virtual onde estes poemas estão disponibilizados.

Prévvert e Mário Quintana, respectivamente, atentando para uma análise conjunta de suas características e significações em comum.

## **II. O CANTO DO PÁSSARO**

Em “Para pintar o retrato de um pássaro”, observamos que o eu-lírico dá várias “instruções” sobre o “fazer poético” a um leitor/aprendiz virtual, seu interlocutor nesse poema. Suas instruções, um tanto abstratas e metafóricas, convergem quanto ao conceito de que a poesia não é mera evocação e transcrição de sentimentos e, sim, o resultado de trabalho intelectual, que exige perseverança, para, em conjunto com sua sensibilidade, gerar um texto de alta densidade estética, com ritmo e jogos de significados.

Alguns versos do supracitado poema marcam, passo a passo, as etapas dos movimentos desse pintor-aprendiz nessa instrução: “Primeiro pintar uma gaiola” (verso 1); “pintar depois/ algo de lindo/ algo de belo” (verso 3-5); entre outros exemplos ao longo do poema (versos 9, 31, 34, 40); além daqueles versos que sugerem, pela ação verbal, outros passos na direção desta tarefa, explícita desde o título: “pintar”, “esconder-se” (v. 13), “esperar” (vs, 20, 21), “guardar” (v. 27), entre outros. Essas instruções despertam seu interlocutor-aprendiz para a necessidade de lidar racional e emocionalmente com os desafios impetrados pela poesia, que se apresenta como um ente autônomo com o qual este aprendiz deverá lidar pacientemente, se ele pretende infundir seu poema do (en)canto poético.

O poema investe em imagens que apelam diretamente a uma resposta sensorial de seu leitor para aquilo que está sendo descrito/construído. Os versos 37 a 39 recorrem de forma metafórica para o sensorial tátil (“a frescura do vento”), o auditivo (“o barulho dos insetos”), que devem ser filtrados pelo pincel de acordo com as instruções do eu-lírico. É interessante observar que essas instruções dizem respeito apenas a como pintar todo um contexto físico (a tela e tudo que ela possa conter de atraente para o pássaro), bem como os movimentos físicos de seu pintor-aprendiz; instruções essas que podem favorecer a chegada do pássaro. Mas o pássaro mesmo, este não pode ser pintado, mas apenas aguardado, instaurando-se assim a tensão do poema.

A presença do pássaro nessa tela independe da maestria de seu pintor. De fato, o pássaro tem vontade própria (verso 18) e virá ou não à revelia do pintor. Além disso, nos parece um contrassenso a instrução de pintar uma

## **CCHLA em debate**

gaiola e pretender que um pássaro entre nessa tela como se fora de fato uma gaiola. Em uma leitura primeira, percebe-se algo de prodigioso; a coerência parece estar comprometida em se tratando do plano fabular desse poema. A leitura do poema nesse estágio nos revela que os elementos em descrição aqui deverão ser compreendidos em outro plano de significação, se desejamos conferir sua verossimilhança interna e externa.

A pergunta que ainda permanece é como tal pássaro seria capturado na tela de um pintor não fosse pelas pinceladas artísticas desse mesmo pintor. No entanto, o poema insiste em algo, no mínimo, surreal quando espera por fim (verso 40) que esse mesmo pássaro cante.

Talvez sejam os últimos versos do poema (45-48) que, sutilmente, confirmem o plano densamente metafórico da construção desse poema, bem como uma proposta de leitura a partir do conceito de autorreflexividade. Nesse sentido, o pássaro poderia ser interpretado como “poesia”, as palavras que consubstanciam a poesia, elemento primordial do processo/produto/recepção da arte verbal.

Longe de ser acolhida como *divinitus inspiratus*, como se compreendia antigamente, e, embora não seja bastante para confirmar a qualidade estética de uma obra, a inspiração pode ser um importante pontapé no sentido da intuição estética. O fato de o pássaro precisar “cantar”, como se coloca ao final do poema de Prévert, pode estar relacionado com o processo/produto da vocalização poética.

De certa forma, o poema em pauta contraria o entendimento de poesia como um dos “dons gratuitos do espírito”. Ele preza por um novo entendimento que faça valer o esforço dispensado num texto poético: neste sentido, se o leitor vê o potencial criativo e intelectual da poesia, ele fará uma leitura que valoriza todo este esforço do autor. Aliás, o próprio leitor, através de sua sensibilidade, é convidado ao esforço intelectual de reconstrução de qualquer texto. Assim, as palavras nascem e renascem nos poemas e em seus leitores.

Como vimos, o poema de Prévert se insinua entre as etapas da produção, mas também de sua recepção. Neste último caso, o “sucesso do quadro” (verso 24) é compartilhado por uma avaliação do leitor/apreciador, que deve confirmar a qualidade estética dessa produção, num exercício de coautoria, como se sugere nos versos 41 a 48 abaixo:

Se o pássaro não cantar  
mau sinal  
sinal de que o quadro é ruim  
mas se cantar bom sinal  
sinal de que pode assiná-lo  
Então você arranca delicadamente  
uma das penas do pássaro  
e escreve seu nome num canto do quadro.

### **III. O ALIMENTO DO PÁSSARO**

Para evidenciar o papel do leitor neste processo, apresentamos agora “Os poemas”. Ao modo Quintana, testemunhamos também aqui versos livres, sem rimas e de linguagem simples. Destaca-se, do início ao fim, a metáfora poemas/pássaros, instigando o leitor a construção de uma imagem visual reflexiva que remete para o conceito de poesia. Diferentemente do que vimos no poema de Prévert, onde o canto do pássaro harmoniza a sua nota tônica/temática, em Quintana é o alimento do pássaro o motivo de seu passeio itinerante.

De outra perspectiva, observa-se ainda neste poema a presença do leitor (verso 3), o qual, se comparado aos movimentos ligeiros e transitórios do pássaro, encontra-se, à primeira vista, passivo neste processo. Por outro lado, contradizendo essa atitude aparentemente inerte, entende-se que foram do leitor os primeiros passos em busca também de algum “alimento”, e o ato de abrir/ler o livro antecipa esse movimento indispensável na direção de satisfação de sua “fome”. Aliás, o ato primeiro de abrir e ler o livro seduz/induz à chegada do pássaro, assim como concluir a sua leitura (verso 4) consente em sua partida.

Na segunda metade do poema (verso 9), “mãos” se associa de forma objetiva e significativa com “livro”, apresentado nos versos iniciais (versos 3,4). Essa relação metonímica se alia ao símile ‘livro como alçapão’ (versos 4 e 5). A imagem que temos de mãos e principalmente de alçapão sugere, em princípio, a ideia de aprisionamento e posse desse pássaro. Contrariando essa expectativa, vemos, porém, que esses pássaros não se deixam prender; uma vez alimentados, eles alçam voo e partem (versos 4 e 9). De certa forma, essa mesma imagem é explorada no poema de Prévert, onde se pressupõe a liberdade do pássaro de ir e vir. Aliás, para conferir essa liberdade, Prévert, coerentemente,

## **CCHLA em debate**

dispensa ao máximo o uso de sinais gráficos de pontuação (vírgulas, pontos etc) no corpo de seu poema. Essas amarras formais dispensadas ali se prestam coerentes quando se pede ao leitor/pintor virtual deste poema “apagar uma a uma todas as grades” da gaiola (verso 32).

“Para pintar o retrato de um pássaro” e, principalmente, “Os poemas” destacam a importância do público leitor em seu feedback ao sentido estético do poema. Em Prévert, a apreensão e interpretação do texto valida sua qualidade. O mérito da obra prescinde deste diálogo com a recepção. Só então, dizem os últimos versos, “... você arranca delicadamente / uma das penas do pássaro / e escreve seu nome no canto do quadro” (versos 46 – 48).

Quintana incorpora esta mesma percepção. Em seu poema, surpreende-se o leitor-virtual com o fato de a experiência de significação com a obra propriamente dita se complementar à experiência comunitária (contextos sócio-históricos) deles próprios (dos leitores), como se infere no verso final: “E olhas, então, essas tuas mãos vazias, / no maravilhado espanto de saberes / que o alimento deles já estava em ti ...” (versos 10 – 12).

Estes dois poemas, portanto, nos remetem à essência do letramento, que, como sabemos, se fundamenta na plena comunicação entre seus interlocutores: produtores e receptores da palavra e a habilidade deles em construir significado.

Embora o poema de Prévert aqui apresentado seja essencialmente instrucional em relação a esses frequentes aspectos da produção e recepção do texto poético, não se observa nele qualquer tentativa de pontuar de forma definitiva as etapas principalmente da produção textual. Não existem receitas prontas, quer para produção, quer para leitura do texto artístico. Ao contrário, em Prévert destaca-se que a constância e perseverança são requisitos imprescindíveis à consecução do texto poético, como se destaca nos versos 19 – 24:

Não perder a esperança  
esperar  
esperar se preciso durante anos  
a pressa ou a lentidão da chegada do pássaro  
nada tendo a ver  
com o sucesso do quadro

## **CCHLA em debate**

Em Quintana, por outro lado, é insinuante o fato de a experiência da leitura ser sempre complementar: “Eles não têm pouso / nem porto; / alimentam-se um instante em cada / par de mãos e partem” (versos 6 – 9).

A própria natureza polissêmica do texto literário pressupõe múltiplos sentidos no momento de sua leitura. Obviamente, as diversas leituras estão condicionadas a mecanismos internos ao próprio texto, bem como à formação social e cultural de seu leitor. Sendo assim, o momento singular da recepção ocorre quando os discursos do texto encontram os discursos dos seus leitores. A metáfora “Os poemas são pássaros” se presta muito bem para ilustrar que os leitores e suas leituras não se encontram em um único “porto”. O compartilhamento de leituras de um mesmo texto, a contribuição que cada um traz a esse texto através de seu repertório social e cultural específicos é o que motiva o voo desse pássaro.

## **VI. PALAVRAS FINAIS**

Para o professor de literatura, cuja tarefa é ensinar seus alunos a entender a obra literária (uma missão não tão simples, em se tratando de poemas), lançar mão de textos autorreflexivos configura-se como uma ferramenta especial na tentativa de expansão das habilidades que o estudante leitor precisa ter para mais efetivamente dialogar com a obra literária. No caso dos metapoemas, constatamos aqui que estes textos se constituem em estratégias facilitadoras da leitura deles próprios e de outros textos poéticos, uma vez que destacam aspectos frequentes à sua produção e recepção.

## **REFERÊNCIAS**

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

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PRÉVERT, Jacques. **Poemas: Jacques Prévert**. Tradução de Silviano Santiago. São Paulo: Nova Fronteira. 2000.

\_\_\_\_\_. “Para pintar o retrato de um pássaro”. Disponível na internet. <http://blogdofavre.ig.com.br/2010/11/para-pintar-o-retrato-de-um-passaro/> Acesso em: 12 de junho de 2010.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2005. p. 469

# **ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA LUDICIDADE E DA INTEGRAÇÃO SOCIAL EM UM ENSINO SIMULTÂNEO DE LÍNGUAS**

Karina Chianca Venâncio (Pós-Doutorado - Coord.)

Rosalina Maria Sales Chianca (Pós-Doutorado - Coord.)

Cesar Ricardo Lopes da Silva (Graduando Letras/Espanhol)

Humberto Douglas de Lima Maranhão (Graduando Letras/Inglês)

Mariana Gomes Alves Ferreira (Graduanda Letras/Francês)

Raíssa Cristina Lucena de Melo (Graduanda Letras/Francês)

## **INTRODUÇÃO**

Em face das constantes transformações ocorridas na sociedade, a educação deve buscar atender as demandas atuais dos componentes da comunidade escolar e assumir seu papel enquanto agente de transformação em meio às dificuldades encontradas por educadores e educandos em um momento onde existem mais dúvidas que certezas nos âmbitos econômico, social e educacional. Professores, gestores e alunos não podem estar alheios a tais mudanças, assim como os profissionais do ensino de Línguas ditas Estrangeiras (LE), uma vez que esta é parte essencial da formação do aluno enquanto ser social e crítico. Quando alunos e professores estão devidamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE, o aprendiz desenvolve competências além da apreensão léxica da língua, tal como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira, que diz o seguinte:

Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura

materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p.37).

Diante de problemas sociais e pedagógicos observados no ensino de LE nas escolas públicas de João Pessoa, o grupo de pesquisa PROLICEN, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Campus I, coordenado pelas professoras Rosalina Maria Sales Chianca e Karina Chianca Venâncio, sob o tema O ensino-aprendizagem de uma língua numa abordagem linguístico-cultural, atua desde 2008 e tem desenvolvido, a partir de 2014, um trabalho com o ensino das línguas inglesa, francesa e espanhola como ferramenta de inclusão social, de desenvolvimento da capacidade crítica e de motivação, despertando nos aprendentes o esforço espontâneo e o prazer que o uso do lúdico promove no processo de aprendizagem. Esse projeto visa formar o aluno de Língua Estrangeira Moderna (LEM) dentro de uma perspectiva linguístico-cultural que o prepare para exercer o seu papel de multiplicador dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O local de atuação é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação, localizada no bairro Padre Zé, em João Pessoa. A escola atende alunos dos bairros Padre Zé, Mandacaru e 13 de Maio, comunidades tidas como carentes. A turma é composta de aproximadamente 15 jovens de faixa etária entre 11 e 17 anos, inicialmente “diagnosticados” com dificuldades de aprendizagem, de interação social e de motivação. Esses alunos participavam do programa “Mais Educação” oferecido pelo Governo Federal, que funcionava no período da tarde como uma espécie de “reforço”, até o ano de 2015. O nosso projeto é de fundamental importância como uma estratégia de ampliação da oferta de Língua Estrangeira e aumento da jornada diária escolar. A partir desse ano (2016), a presença do PROLICEN na escola funcionou também como uma alternativa ao fim do programa Mais Educação.

## **O PROLICEM E O ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O projeto em pauta tem como alvo a pesquisa-ação, tendo a sala de aula como campo de observação, buscando uma abordagem comunicativa dentro de uma perspectiva linguístico-cultural, a partir das atividades lúdicas, com o Ensino consecutivo e simultâneo das três línguas-alvo durante a

mesma aula. Observamos continuamente o trabalho didático-pedagógico desenvolvido e analisamos o envolvimento dos alunos nas atividades.

Tal como sabemos, grande é a importância de aprender uma nova língua, muitas são as oportunidades e os privilégios que isso traz, sejam pessoais, econômicos, ou culturais. Mas como fazê-lo em um contexto de risco social onde projetos de suporte educacional foram extintos e os aprendentes encontram-se com déficit de motivação e de aprendizagem? Foi nesse panorama cercado de dúvidas que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação encontrava-se no início do ano de 2016, uma vez que o Programa Mais Educação fora tirado da escola e este contribuía de modo a preencher lacunas em uma turma de alunos considerados em situação de dificuldade de aprendizagem.

Dentro desse contexto, este trabalho foi desenvolvido como uma estratégia de ampliação da oferta de Língua Estrangeira e aumento da jornada diária escolar, além de alternativas ao fim do programa citado. E os verdadeiros educadores devem saber fazer a diferença, sobretudo em contextos onde não há perspectiva aparente, a fim de, através de muito trabalho e dedicação, serem luz em meio à densa escuridão dos dias atuais, mostrando que é possível sim construir uma educação de qualidade mesmo com poucos recursos e muitas dificuldades. É de vital relevância asseverar que, apesar do contexto atual em que não há investimento e valorização na educação local e brasileira, a equipe que compunha o projeto enxergou a oportunidade de dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, priorizando o ensino da Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Francesa de forma simultânea, inclusiva e interativa, trabalhando o lúdico e estimulando o protagonismo e construção do indivíduo enquanto “pessoa total”, capaz de compreender e modificar a sua realidade através da apreensão de novas culturas e a reconstrução da cultura local. Outro importante fator a ser notado é a promoção do respeito, do trabalho coletivo, da aprendizagem construtiva e do esporte. Língua e cultura são apreendidas enquanto instrumentos de transformação social através do uso do tema transversal “Jogos Olímpicos 2016” para a preparação e execução das aulas, tendo em vista a realização dos Jogos Olímpicos na cidade do Rio de Janeiro em 2016.

É de fundamental importância ressaltar que muitas dessas atividades eram realizadas com o auxílio do conhecimento prévio do discente, uma vez que são incentivados a ler, pesquisar, assistir, ouvir e trazer as informações

## **CCHLA em debate**

sobre o que aprenderam em sala de aula, nas fontes de que eles dispunham. Citando Tiba “[c]abe ao professor explicar que faz parte da aula o aprender a pesquisar, selecionar o que é útil e bem comunicar aos outros o que conseguiu. É um preparo para um emprego, para a vida” (2006, p.28). Como um exemplo prático pode-se citar a pesquisa que os alunos fizeram em casa ao assistir aos eventos dos Jogos Olímpicos. Tratava-se de detectar, através das bandeiras, os países, a língua e o continente no qual estavam localizados, uma vez que essa temática fora abordada em sala de aula, fazendo com que os aprendentes também assumam o papel de pesquisadores.

## **O LÚDICO E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tendo em vista o contexto no qual nos encontrávamos, era necessário motivar os alunos para participarem ativamente das aulas. Os mesmos vinham no turno da tarde, sem obrigação com notas e presenças. Além disso, eram considerados como tendo dificuldades de aprendizagem. Optamos então por atividades lúdicas, tendo o lúdico como alternativa dinâmica, criativa e estimulante às aulas de LE para crianças, adolescentes e também jovens adultos. E no momento em que vivemos, não é concebível mais pensar a educação de forma unilateral mas sim considerar todos os atores envolvidos nesse processo. A ludicidade é inerente à criança e é por meio dela que a criança desenvolve a percepção, a inventividade, a criatividade, a fantasia e a imaginação, e, dessa forma, se comunica com o mundo, desenvolve a interação social, ou seja, cria uma cultura de práticas sociais no ambiente no qual está inserida. Ela é, então, um importante instrumento na aquisição de conhecimento e na descoberta de uma nova língua.

Através de uma pesquisa-ação, com a colaboração das professoras coordenadoras, bolsistas e voluntários do PROLICEN 2016 e alunas da disciplina de Estágio Supervisionado V – língua francesa, foram introduzidas atividades lúdicas em sala de aula, para ensino de atos de fala e da apreensão da cultura dos países das línguas-alvo, onde os resultados foram mensurados e diretrizes foram estabelecidas. Como referências teóricas, foram utilizados os estudos de Vygotsky sobre formação da mente, nos quais ele expõe a importância da motivação e da utilização de brinquedos para o desenvolvimento da criança; também nos apoiamos nos ensinamentos de Winnicott e Tiba, que ressaltam a importância do lúdico, bem como a influência dessas atividades no aprendizado do indivíduo.

Muitos são os métodos para o ensino de língua estrangeira, alguns, como o tradicional, focados na gramática e tradução, são cansativos e pouco estimulantes; neles o professor é a peça central, detentor do saber, e o aluno mero ouvinte, não existindo interação entre eles, não havendo, a nosso ver, estímulo para o aprendizado. As atividades lúdicas são alternativas que proporcionam um ambiente de estímulo à criatividade, à inventividade. Elas promovem uma melhor aprendizagem de línguas estrangeiras, pois auxiliam o aprendente – sujeito em situação de aprendizagem – no desenvolvimento da capacidade cognitiva, sendo um importante instrumento para o ensino de todas as habilidades de novas línguas. O jogo – exemplo de atividade lúdica – desafia, e o desafio estimula a aprendizagem. Todavia, é necessário pontuar que não se deve expurgar o método tradicional e nem foi a pretensão desse projeto fazê-lo, pois ao anotar em seu caderno o vocabulário passado em sala de aula, os aprendentes se utilizam de método tradicional, por exemplo. Não existe uma única maneira, tampouco uma única metodologia para se elaborar uma aula. O professor deve considerar diferentes métodos, adaptando-os ao público alvo, primando pela observação contínua e acurada de diferentes técnicas e buscando aplicá-las no contexto mais adequado possível.

Segundo as pesquisas de Içami Tiba, é possível concluir que o que dificulta a aprendizagem de LE nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo Ensino Médio é a deficiência no ensino dessas línguas nos anos iniciais. Por isso, se faz necessário aos professores em formação olhar com mais esmero para as aulas de LE nos primeiros anos de aprendizagem, de maneira que estes aprendentes passem aos estágios seguintes melhor preparados. Parece-nos que a ludicidade é fundamental nesse processo.

Para o ensino de uma língua estrangeira, é necessário um ambiente de estímulos e motivação da aprendizagem, tal como preconiza Tiba. Mas, utilizando uma de suas mais célebres frases, “como ensinar quem não está disposto a aprender”? (TIBA, 2006, p. 22) Existem dois tipos de motivação, a motivação intrínseca, ou seja, inerente ao ser humano, exemplo: “Eu vou estudar Letras pois quero ser professor”. E também há a motivação extrínseca, que por sua vez é criada através do estímulo de outrem(ou também de um contexto externo). Nesse caso é papel do professor a criação da motivação e é um aspecto fundamental que deve ser levado em conta no ensino; e o lúdico proporciona a criação desse espaço, onde todos esses aspectos do aprendizado são considerados. E é fato que muitos desses alunos não tinham

## **CCHLA em debate**

essa motivação inata, por isso, coube à equipe docente desse projeto criar tal motivação através de tais atividades. Com isso muitos desses alunos que sequer tinham obrigação de estar nas aulas, se fizeram presentes em boa parte destas, participando durante as aulas e permanecendo no grupo até o final do semestre.

Na formulação trazida por Winnicott, um espaço de amizade, cordialidade e confiança que facilita a comunicação entre professor e alunos, incentiva os aprendentes a se tornarem atores de suas produções. Em um ambiente agradável e prazeroso, os alunos captam com maior facilidade os conhecimentos que são transmitidos, sendo capazes de se apoderar desse novo conhecimento, ou seja, entender os seus objetivos e torná-los práticos, aplicando-os às suas vidas. É muito importante a criação de uma relação de aprendizagem mútua. Nesse processo, tanto os professores quanto os alunos envolvidos na experiência estavam aprendendo outras línguas, ao mesmo tempo. Cabe-nos esclarecer aqui que à medida que aprendiam novas línguas-culturas, os alunos as ensinavam aos professores, lembrando que nosso grupo é composto por graduandos de Letras Inglês, Francês e Espanhol. Assim uma real parceria estabeleceu-se, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma aventura compartilhada em um espaço horizontal e prazeroso.

Vygotsky, no livro “Formação Social da Mente”, analisa o papel do brinquedo no desenvolvimento e conclui que este é um fator muito importante para o desenvolvimento da criança. Ele compreende o brinquedo como um mundo ilusório, onde a criança pode realizar seus desejos, o que auxilia no desenvolvimento de várias habilidades. Esta perspectiva propiciou aos jovens e adolescentes envolvidos nesse projeto possibilidades que eles não teriam no seu cotidiano, é o que tentamos lhes proporcionar.

No início da idade escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento do indivíduo muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. Um bom exemplo disso em nossas aulas foi a apresentação de um vocabulário associado a figuras de roupas características de países, como por exemplo os Estados Unidos. De fato, o Knit-Hat, que não possui uma tradução adequada para o português e é algo estritamente local, foi apreendido pelos

alunos que conseguiram identificar e compreender de que se tratava e em qual situação usar. E isso foi possível apenas pelo fato de que o “brinquedo” resolve essa tensão entre desejos não realizáveis e vida real, permitindo também uma entrada na cultura do outro, através da língua que é, como sabemos, nada mais nada menos que uma das expressões da cultura.

A partir do jogo, o educando vivencia suas experiências e a função emocional da fantasia organiza “formas do ambiente que permitem que a criança desenvolva e exercite suas inclinações naturais” (VYGOTSKY, 2003, p. 155), sendo que o jogo é a fantasia em ação. A educação imaginativa desenvolve funções que são positivas da fantasia e o jogo é o canal da fantasia, pois não mina o sentido de realidade e desenvolve hábitos para a elaboração desse sentido, proporcionando o faz de conta, enquanto cria um ambiente de fantasia, convivialidade e parceria harmoniosa no seio do grupo-classe. No exemplo anteriormente citado, foi possível ver também que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Convém lembrar que nos referimos frequentemente a crianças mas sabemos que, em sala de aula, crianças, adolescentes, jovens adultos e, muitas vezes, adultos, comportam-se como crianças face a jogos, havendo uma adesão voluntária gradativa às brincadeiras e ao prazer de aprender. Trata-se sobretudo de propiciarmos um ambiente de ‘camaradagem’ no respeito e nas trocas estabelecidas, o que favorece a interação entre os membros do grupo-classe.

Através dessa pesquisa, fica evidente que o ensino realizado a partir de atividades lúdicas pode propiciar perspectivas importantes ao desenvolvimento do aprendente, na medida em que não há distancia da vida, mas oferece competências essenciais para esta. Nesse sentido, o uso de atividades lúdicas pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento do aluno como ser humano, contribuindo não somente com a aprendizagem, mas com o desenvolvimento individual, social e cultural, promovendo, assim, a socialização, a comunicação, a expressão e a construção do pensamento.

Comprovada a importância do lúdico, através de uma observação sistemática dos membros do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento do indivíduo, é possível perceber a relevância de atividades dentro dessa perspectiva, como forma de estímulo e motivação à aprendizagem e à descoberta da língua-cultura do outro. O resultado desta experiência

## **CCHLA em debate**

tem se mostrado satisfatório, pois já é possível perceber que estes alunos contemplados pelo projeto têm desenvolvido competências linguísticas como o ouvir e o falar nas línguas-alvo, e têm melhorado seu desempenho nas disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa, que são ofertadas na escola, pois estes já conseguem observar tais disciplinas com um olhar mais crítico e aplicado à realidade na qual estão inseridos.

## **O ENSINO SIMULTÂNEO DE LÍNGUAS DITAS ESTRANGEIRAS (LE), ESPANHOL, INGLÊS E FRANCÊS**

Com o projeto, surgiu então a oportunidade de propor o ensino simultâneo das Línguas Inglesa, Espanhola e Francesa, no mesmo espaço físico e na mesma hora-aula (duração de uma hora e meia). No nosso contexto, essa prática também pode ser considerada como um ensino consecutivo pois, além da simultaneidade, a metodologia prevê uma sequência no processo de ensino-aprendizagem onde um momento-aula língua precede ou é posterior a um outro. Como dissemos anteriormente, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação, sendo a abordagem comunicativa, dentro de uma perspectiva linguístico-cultural. Os professores-pesquisadores, com vistas a introduzir novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem, dividiram o macro grupo-classe em três mini grupos onde aconteciam aulas de inglês, francês e espanhol e faziam rodízios, para que os alunos passassem por todas as línguas na mesma aula; introduziram atividades lúdicas, como por exemplo – Jogos para o ensino de vocabulário, onde os alunos foram desafiados a relacionar imagens e palavras; jogos de simulação de situações do cotidiano, também com o objetivo de aquisição de vocabulário e exercício da oralidade – proporcionando, ao professor, alternativas à solução de possíveis “problemas” na sala de aula; por fim, utilizaram atividades esportivas para aproximar o aluno da cultura das línguas alvos e ensinar, por exemplo, as direções, o imperativo, entre outros aspectos ‘estruturais e gramaticais’ e isso, de forma espontânea e natural, trazendo “o jogo e o sonho para a realidade”. A análise, como característica desse tipo de pesquisa, foi realizada de forma empírica, através da observação do envolvimento dos alunos nas atividades realizadas, e pela elaboração de diário da pesquisa, registrando todas as situações, documentando os diferentes processos de ensino-aprendizagem, descrevendo as dificuldades encontradas assim como os procedimentos adotados e os resultados alcançados.

Após uma primeira etapa deste ensino simultâneo, realizada em 2015 e no início de 2016, neste último ano escolar, com mudanças repetidas do espaço físico (mas na mesma escola), visando adaptação ao público alvo e à sala de aula, os professores-pesquisadores voltaram ao macro-grupo, as aulas consistindo doravante em três momentos onde cada professor tem o seu tempo para introduzir o conteúdo baseado em atos de fala e, como anunciado anteriormente, dentro da temática Jogos Olímpicos. Com o transcorrer da aula, o professor subsequente revisa o conteúdo adquirido precedentemente, dando continuidade na língua-alvo do momento. Ao final do encontro-aula, visando fixação do conteúdo e, também, como forma de avaliação, são utilizados jogos e atividades interativas nas três línguas-culturas do projeto. Apesar de nos referirmos aos jogos neste ‘momento da aula de língua’, o lúdico e o prazer de ensinar e aprender cobrem todos os ‘momentos da aula’. Cabe-nos esclarecer que, apesar da língua inglesa ser a única língua estrangeira estudada na escola, ao iniciarmos nosso trabalho detectamos uma certa rejeição desse grupo de alunos a esta língua, havendo uma maior atração em relação às outras duas línguas-culturas, aquelas que eles estavam descobrindo.

O professor-pesquisador responsável pela transmissão desta língua-cultura procurou entender as razões que justificariam este “sentimento” por parte dos aprendentes e, juntamente com os demais membros do Projeto, procurou centrar o seu trabalho nas reações dos alunos, tentando interessá-los à (re)descoberta desta língua-cultura. Com o passar das aulas houve, pouco a pouco, uma mudança de comportamento face aos ‘momentos’ em que a referida disciplina era ministrada. A metodologia adotada, centrada não apenas nos aprendentes mas também na “pessoa total”, aquela que vive na sociedade trazendo com ela situações pessoais e intergrupais, visões de mundo particulares, experiências e centros de interesse diferentes... Levamos em conta estes aspectos socioculturais, conseguindo aos poucos reverter a situação inicial. Esta mudança foi o resultado das atividades propostas e da metodologia adotada, assim como de uma postura comum aos diferentes membros do grupo, dentro de um contexto harmonioso e de uma parceria entre docentes e discentes. Percebemos que os aprendentes passaram a “sentir” prazer em aprender (e, por vezes, ensinar), criando-se também uma tomada de consciência da responsabilidade de cada um para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Objetivamos também criar um ambiente de trocas conversacionais, pretendendo favorecer a interação social, a tomada da fala

e a camaradagem entre os membros do grupo-classe. Aprender uma língua estrangeira tornava-se assim prazeroso.

Convém ainda ressaltar o caráter inovador do referido projeto no que se refere ao ensino simultâneo e consecutivo das línguas inglesa, francesa e espanhola, desenvolvendo as cinco competências de ensino: compreensão e expressão escrita e oral e competência intercultural; lembrando que, atualmente, estudos de línguas simultâneas compreendem exclusivamente a compreensão escrita, tratando-se apenas das línguas neolatinas (no nosso caso há também a língua inglesa, além do espanhol e do francês).

Como já foi mencionado anteriormente, ao contrário das línguas espanhola e francesa, a língua inglesa está inserida na Educação Básica do nosso país, é comum vermos os alunos se expressarem com algumas palavras que já aprenderam nesta língua. E quanto às outras duas línguas estrangeiras? Como os alunos reagem a elas? Bom, o fato é que as línguas espanhola e francesa são consideradas línguas românicas ou neolatinas, dentre elas estão também o português, o italiano, o galego, o catalão, o romeno, entre outras, todas resultantes do contato do latim com outras línguas-culturas, simbolizando a evolução do latim e a sua “presença indireta” ainda hoje em diversos países, através das línguas românicas, em diferentes trocas conversacionais. Segundo Blanche-Benveniste e Valli:

As línguas romanas da Europa ocidental serviram durante muito tempo, na época do comércio marítimo, sem que essas fossem ensinadas explicitamente, serviram de comunicação nas fronteiras dos estados e regiões. Ainda encontramos, em algumas profissões, viajantes que dominam o português, o espanhol, o italiano e o francês (1997, p. 33).

Assim como os viajantes da época do comércio marítimo, no uso de diferentes línguas estrangeiras, os alunos são capazes de compreender e entender o que é compartilhado em sala de aula, referente às línguas espanhola e francesa, dentro de uma análise contrastiva com a língua-cultura materna. Certas vezes, parece-nos, até com mais facilidade de compreensão do que em língua inglesa, a qual têm contato desde o primeiro ano do ensino fundamental. A participação nesse projeto envolvendo a descoberta de três línguas-culturas ocasionou uma desenvoltura física e intelectual nos alunos, permitindo-nos alcançar alguns dos objetivos fixados, a saber, a motivação em sala de aula, uma participação efetiva e uma interação social.

### **ATIVIDADES PRÁTICAS DESENVOLVIDAS**

A riqueza de uma língua falada está nas diversas formas como esta se molda para poder se adequar aos diversos usos e contextos criados por seus falantes. Sabemos que a língua pode ser definida como um código social que permite a comunicação entre interlocutores. Quando interagimos, falamos e recebemos a mensagem do outro através de nossa cultura, de nossas visões de mundo, sabendo-se que todo grupo é pluricultural. No nosso contexto, o termo “cultura” é compreendido na definição clássica de E.B. Tylor (1871) como “um conjunto complexo incluindo os saberes, as crenças, a arte, os modos, o direito, os costumes assim como toda disposição ou uso adquirido pelo homem vivendo na sociedade” (BONTE, IZARD, 1992, p. 190) enquanto que para S. Benadava (1982, p. 37) visões de mundo podem ser entendidas como a dimensão ‘axiológica’ da cultura. Daí porque falar e ouvir requerem uma compreensão cultural do que é formulado, do que é percebido. Como dissemos mais acima, a língua é uma das expressões da cultura, tornando-se então fundamental descobrir o uso da língua em função da cultura do falante e do ouvinte. A perspectiva linguístico-cultural nos permite trabalhar nesta dimensão, propiciando ao aluno, que vem a ser uma “pessoa total”, a descoberta e a compreensão da LE estudada dentro de sua dimensão plural e viva. Assim, para interagir em língua estrangeira (ou em língua materna), deve-se ter em mente esta dimensão linguístico-cultural. Para ‘falar’, é preciso situar a língua objeto em sua dimensão prática e “real”, relacionando o que é “dito” com situações reais nas quais o falante se sinta um ser ativo e atuante. Desse modo decidimos manter a temática do esporte, dentro da perspectiva do Ensino da Língua Estrangeira com Objetivo Específico, como já mencionado.

Convém esclarecermos aqui, no nosso contexto, o que entendemos por **Ensino da Língua Estrangeira com Objetivo(s) Específico(s)** (cf. CARRAS et al., 2007). De acordo com os especialistas desta área, trata-se um ensino da LE visando rapidez de aquisição da mesma, por razões profissionais, para uso imediato da LE alvo. Neste caso, deve-se pesquisar os objetivos do grupo de aprendentes assim como suas necessidades languageiras e de comunicação para, a partir desta constatação, estabelecer-se o programa do curso, o conteúdo e sua progressão. Damos como exemplo de objetivos profissionais que envolvem o Ensino com Objetivo(s) Específico(s), o Turismo e a Restauração, a Hotelaria, os Eventos, o Direito, ... entre outros. O ensino-aprendizagem para estes públicos não é mais voltado essencialmente para o ensino da ‘língua’ mas para a realização

## **CCHLA em debate**

de 'atos de fala', direcionados à realização de 'tarefas' e de 'projetos'. Considera-se os aprendentes como atores sociais, no nosso caso, 'pessoas totais', que não são mais percebidas enquanto aprendentes mas sobretudo como 'aprendizes sociais', pessoas que assumem seu papel na micro estrutura da sala de aula mas também visando uma preparação para a vida social.

No nosso contexto, não havia e não há objetivos imediatos languageiros nem de comunicação real a curto prazo nas línguas-alvo. Visamos as cinco competências mencionadas mais acima, equilibrando-as e estabelecendo análises contrastivas (traçando paralelos) com a língua-cultura materna (LM) em prol de uma competência linguística e de uma interação social que se atualizem nas LE e na LM. Traçamos objetivos linguístico-culturais, em 'atos de fala', e estabelecemos progressões, mas tudo é realizado em função da reação dos aprendentes, de seu ritmo e cadência, sem perder de vista a motivação e o prazer de aprender e de ensinar. Não esqueçamos que os professores são estagiários que 'descobrem' aprendentes e que buscam equilibrar seus atos didático-pedagógicos dentro de um processo de construção gradativa permanente, em campo, apoiados na prática da sala de aula, em documentos teóricos testados em contexto real, sem esquecer as reuniões-debate entre orientadores e orientandos, em busca de uma didática da LE adaptada ao contexto local e nacional. Trabalhamos com documentos autênticos e fabricados, como propõem os teóricos do Ensino das Línguas Estrangeiras com Objetivo(s) Específico(s). Temos objetivos imediatos, a saber, a construção de profissionais de Letras, de pessoas conscientes de seu papel e de sua função na sociedade seja ela acadêmica, escolar ou do mundo social. Temos outro objetivo imediato relativo aos aprendentes, torná-los atores de seu processo de ensino-aprendizagem, através da descoberta de línguas-culturas do outro (francês, inglês, espanhol). Estes aprendentes de LE permitem-nos avançar a pesquisa em DDL e o fazer didático-pedagógico, enquanto estabelecemos uma teoria e uma prática inerentes à nossa realidade de sala de aula. Os aprendentes evoluem na descoberta das LEs, criando necessidades languageiras, nos levando a estabelecer objetivos linguístico-culturais que dão uma finalidade ao Ensino da LE com Objetivo(s) Específico(s), no nosso contexto. Optamos por trabalhar com temáticas (Copa do Mundo em 2015, Jogos Olímpicos em 2016) que nos permitem estabelecer conteúdos e progressão em 'atos de fala', dentro de uma ludicidade que traz a realidade do 'mundo social' para dentro da sala de aula, diminuindo a distância entre o processo de ensinar e o de aprender.

Assim, durante todo o ano escolar tivemos como tema os Jogos Olímpicos de 2016, trazendo o mundo de fora para dentro da sala de aula, enquanto apresentávamos a cultura desportista de realidades e mundos distantes, abordando aspectos das culturas do outro. Para tal, desenvolvemos atividades que concretizassem o conteúdo dos jogos através de atividades lúdicas e de brincadeiras, criando uma atmosfera onde houvesse interação no grupo, proporcionando assim um ambiente mais leve, descontraído e favorável à participação de todos. De acordo com esse raciocínio, Courtillon (2003) traz a reflexão sobre como essa interação em grupo pode gerar afetividade, fator extremamente importante para que a barreira do medo de falar seja quebrada. Segundo a autora, “[a]presentar elementos linguísticos em uma situação marcada pela afetividade dos locutores assegura certamente uma boa percepção das formas e sentidos” (ibid. p.38)

O grupo (os alunos) também realizou pesquisas dando atenção especial aos países participantes dos Jogos Olímpicos, aqueles francófonos, hispanófonos e anglófonos. Em umas das nossas primeiras aulas trabalhamos com o mapa-múndi fazendo descobrir o quanto nossa diversidade cultural é rica, fato evidenciado também através do multilinguismo. O autor Jean Zinck, estudado durante nossos encontros semanais, afirma que o multilinguismo reflete a diversidade cultural e que nenhuma sociedade é monocultural, mas sim marcada pelo pluriculturalismo, somos um conjunto de cada povo. Apoiada neste teórico e em outros, elaboramos um roteiro de aulas que obedeceu a estágios que culminariam na elaboração de atividades pedagógicas amparadas pelo tema citado, os Jogos Olímpicos.

Realizamos 19 aulas, sendo uma no auditório da escola. Estiveram presentes uma média de 15 alunos por aula, professores-estagiários bolsistas e voluntários e, também, quatro alunas estagiárias dentro de seus compromissos com a disciplina Estágio Supervisionado V, do Curso de Letras/Francês. Estas atuaram como observadoras e atoras, uma vez que também ministraram aulas preparadas durante os encontros semanais, na UFPB. Em algumas aulas contamos com a presença das professoras coordenadoras. As aulas tiveram a duração de 1h30min. Nos primeiros encontros realizamos a chamada Aula Zero, com o objetivo de familiarizar os aprendentes com as línguas-alvo, sobretudo para sensibilizá-los sobre o papel das línguas estrangeiras no mundo atual, em estudos e/ou trabalhos subsequentes, sobre a familiaridade dos alunos em relação à língua inglesa e ainda sobre a “transparência” existente entre as línguas

## **CCHLA em debate**

francesa e portuguesa (do Brasil) e, ainda, sobre o espanhol. Tentamos também conversar com os alunos sobre suas representações sobre as línguas-culturas, os países onde estas são faladas e sobre a importância ou não desse aprendizado. Objetivávamos começar a conhecer os alunos e, sabemos, é através do 'ato de fala' que podemos pouco a pouco 'conhecer' o falante e, neste caso, a 'pessoa toda' envolvida neste processo de aprendizagem. Buscávamos estabelecer diálogo para trocas presentes e futuras e para uma possível, almejada e necessária parceria. Afinal, devemos trabalhar como parceiros para uma harmonia do grupo e respeito recíproco. Nos outros encontros com a turma, ensinamos saudações e apresentações nas três línguas-alvo, para que os aprendentes ao final da aula fossem capazes de utilizar expressões básicas de saudação e apresentar-se em espanhol, francês e inglês, reforçando as diferenças e, logo, a pluralidade linguístico-cultural inerente a todo grupo social. No decorrer trabalhamos as línguas em "rodízio", ou seja, os mini grupos escolhiam o seu percurso relativo à LE, seguindo o seu trajeto de sequência de línguas segundo o seu desejo do dia. Eles formaram espontaneamente os seus mini-grupos, por afinidades, faixa etária ou por outros fatores subjetivos. Cada professor assumia os seus grupos. Posteriormente, por razões de adequação às mudanças de sala, como explicamos anteriormente, passamos a trabalhar com o macro-grupo em alternância das LEs. Cada professor retomava o 'conteúdo' de seu predecessor, na LE objeto e assumia a sua língua-alvo, aprendendo também a língua-cultura do outro. Cabia a cada professor mais ou menos 20 minutos, mas uma adaptação de tempo também era priorizada, podendo, em alguns momentos e, excepcionalmente, nos limitarmos a uma determinada língua, recuperando o conteúdo das demais em outro momento-aula. Nos encontros seguintes prosseguimos com uma progressão temática sociocultural, conteudística/gramatical e em 'atos de fala', sempre dentro do prazer de aprender e de ensinar.

Durante toda a execução do projeto, fizemos uso de forma dinâmica de jogos e atividades lúdicas por seu caráter desinibidor. Este enfoque foi um fator de extrema importância para que cada objetivo linguístico-cultural pudesse ser alcançado. Utilizamos sempre o tema das Olimpíadas do Rio de Janeiro, por ser algo bem próximo à realidade em que eles viviam, proporcionando uma melhor aceitação da atividade, onde, com perguntas e imagens, sempre retomávamos os conteúdos apresentados nas aulas anteriores. Também tivemos a presença das quatro estagiárias de Letras/língua francesa que, aliadas aos bolsistas e voluntários, fizeram atividades relacionadas à iniciação da língua francesa, sempre elencando o tema de uma forma interativa.

## **CCHLA em debate**

Nas últimas aulas foram propostas situações em forma de “esquetes teatrais” (pequenas cenas de teatro) ou “simulações” (troca conversacional entre dois ou mais parceiros da fala) em que o aluno fazia uso dos ‘atos de fala’ nas três línguas alvo, visando à prática da língua e à consolidação do conteúdo estudado. A utilização do teatro como ferramenta pedagógica contribui para o uso e prática da língua, podendo propiciar trocas conversacionais ao proporcionar uma experiência ‘viva’ e dinâmica da língua. Nesta perspectiva o aluno-ser-falante perde o medo de falar. Também vivenciamos com o alunado o ‘real próximo’, através de um jogo de futebol americano sob a direção do professor-estagiário de língua inglesa. Tivemos também momentos musicais, preparando um ‘coral’ para o Natal. Os alunos cantaram nas três línguas-alvo. Acreditamos que essa perspectiva lúdica facilita as relações interpessoais pois, propicia um ambiente mais harmonioso dentro de um clima de confiança e parceria. Este clima facilita a comunicação entre professores e alunos, bem como o uso da fala em língua estrangeira ou materna, favorecendo a fixação dos conhecimentos lingüísticos transmitidos e, sobretudo, incentivando os aprendentes a se tornarem atores de suas produções lingüístico-culturais.

Convém informar que, aceitando convite, o nosso Projeto foi exposto durante a III Mostra de Ciências, Cultura e Conhecimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho, localizado no bairro da Penha. Apresentamos o nosso trabalho com apoio em um banner; os participantes mostraram interesse e entusiasmo. Fomos convidados a realizar o mesmo Projeto nesta escola. Respondendo a uma necessidade didático-pedagógica do contexto escolar e de nossa realidade acadêmica, optamos por realizar um ensino simultâneo e, ao mesmo tempo, consecutivo, das línguas espanhola, francesa e inglesa, priorizando o lúdico e o prazer de ensinar e de aprender, dentro de uma análise comparativista com a língua-cultura materna. Observamos uma real participação dos alunos do ensino fundamental e médio envolvidos (público alvo), uma motivação crescente, o que se verifica, também, pelo índice de frequência, salientando que os mesmos participam das aulas que lhes são ministradas em turno oposto ao da Escola. Podemos assim dizer, com segurança, que atingimos nossos objetivos principais, a saber, a participação efetiva dos membros do grupo-classe, favorecendo uma integração social em LE que se atualiza em língua materna, preparando o participante para sua vida social em suas comunidades de pertença, enquanto formamos o profissional de Letras visando a um fazer pedagógico adaptado ao público alvo e ao contexto local, regional e nacional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho do projeto PROLICEN foi de grande relevância para nossa formação enquanto alunos universitários e futuros professores de línguas estrangeiras, pois fomos expostos não somente às teorias da Didática das Línguas Estrangeiras mas também à prática didático-pedagógica. Com essa relação entre teoria e prática, pudemos perceber um pouco sobre a realidade das escolas públicas da cidade de João Pessoa, principalmente por se tratar de uma comunidade carente do bairro do Padre Zé. Nessa escola encontramos alunos que eram considerados com dificuldades e com carência no rendimento escolar. No entanto, ao longo das aulas, constatamos que o “problema” estava na metodologia de ensino e não nos educandos.

Ademais, refletimos sobre a relevância do conhecimento das teorias do ensino de línguas estrangeiras modernas, por parte dos professores, para uma melhor atuação em sala de aula. Nesse sentido, o projeto foi de grande valia, uma vez que durante a semana sempre havia encontros entre os alunos voluntários e bolsistas para o preparo de atividades e tarefas que nos ajudaram muito no processo de ensino-aprendizagem e para uma melhor compreensão do cenário escolar. Teorias como o uso do lúdico, ou seja, ensinar línguas estrangeiras como o Francês, Espanhol e Inglês através de jogos e brincadeiras deixaram as aulas mais dinâmicas e atrativas, onde os alunos não só aprendiam o conteúdo linguístico-cultural alvo mas também participavam do processo de ensino aprendizagem. Outras teorias como a abordagem comunicativa, desde uma perspectiva lingüístico-cultural, foram importantes no quesito de dar voz aos alunos e conseqüentemente tirar a centralização do professor e, ao mesmo tempo, fazer com que professores e alunos participassem das aulas, construindo assim uma aula mais dinâmica e prazerosa.

Dessa forma, o projeto PROLICEN foi de fundamental importância para nós estudantes acadêmicos do curso de Letras Estrangeiras tanto por ter nos levado a uma relação entre teoria e prática, quanto para para nossas vidas pessoais, pois pudemos entender sobre o processo das relações pessoais que se dão não só no âmbito escolar, como também em outros setores de nossas vidas enquanto cidadãos.

Ressaltamos também o envolvimento dos quatro (4) bolsistas e voluntários, seu engajamento na pesquisa-ação e bibliográfica, aliando teoria à prática da sala de aula, assim como teorizando a prática adotada, desenvolvendo

assim a nossa área de atuação, a saber, a Didática das Línguas Estrangeiras (Linguística Aplicada). Consideramos ainda que contribuimos para a formação do profissional de Letras e para fortalecer o elo UFPB e comunidade extrauniversitária.

Convém ainda ressaltar o caráter inovador do referido projeto no que se refere ao ensino simultâneo e consecutivo das línguas inglesa, francesa e espanhola, desenvolvendo as cinco competências de ensino: compreensão e expressão escrita e oral e competência intercultural; lembrando que, atualmente, estudos de línguas simultâneas compreendem exclusivamente a compreensão escrita, tratando-se apenas das línguas neolatinas (no nosso caso há também a língua inglesa, além do espanhol e do francês). Atingimos assim os objetivos propostos não apenas pelo Projeto em pauta mas também aqueles determinados pelo PROLICEN.

Portanto, esse trabalho teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas no ensino simultâneo e consecutivo das línguas francesa, inglesa e espanhola durante o ano letivo de 2016, utilizando como metodologia as abordagens comunicativas e lingüístico-cultural, como também evidenciar a importância desse projeto para a formação dos futuros docentes, não só como futuros professores, mas também como cidadãos. Ao longo desse trabalho, tivemos a oportunidade de ensinar o idioma fazendo relações com o cotidiano, o que deixou o ensino mais dinâmico e fez com que alunos e professores tivessem uma reflexão mais crítica do ensino de línguas estrangeiras.

Outra questão importante que conseguimos diagnosticar foi em relação ao desempenho dos educandos, uma vez que esses tiveram um melhor aproveitamento nas disciplinas (ministradas dentro de seu percurso escolar) de inglês e português, além de ganhar mais confiança para o futuro como estudante. Outro fator importante que percebemos ao longo do projeto foi sobre a relevância das reuniões que fizemos, pois conseguimos, com a orientação das professoras orientadoras, ter uma reflexão mais crítica sobre o processo de ensino e aprendizado das línguas e a importância de preparar aulas para um melhor desempenho na ação pedagógica. Ademais, é de relevância ressaltar a importância dos materiais autênticos e didatizados que utilizamos durante o ano letivo de 2016. Materiais como cartilhas e anotações em aulas foram de muita relevância para o desempenho dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ensino simultâneo e consecutivo proporcionou o desencadeamento de várias propostas de atividades pedagógicas nas

## **CCHLA em debate**

línguas alvos, estabelecendo uma união entre teoria e prática de uma forma contextualizada, o que deixou as aulas mais dinâmicas.

Merece destaque também o trabalho realizado pelos bolsistas e voluntários do grupo PROLICEN, pois estes, além de monitorarem e orientarem os alunos do ensino fundamental, contribuíram também com pesquisas para serem utilizadas no meio acadêmico. Uma etapa de muita significância para os futuros docentes, pois estes puderam colocar em prática as teorias que vinham estudando durante suas carreiras acadêmicas. Por fim, não poderia deixar de mencionar a importância das professoras orientadoras, pois elas serviram de norte para o desenvolvimento das aulas na escola.

Os objetivos previstos inicialmente foram alcançados. Houve promoção da interação social entre os participantes, uma contribuição evidente na formação dos professores estagiários, assim como a consolidação de uma teoria da didática das línguas estrangeiras com apoio da prática da sala de aula, de teóricos da linguística aplicada e outras áreas de conhecimento. Cabe-nos ressaltar a contribuição do projeto para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e para o fazer didático-pedagógico adaptado ao contexto local e nacional dentro de uma perspectiva linguístico-cultural.

## **REFERÊNCIAS**

BLANCHE-BENVENISTE, Claire; VALLI, André. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. In: **Le Français dans le Monde** n°11. Paris: Hachette/Edicef, 1997.

BENADAVA Salvador. «**De la civilisation à l'ethno-communication**» in *Le Français dans le monde* n° 170. Paris: Hachette-Larousse, 1982, p. 33-38.

BONTE Pierre; IZARD Michel. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**. Paris: PUF, 1992.

CARRAS Catherine et al. **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**. Coll. Techniques et pratiques de classe. Paris: CLE International, 2007.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales Interculturel – **Découverte de soi-même et de l'autre**. João Pessoa: Idéia Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Emploi et fonctions de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective socioculturelle, *Letr@ Viv@*, João Pessoa: Editora Universitária, vol. 1, n. 1, p. 97-114, 1999.

## **CCHLA em debate**

COURTILLON, Janine. **Elaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WINNICOTT, Donald.Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira**, Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: MEC/SEMT, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acessado em outubro de 2016.

MULIK, Katia Bruginski. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história**. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, 2012. Disponível em: [http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2012\\_5/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf](http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2012_5/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf). Acesso em 15 de março de 2013.

SILVA, Sérgio Luiz Baptista da. **A função o lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender**. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122004-211819/pt-br.php>. Acesso em 15 de julho de 2014.

# **LITERATURA SURDA, LITERATURA VISUAL OU LITERATURA EM LIBRAS?**

Janaína Aguiar Peixoto (Doutora em Letras -PPGL/UFPB)

## **1. AS PRODUÇÕES LITERÁRIAS DE UMA COMUNIDADE LINGUÍSTICA MINORITÁRIA**

Existe paralelamente uma vivência de mundo baseada em informações sonoras, que geram a palavra, léxico de uma língua oral-auditiva, produzida pela comunidade linguística majoritária denominada de comunidade ouvinte<sup>3</sup> e uma vivência de mundo baseada em informações visuais, que geram o sinal, léxico de uma língua visuo-espacial, produzida pela comunidade linguística minoritária denominada de comunidade surda. Com base nisto, partimos do entendimento de que a minoria linguística identificada como comunidade surda brasileira compartilha o mesmo espaço geográfico com a comunidade ouvinte brasileira, porém possui sua própria: cultura, língua e literatura.

Embora represente uma minoria, a comunidade surda, como toda comunidade que possui uma língua, gera uma produção de discursos carregados de ideologias originadas da cultura compartilhada entre seus pares. Mas, os discursos se transformam em textos e os textos vão se agrupando em gêneros textuais e literários. Porém, como uma língua visuo-gestual, denominada ainda por muitos como ágrafa (embora não seja) poderia produzir textos e possuir uma literatura originada da cultura surda?

Isto é possível pois a literatura não se limita a textos organizados em formato de livro, como muitas pessoas ainda acreditam devido à etimologia da palavra, pois sua origem é do termo em latim *littera*, que significa letra, reportando assim, à ideia de texto escrito. É relevante salientar que o surgimento da escrita e conseqüentemente de uma sociedade letrada não anulou a existência da pioneira literatura oral. Embora a maioria das literaturas seja escrita, há sociedades em que as duas tradições (oral e escrita) coexistem. Em concordância com isto, a afirmativa abaixo esclarece:

---

<sup>3</sup> Termo utilizado na comunidade surda para referir-se às pessoas que ouvem nos padrões de normalidade.

As cantigas, os folhetos de cordel, os romances orais, os contos, as fábulas e demais espécimes literários, provenientes da criação popular, dialogam com o passado e suas ideologias. Entretanto esse contato com as nossas raízes jamais implicará uma acomodação ingênua ao conservadorismo. Estamos nos referindo a artefatos linguísticos que não estão presos em bibliotecas, que não estão aprisionados em pergaminhos, que não estão sob o jugo de escribas e letrados. Pelo contrário, gozam da liberdade dada pelo tempo. Com uma estilística e uma estética própria, o povo transforma os seus amores, as suas alegrias, as suas decepções, a sua visão sobre o mundo em poesia. A cada novo tempo, em todo distinto espaço, o texto popular é modificado pelas gerações. A modernidade filtra o discurso, dando feições singulares à tradição, que se renova porque se deixa influenciar pelo desconhecido, pelo estranho, pelo novo. O conhecimento erudito e a sabedoria popular não se anulam, mas antes cruzam-se e se contaminam. (RODRIGUES in FARIA E ASSIS 2012; p:51-52)

Com base neste cruzamento dos conhecimentos e da não limitação do conceito de literatura a livros, temos a “tradição sinalizada”, onde a grande maioria dos textos sinalizados transmitidos face a face de geração para geração entre os surdos, atualmente, graças aos avanços tecnológicos, são registrados em vídeos. Esse registro fílmico teve notável repercussão por meio das publicações em DVDs e em vídeos da internet. Pois atualmente, por exemplo, se uma poesia é criada/sinalizada por seu autor surdo em determinado evento, os atuais aparelhos celulares contendo câmeras permite que esse registro seja realizado *in loco*, perpetuando assim aquela obra literária.

Assim como em outras comunidades linguísticas, a literatura, como manifestação artística, recria e reconta a realidade de um povo, gerando textos literários que se originam das relações humanas. Por meio deste instrumento denominado literatura, é possível, então, conhecer experiências vividas por pessoas de determinada época e local, sem que seja preciso vivê-las presencialmente. Quanto à literatura na evolução de uma comunidade, Cândido pontua:

Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, - para chegar a uma “comunicação”. Assim, não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal) segundo um estilo embora (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enforme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo (CÂNDIDO, 1976, p. 139-140).

Essa afirmativa esclarece que a palavra “literatura” pode ser definida como um conjunto de obras literárias com valor estético reconhecido, pertencentes a um povo, que fala determinada língua. Porém não é apenas isso. Esse produto artístico coletivo surge do que o autor denomina de “congregação espiritual” que mobilizam “afinidades profundas” de uma comunidade linguística. Afinidades de vivências, de crenças, de valores, de práticas que refletem nas produções literárias destas pessoas em determinada época e local.

Sendo assim, fazendo a aplicação neste estudo, o povo em questão é o povo surdo e a língua na qual são produzidas as obras é a língua de sinais. Já as afinidades profundas desta comunidade linguística está ligada diretamente à surdez e na vivência de mundo baseada em experiências visuais. Essas refletem-se diretamente nas produções literárias repletas de crenças e de valores compartilhados por sujeitos surdos de determinado local, especificamente, neste trabalho, o Brasil (comunidade surda brasileira) e de determinada época, neste caso, o período compreendido de 1999 (data do primeiro registro da literatura brasileira) até os tempos atuais.

## **CCHLA em debate**

Constata-se, historicamente, que a expansão literária da comunidade surda brasileira está diretamente ligada ao reconhecimento da língua por meio de um aparato legal (Lei 10.436\02 regulamentada pelo Decreto 5.626\05) que garante a comunicação dos surdos na sua língua natural, bem como o direito de acessibilidade em diferentes espaços da sociedade. Essa conquista legal permitiu que muitos surdos que desempenhavam a função de instrutores de LIBRAS como prestadores de serviços, possuindo uma formação básica, tivessem acesso à formação acadêmica com o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em LIBRAS, que se iniciou em duas instituições pioneiras: na UFSC, em 2006 e na UFPB, em 2010.

A literatura da comunidade surda é um conteúdo obrigatório nesse curso, porém assume nomes diferentes para a mesma disciplina: Literatura Surda (na UFSC) ou Literatura Visual (na UFPB). O estudo da literatura surda ou literatura visual por parte dos licenciandos surdos e ouvintes despertou um maior interesse na temática e no exercício de produções literárias desses acadêmicos integrantes de uma comunidade minoritária, usuários de uma língua recentemente reconhecida e, portanto, necessitada de uma maior difusão para o alcance da valorização por meio de obras literárias. Então, embora existam essas duas nomenclaturas, durante o presente estudo surgiu a proposta de uma terceira nomenclatura um pouco mais específica, a fim de, aliada às anteriores, categorizar os tipos de produções literárias existentes na comunidade surda brasileira.

## **2. UM OUVINTE FLUENTE EM LIBRAS PODE SER AUTOR DE UMA OBRA DA LITERATURA SURDA?**

Supondo que um autor alemão, fluente em Língua Portuguesa, escrevesse e publicasse um livro do gênero narrativo nesta língua, esta obra poderia ser considerada pertencente à Literatura Brasileira? Não. Pois como vimos, uma obra é pessoal, mas a literatura é coletiva e agrega não apenas uma língua em comum, mas valores, crenças e experiências vivenciadas de um grupo de determinado local e época (CÂNDIDO, 1976).

Da mesma maneira que uma obra em língua portuguesa de autoria estrangeira não pode ser considerada integrante da literatura brasileira, uma obra em Libras de autoria ouvinte não deve ser considerada uma obra pertencente à literatura surda. Embora um ouvinte fluente que milite em favor

## CCHLA em debate

dos direitos das pessoas com surdez seja aceito como integrante da comunidade surda local (STROBEL, 2008, p.31), ele não tem sua origem no povo surdo, um povo sem demarcação geográfica, porém com qualidades em comum que os caracterizam. Neste sentido, povo surdo é definido por:

[...] sujeitos surdos que compartilham costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, são os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do nível linguístico. (STROBEL, 2008, p.34)

Além de definir a expressão “povo surdo”, a autora ainda exemplifica as produções desse povo com os seguintes artefatos culturais: experiência visual, familiar, artes visuais, vida social e esportiva, política, materiais, linguístico e literatura surda. Essas produções que emergem de sua própria cultura tornam visível o modo de ser, ver, entender e transformar o mundo por parte dos sujeitos surdos (STROBEL, 2008). Diante disso, destacamos o artefato literatura surda e propomos a categorização presente no esquema apresentado e discutido abaixo:

Ilustração 1: Esquema com a categorização usando os três termos



Fonte:Elaborado pela autora

Neste estudo então, o termo mais amplo é a “literatura visual”, abrangendo todas as produções na língua visuo-espacial. A literatura visual é abordada como o todo composto pelos três tipos de produções da língua

## **CCHLA em debate**

“víscuo-espacial”: traduções (Literatura em LIBRAS), adaptações e criações (Literatura Surda).

### **2.1 Literatura em Libras:**

Consiste em uma literatura criada por ouvintes traduzida para a LIBRAS, que diferente das obras adaptadas não sofrem alterações nos enredos, pois são fiéis ao texto original da obra. Estas são obras para surdos e não de surdos. Nesta categoria de produções há traduções feitas por surdos e por ouvintes. Nada impede um ouvinte compor um conto adaptado ou criar uma poesia, porém esta ainda será uma obra em LIBRAS produzida por ouvintes e não uma autêntica Literatura Surda.

Os surdos vivem uma realidade diária de mensagens traduzidas e neste contexto bicultural, as obras literárias escritas por autores ouvintes traduzidas para a Língua de Sinais têm um papel fundamental para a garantia de acessibilidade das pessoas surdas nessa vivência com as duas culturas. Para tanto, há duas possibilidades de tradução de obras literárias para a LIBRAS: tradução escrita através do uso da ELS (Escrita da Língua de Sinais) ou Sign Writing, como é denominada mundialmente e tradução sinalizada através da Língua de Sinais registrada em vídeo.

A descoberta da ELS é algo recente e ainda está sendo fomentada aqui no Brasil, portanto há poucos registros nesta modalidade da língua. Neste estudo, foram encontradas apenas três obras da literatura em libras na modalidade escrita (obras traduzidas para a escrita de sinais): O Menino, Noé o Pastor e o Lobo e Davi. Todas de autoria de Sérgio Ribeiro.

Em relação à categoria literatura em libras na modalidade sinalizada (traduções para a Libras registradas em vídeos) é possível encontrar várias obras, principalmente clássicos infantis, tais como: Cinderela, A Bela adormecida, João e Maria, Os três porquinhos, Patinho Feio, Os três Ursos, O Curupira, A lenda da lara, A lenda da Mandioca, A Galinha Ruiva, A galinha dos ovos de ouro, O Cão e o Lobo, O Leão e o Ratinho, O Corvo e a Raposa, A Cigarra e as Formigas, O Pastor e as ovelhas, O gato de Botas, A roupa nova do Rei, Rapunzel, Os trinta e cinco camelos, Aprende a escrever na areia, O cântaro Milagroso, Dona Cabra e os Sete cabritinhos, As Fadas, O Príncipe Sapo, Alice no País das Maravilhas, A Lebre e a Tartaruga, O Sapo e o Boi, O Lobo e a Cegonha, A reunião geral dos Ratos, O Leão Apaixonado, A queixa do Pavão, A Raposa e as Uvas, As Gêmeas

## **CCHLA em debate**

e o Galo, O Cão e o Pelicano, Os Pelicanos amigos, O Cão e o seu osso, O Sol e o Vento e Pinóquio.

### **2.2 Literatura Surda:**

Consiste nas produções literárias adaptadas e criadas, que abrange: as adaptações, seja produzida em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais na modalidade escrita ou sinalizada, e principalmente, as criações, que abrange as obras de autores surdos que são produzidas em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas modalidades escrita ou sinalizada.

A adaptação de textos clássicos para a realidade da comunidade surda, parte do objetivo de gerar contextualização e identificação cultural dos surdos com a obra, através do acréscimo de elementos culturais do povo surdo que fazem uma recriação e releitura de obras clássicas criadas por ouvintes. Diferente das traduções que devem fidelidade e imparcialidade aos textos originais, as adaptações podem acrescentar, retirar e substituir elementos das obras literárias como: personagens, época, lugar, dentre outros.

No clássico exemplo de obra adaptada, Cinderela Surda, constatamos a presença de elementos da história e da cultura surda. Além dos protagonistas da história serem surdos, o personagem acrescentado é nada mais nada menos que o ilustre educador o francês L'Eppé, nome importante na história da educação de surdos. Outro elemento com importante significado no contexto cultural dos surdos é o fato de que esta Cinderela não perde o sapatinho, mas a luva, que acentua a valorização das mãos para a expressão e comunicação desta comunidade linguística. Além desta, foram encontradas mais cinco obras adaptadas pertencentes à Literatura Surda: Rapunzel Surda (assim como Cinderela Surda, é um livro bilíngue, em escrita de sinais e língua portuguesa) Patinho Surdo, Adão e Eva<sup>4</sup> (livros publicados em língua portuguesa) e Escorpião e a Tartaruga<sup>5</sup> (adaptação publicada na modalidade sinalizada no youtube.com)

---

4 Estas adaptações são contadas entre os surdos em Língua de Sinais há muitos anos, não se sabe ao certo quem foi o primeiro a contar as narrativas, porém, para serem compartilhadas e difundidas também na comunidade ouvinte, elas foram publicadas na modalidade escrita, como esclarece Karnoop (2006), a ouvinte que participou destas publicações com os surdos Fabiano Rosa e Carolina Hessel Silveira.

5 Do autor surdo Rimar Ramalho Segala. Consiste na adaptação da Fábula de Esopo "O Escorpião e o Sapo".

## **CCHLA em debate**

e A Fábula da Arca de Noé<sup>6</sup> (bilíngue, com DVD contendo a história sinalizada em Libras e o livro com a versão em Língua Portuguesa).

Após elencadas as produções pertencentes a categoria denominada de literatura surda do tipo adaptação, passaremos para o tipo criação, da mesma categoria. Diferente das obras recriadas do tipo adaptação, que são releituras de obras pré-existentes, estas obras que exemplificaremos a seguir não trata de textos produzidos em uma língua oral, criados por autores ouvintes e só depois adaptados, mas refere-se às obras geradas em língua de sinais, ou seja, inspiradas e produzidas por sujeitos surdos na sua língua natural e em sua grande maioria registrada nesta mesma modalidade sinalizada. Por ter um número significativo de obras criadas por surdos, difundidas em mídia digital, citaremos apenas alguns exemplos desta ampla lista.

Do gênero narrativo, os irmãos Sueli Ramalho e Rimar Ramalho Segala, idealizadores da Cia. Arte e Silêncio, são autores de diversas narrativas da saga a “A Fazenda” disponíveis no youtube.com, tais como: Pato, Vaca, Galinha, Peixe e Gavião. Além destas, é possível citar também as narrativas intituladas de Arrogância e Bolinha de Ping-pong. É notório a característica metafórica das obras destes autores. Ainda do Gênero narrativo, é possível citar O Passarinho diferente (fábula criada pelo autor surdo Bem Bahan em língua de Sinais Americana - ASL, traduzida para a LIBRAS por Nelson Pimenta (surdo) em 1999, na obra pioneira da literatura surda no Brasil, publicada em fita de vídeo cassete com outras obras criadas pelo brasileiro).

Quanto ao gênero poético, em Peixoto (2016), foram catalogadas setenta (70) obras com registro em vídeos disponíveis em sites de domínio público como youtube.com e vídeos comercializados pela empresa LSBvideo, foram encontradas poesias com temáticas que envolvem o Mundo Surdo (26 obras), Religiosa (13 obras), Datas comemorativas (12 obras), Amor (7 obras), Terra Natal (4 obras), Natureza (3 obras), Outras (5 obras).

Para exemplificar estes dados encontrados, elencaremos as obras com a temática que possui a maioria das produções poéticas, Mundo Surdo: Mãos do Mar (de Alan Henry), Mundo Surdo e Mão Liberdade (de Áulio Nóbrega), Número Sangrento (de Cláudio Mourão), Mundo Surdo (de Daniela Caldas), Agradecer INES (de Fábio de Sá e Silva), Surdos e ASSUMU (de Gilson Guerini), Dia 24 de Abril (Lei LIBRAS), 26 de julho (dia do intérprete de LIBRAS), Feliz

---

6 Do autor surdo Cláudio Henrique Nunes Mourão.

## **CCHLA em debate**

dia do Surdo, História em Libras, Luta, Quem é o Surdo? (de Maurício Barreto), Língua Sinalizada e Língua Falada, Luz sem fim, Natureza (de Nelson Pimenta), Poesia Surda (de Priscila Leonnor), Dia do Intérprete PR (de Rosani Suzin), Instrumento Libras (de Vanessa Lesser), Esperança de escolas bilíngues para surdos, Mãos Iguais e A valorização da cultura surda, Ser Surdo (Wilson Santos), Festival do Folclore sinalizado (de Fernanda Machado) e Lamento Oculto de um Surdo (de Shirlhey Vilhalva).

Além das poesias criadas em língua de sinais. Foi encontrado um livro de poesia escrito pela autora surda Ronise Oliveira e a existência de várias poesias da autora Shirley Vilhalva, principalmente em seu segundo livro o Despertar do Silencio (2004). Embora não tenha sido encontrado ainda poesias produzidas em escrita da língua de sinais, é um fato inevitável de acontecer, pois é o percurso natural.

Enfim, “A poesia em língua de sinais, como a poesia em qualquer língua, usa uma forma elevada da língua (“sinal arte”) para produzir efeito estético. [...] Utilizar línguas de sinais em um gênero poético é um ato de empoderamento em si.” (SUTTON-SPENCE, 2008, p. 339)

## **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o estudo apresentado, a comunidade linguística que possui a língua visuo-espacial brasileira (a LIBRAS) como sua língua natural produz uma literatura visual que se divide em literatura em Libras (obras traduzidas por sujeitos surdos e ouvintes) e literatura surda (obras adaptadas e criadas por sujeitos surdos), assim especificamos a literatura visual como: literatura para surdos e a literatura de surdos.

Constatou-se que embora o artefato cultural literário que emerge da tradição sinalizada do povo surdo seja uma produção recente, pois o registro pioneiro foi realizado em 1999 pelo autor Nelson Pimenta, já existe uma considerável quantidade de obras publicadas, seja em língua de sinais na modalidade sinalizada (publicação em vídeo, com o maior número de representatividade), ou em língua de sinais na sua modalidade escrita, e ainda, obras escritas em língua portuguesa (publicações impressas como livro).

Logo, se de fato entendemos que uma tradição literária não surge de uma hora para outra, mas se constitui de uma sabedoria popular e posteriormente

## **CCHLA em debate**

é registrada, então podemos afirmar que as narrativas, poesias e fábulas, dentre outros gêneros de textos sinalizados, há muito tempo são transmitidos de geração para a geração no contato surdo-surdo. Ocorrendo isto em eventos desta comunidade, tais como encontros: em associações de surdos, religiosos, de datas festivas e outros, que garantem a perpetuação desta transmissão de valores, crenças e saberes baseados na vivência visual de mundo.

## **4. REFERÊNCIAS**

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional. 1976.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. ETD - Educação Temática Digital 7, 2006, 2, pp. 98-109. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624> acessado em 12/12/13.

PEIXOTO, Janaina Aguiar. **O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no Brasil**. João Pessoa. UFPB, 2016.

RODRIGUES, Hermano de França. **Literatura e Cultura Popular**.in FARIA, Evangelina Maria de Brito; ASSIS, Maria Cristina. (Org.) **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas** Vol. 6. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Adão e Eva**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Patinho Surdo**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel Surda**. –Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Imagens da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Língua de Sinais**.In Quadros, Ronice Muller. **Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais**. Petrópolis. Arara Azul. 2008.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do Silêncio**. Mato Grosso do Sul: Arara Azul. 2004.

## **A VISUALIDADE NA EXPRESSÃO EM LIBRAS**

Edneia de Oliveira Alves (Doutora em Psicologia Social - PPGP/UFPB)

### **INTRODUÇÃO**

Pensar ou investigar a Libras enquanto estrutura linguística necessariamente é um rompimento da perspectiva do ouvinte. Para compreender a Libras, é necessário conhecer a perspectiva do surdo enquanto sujeito constituído por uma cultura que tem como elemento fundamental a visualidade. Essa embasa toda a vivência do surdo e a comunicação em língua de sinais. A partir desse ponto de vista, uma das análises a que se propõe esse capítulo de livro é sobre a perspectiva da visualidade da Libras.

Compreender a questão da surdez e da Libras significa compreender sua relação com a visão. Essa relação acontece de modo específico uma vez que a visão, enquanto sentido do corpo, é utilizada como forma de compensação da falta ou pouca percepção auditiva. Assim, o sujeito surdo utiliza a visão de forma mais intensa que o ouvinte, o que passa a fazer parte das identidades surdas. Aqui compreende-se por surdo a pessoa que possui identidade surda. Esse tipo de identidade revela um sujeito que relaciona-se com a sociedade e se constitui a partir da percepção visual e, conseqüentemente, da Libras. McDonald (2010) e Sutton-Spence (2010) afirmam que a experiência visual é um princípio da identidade surda.

Esse sujeito pertence a uma comunidade linguística minoritária, nela se mantém para as lutas por seus direitos humanos e sociais e cultiva uma cultura própria. Essa cultura é mediada pela percepção visual pois, conforme Perlin e Miranda (2003), a condição de surdez se trata de um modo de vida que parte da experiência visual que se utiliza da visão em substituição da audição, a qual influencia na formação da cultura surda. A partir dessa concepção, a surdez passa a ser vista como um fator cultural e como um direito de ser diferente dentro de uma sociedade multicultural como defendido pela literatura, em autores como: Klein e Lunardi (2006), Bremm e Bisol (2008) e Gesueli (2008).

Essa relação visual com o mundo cria para o surdo a possibilidade de comunicar-se em língua de sinais. Portanto, Bisol e Sperb (2010) afirmam

## **CCHLA em debate**

que o surdo tem experiência com a língua de sinais. Essa língua é o meio de comunicação do surdo e é com ela que se insere no mundo e acessa as experiências e vivências que o mundo oferece, portanto, a língua de sinais constitui e é constituída pelo surdo.

### **A ESTRUTURA DA LIBRAS PERMEADA PELO ASPECTO VISUAL**

A partir da relação visual do surdo com o mundo e da necessidade de comunicação a língua de sinais surge permeada pela visualidade. Conforme Ferreira-Brito (1995), Fernandes (2003), Quadros e Karnopp (2004) e Almeida e Almeida (2012), a língua de sinais é espaço-visual. Essa é uma característica central da língua de sinais. Fernandes acrescenta que a língua de sinais é reproduzida por sinais manuais e percebida pela visão. Lederberg, Schick, e Spencer (2013) afirmam que o significado nessa língua é construído através da gesticulação em movimentos, da postura do corpo e das expressões faciais; possui os aspectos gramaticais como: pronominalização, verbos, adjetivos com uso de configurações de mão, localização e utiliza-se de recurso prosódico através de expressões faciais. Conforme Morais (2016), o olhar é modificado de acordo com a experiência visual do sujeito. É o olhar do surdo que forma os sinais da língua de sinais. A partir da perspectiva gramatical, a Libras é uma língua que significa e representa a vivência humana em todas as suas possibilidades.

A língua de sinais possui a modalidade sinalizada – denominada dessa forma como contraposto à modalidade oral – e escrita. A língua de sinais, assim como a maioria das línguas, foi criada na modalidade sinalizada e a partir dela surgiu sua representação gráfica, a escrita de sinais, porém, não há muitos dados sobre a história da Libras. Albres (2005) afirma que não há dados indicando a origem das línguas de sinais. no entanto, sabe-se que no Brasil, a língua de sinais desenvolveu-se a partir da datilologia francesa trazida por Eduard Huet (ALMEIDA; ALMEIDA, 2012). Segundo Albres (2005), as escolas e as indústrias contribuíram para a disseminação da língua de sinais. Com relação ao reconhecimento, só em 2002, por meio da lei 10.436, a Libras foi reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda, muito embora a língua de sinais tenha sido criada na idade moderna. A proibição de seu uso por 100 anos fez com que a língua de sinais tenha ganhado mais visibilidade e aceitação só a partir da década de 1980.

## CCHLA em debate

Estudos gramaticais surgiram e, a partir desses estudos, pode-se realizar análises da estruturação linguística da língua de sinais. O vocábulo da língua de sinais é formado por seus parâmetros: Configuração de Mão, Localização (ou ponto de articulação), Movimento, Orientação e Expressão Não Manual (QUADROS; KARNOPP, 2004). Esses são os traços quirêmicos que surgem ao sinalizar um sinal para que o outro possa visualizá-lo, decodificá-lo e interpretá-lo. Com isso, o sinal tem uma formação específica e sua representação gráfica precisa estar de acordo com a sua perspectiva. Portanto, defende-se nesse trabalho que a escrita de sinais que melhor representa a sinalização do sinal é o sistema SignWriting.

Segundo Morais (2016), o SignWriting surgiu na Suécia em 1974 e foi criado por Valerie Sutton, porém, ele não é o sistema de escrita mais antigo. Conforme a autora, o mais remoto registro encontrado foi o de Auguste Bébian (1789-1839). Seus estudos indicam que um outro sistema de escrita de sinais só tenha surgido 1960 e após essa data outros sistemas surgiram. No Brasil, há dois sistemas de escrita de sinais mais conhecidos: SignWriting e o ELiS. Neste trabalho será utilizado para análise da visualidade na Libras o Sistema SignWriting por considerá-lo o que melhor representa a sinalização do sinal. É um sistema marcadamente icônico, mas, com sua evolução sua relação de arbitrariedade com a Libras sinalizada possivelmente será ampliada, já que a história das escritas revelam esse processo como natural.

Para que se possa ter uma noção da forma de representação em SignWriting da Libras, observemos como o sinal no quadro 1 é representado em escrita.

Quadro 1 – Aspectos quirêmicos em SignWriting



Fonte: Capovilla e Rafael (2001)

Idade média

Nesse sinal, os parâmetros relevantes para a construção de significação são: configuração de mão, orientação de mão e localização. São os parâmetros que Ferreira-Brito aponta como principais na língua de sinais. Percebe-se que

## CCHLA em debate

na escrita do sinal correspondente à idade média os elementos fundamentais são preservados. As configurações de mão da mão dominante e da mão de apoio são representadas. O movimento é substituído pelo grafema de contato porque subentende-se que é condição para a realização do contato da mão dominante na mão de apoio o movimento da mão dominante. Essa escrita demonstra que ela representa bem o sinal uma vez que ela possui uma forma para a escrita de cada parâmetro da Libras.

Por meio dessa escrita, é possível escrever os sentidos produzidos em Libras mantendo-se fiel à forma que a sinalização realiza. Sendo assim, é possível a forma da sinalização produzir um discurso seja em sentido literal seja com nuances como as ironias e as metáforas sendo fiel à forma realizada pela sinalização. A partir desse sistema, vejamos como é representada em escrita a visualidade da Libras, observe o quadro 2.

Quadro 2 – Exemplo de parâmetros sinalizados e escritos



Fonte: Lira e Felipe (2005)



Fonte: Ferrera-Brito (1995)



Fonte: dados pessoais

Analisando a Libras a partir dos seus parâmetros, percebe-se uma representação imagética do mundo na Libras sinalizada e a escrita possui uma relação icônica com a produção sinalizada. Conforme observamos no quadro 2 item 1, a configuração de mão é formada pelos dedos polegar, indicador e médio totalmente abertos e esticados para cima, enquanto os outros estão fechados. Ao lado do item 1, há sua representação escrita composto por um quadrado representando o corpo da mão e três linhas representando os dedos e a forma em que esses dedos estão posicionados. Essa preocupação com a representação exata do formato dos dedos se deve à preocupação com a fidelidade da forma da configuração de mão, pois, cada sinal tem uma configuração de mão específica.

Ainda analisando o item 1 do quadro 2, mas agora sob a perspectiva da orientação da mão, observa-se que a mão está posicionada com a palma da mão direcionada para o locutor (aquele que realiza o sinal), isso significa que a orientação da mão está para trás. Antes que a análise da escrita seja relatada, é importante compreender a perspectiva de visualização assumida na escrita do sinal. Segundo Stumpf 2005, ao escrever em sinal a perspectiva adotada é a do produtor do sinal. Sendo assim, em se tratando de orientação de mão, uma vez que o sinalizador visualiza sua própria mão sinalizando ele poderá estar visualizando sua palma, o lado ou as costas da mão. Observe que toda a decisão da forma escrita da língua de sinais baseia-se na forma como o sinalizador visualiza seu sinal. Há duas formas de visualizar a palma da própria mão, quando ela está posicionada para cima, para trás ou para o lado. Voltando ao item 1 do quadro 2, observa-se que a escrita da configuração de mão segue a orientação da configuração realizada durante a sinalização, ou seja, quadrado vazio significa que a palma da mão está sendo visualizada pelo sinalizador. Dessa forma, a escrita da configuração de mão é acompanhada pela orientação da mão e tem todos os aspectos visualizados pelo sinalizador representados.

Com relação ao item 2 do quadro 2, observa-se que há uma sinalização de configuração de mão de lado e sua representação segue a forma de sinalização. Também há a indicação do ponto de articulação: região do tórax. Importante salientar que nessa escrita manteve-se a escrita do ombro para melhor compreensão daqueles que possuem pouca experiência em escrita de sinais. No entanto, com a simplificação da escrita, a partir da publicação de Barreto e Barreto (2012), a escrita do ombro é realizada apenas quando o ponto de articulação for posicionado em um dos lados do ombro ou quando

## **CCHLA em debate**

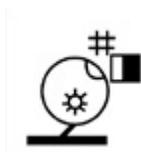
o ombro assumir uma forma diferente da forma em repouso. Nesse caso, ele pode se tornar um elemento mórfico de mudança de sentido do sinal e nessa condição não pode ser omitido.

Sobre o item 3 do quadro 2, observe que na sinalização a incorporação do morfema interrogativo realizado pela expressão facial e enfatizado pela levantamento dos ombros, cuja tradução correspondente seria “qual?”, contém o tom de ênfase. Nesse sinal, percebe-se que a visualização do sinal pelo interlocutor o faz interpretar a intensão comunicativa do locutor. Observe que a escrita dessa sinalização contém todos os elementos constituintes da expressão: constituinte quirêmico e constituinte da intensão comunicativa. Dessa forma, a comunicação em Libras acontece incorporando a verbo-visualidade. Conforme Felipe (2013, p. 72), sob a perspectiva da Libras, a verbo-visualidade faz parte da arquitetura do enunciado em Libras e por meio dele “é possível descrever as expressões afetivas, que são paralinguísticas, e as expressões verbo-visuais gramático-discursivas”.

Por meio da análise de três sinais, com suas respectivas representações escritas, percebe-se que a escrita de sinais SignWriting é uma escrita que segue a lógica da sinalização da língua de sinais. Nas palavras de Dalan (2010), é compatível com a Libras. É possível que mesmo com sua evolução ela mantenha a lógica da visualidade e da gestualidade.

Para melhor compreendermos a lógica da visualidade da Libras vejamos a análise de alguns sinais e sentenças que nos mostram essa relação estreita. Um sinal que bem representa a característica da visualidade da Libras é o que em português podemos traduzir como “bater com a cabeça em uma superfície”, figura 1.

Figura 1 - Bater com a cabeça em uma superfície

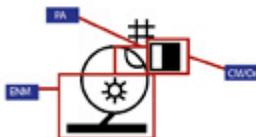


Observe que o sinal representa a cena de uma pessoa batendo com a cabeça. São sinais como esse que são bastante icônicos, pois, demonstra o virar da cabeça ao batê-la, a expressão facial ao sentir a dor cuja expressão em geral acontece por meio de um grito realizado com a boca e demonstra o local da cabeça onde a pancada foi sofrida.

## CCHLA em debate

A configuração de mão representa uma superfície cujo tipo será descoberto pelo contexto da enunciação. Veja os parâmetros na figura 2. Como afirma Pelin e Miranda (2003), o surdo relaciona-se com o mundo pela experiência visual. Assim, para o surdo o grito é representado pela imagem do formato da boca no momento da externalização do sentimento de dor: o grito de dor. A batida é representada graficamente pelo jogo da velha.

Figura 2 – Parâmetros de bater com a cabeça em uma superfície



Esse sinal também nos mostra que as informações são detalhadas no próprio sinal, pois, há gritos de diversas formas, tais como: choro, dor e alegria. Também modifica de acordo com a intensidade: muito, entusiasticamente ou natural. A sinalização do vocábulo em Libras abarca todos os sentidos produzidos no enunciado. Com isso, a língua de sinais expressa o tom da fala, as intenções comunicativas e o contexto situacional. É como Stumpf revela em uma conversa pessoal: “em português escrito não conseguimos escrever as emoções presentes no enunciado, mas, em escrita de sinais sim e não devemos perder essa riqueza da língua”.

Os pronomes de primeira pessoa são uma demonstração da presença da visualidade na Libras, neles há a necessidade de expressão de quantidade incorporada como forma de morfema quantificador. O pronome “eu” é representado pela configuração de mão com um dedo estendido e direcionado para o locutor. O pronome “nós” varia de acordo com a quantidade de interlocutores ou de referentes do enunciado. Sendo assim, o pronome em Libras é classificado como singular, dual, trial, quatril e plural (FELIPE, 2007), veja quadro 3.

Quadro 3 – Pronomes pessoais primeira pessoa

Eu	Nós dois	Nós três	Nós quatro	Nós plural

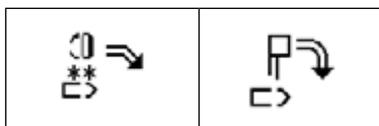
## **CCHLA em debate**

Pode-se explicar por meio da visualidade essa necessidade de quantificação. Se imaginarmos uma roda de conversa com, por exemplo, três pessoas, o pronome de primeira pessoa *três* representa essas três pessoas. Isso ocorre com os demais pronomes. Essa incorporação de morfema quantificador se repete em outros sinais demonstrando a importância e a lógica da visualidade na sinalização em situações discursivas.

Analisemos agora as formas de sinalização do verbo *cair*. Veja quadro 4. O primeiro representa o cair do copo e o segundo representa o cair de uma pessoa. Observe que a sinalização de cair do copo inicia-se com o classificador copo e a ele é acrescentado o movimento para o lado que indica que ele saiu da posição estável por estar apoiado em uma superfície moveu-se para baixo indicando que seguiu em direção ao chão. Da mesma forma acontece com o sinal que indica que a pessoa caiu. No entanto, esses sinais diferem pelo classificador. O classificador de copo é um e o classificador de pessoa é outro, observe as configurações de mão do quadro 4.

A necessidade de uso de classificadores desse tipo apresentado indica a necessidade de representação da cena presencialmente visualizada pelo enunciatário. No entanto, apenas essa análise não é capaz de generalizar esse dado. Dessa forma, indica-se novas pesquisas com sinais que possuem classificadores em seus contextos discursivos para verificar se os sinais classificadores possuem uma iconicidade maior que os sinais não classificadores.

Quadro 4 – Cair



Por meio dessa breve análise, percebe-se que a iconicidade da Libras se manifesta pela representação em sinal marcada pela visualidade e essa é a lógica da língua de sinais. Portanto, a comunicação em Libras é permeada pela visualidade seja na percepção visual específica para sinais seja pela representação na sinalização ou escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A visualidade é o eixo fundamental do sinal da língua de sinais, sendo assim, a lógica a ser seguida no contato com a língua de sinais é a sua

## **CCHLA em debate**

espaço-visualidade. A sinalização e a percepção do sinal parte da perspectiva da visualidade. Assim, tanto na sinalização quanto na escrita, a lógica da visualidade se mantém. É assim na sinalização, por ser a visualidade o fator motivador da criação e da forma enunciativa escolhida e é na escrita por ser ela uma representação que preserva esse aspecto da visualidade do sinal e do enunciado em Libras.

## **REFERÊNCIAS**

ALBRES, Neiva de Aquino. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS. Petrópolis – RJ: Editora Arara Azul, 2005. Disponível em internet. [Http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15). Pdf. Acesso em: 24 de fev. 2017.

ALMEIDA, Magno Pinheiro; ALMEIDA, Miguel Eugênio. História da Libras. **Revista Philologus**, 18, n. 54, p. 315 – 327, 2012

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistério**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012. V. 1, 239p.

BISOL, Cláudia Alquati; SPERB, Tânia Mara. Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 26, v. 1, 2010. Disponível em internet. [Http : //www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1 /a02v26n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf). Acesso em: 29 de mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abr de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 24 abr. 2002. p.23. Disponível em internet. [Http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10436.htm) Acesso: 15 mai, 2010.

BREMM, Eduardo Scaranti; BISOL, Cláudia Alquati. Sinalizando a Adolescência: Narrativas de adolescentes surdos. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 28 v. 2, 2008. Disponível em internet. [Http : //www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1414-98932008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-98932008000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 29 de mar. 2015.

CAPOVILLA, Feranando. César; RAPHAEL, Walquíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

DALLAN, Maria Salomé Soares; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. A escrita de LIBRAS (Signwriting): um novo olhar para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas. In: III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. Universidade de Taubaté, São Paulo.

## **CCHLA em debate**

**Anais de Congresso.** São Paulo: 2010. Disponível em internet. [Http://escritades.dominiotemporario.com/doc/III\\_CLAFPL.pdf](http://escritades.dominiotemporario.com/doc/III_CLAFPL.pdf)>. Acesso em 18 ago. 2016.

LIRA, Guilherme de Azambuja; FELIPE, Tânia. Dicionário da língua brasileira de sinais: LIBRAS. Versão 2.0, 2005. Disponível em internet. [Http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm) Acesso em 18 fev. 2017.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico.** Livro do estudante. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007. 8ªed. p. 187

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESUELI, Zilda Maria. Linguagem e surdez: Questões de identidade. **Horizontes**, n. 26, v. 2, 2008. Disponível em internet. [Http : //www.usf.edu.br/ititiba/ mestrado/educacao/uploadAddress/ 06. Linguagem% 20e%20 surdez\\_ questoes%20 \[12996\]. pdf.](http://www.usf.edu.br/ititiba/mestrado/educacao/uploadAddress/06.Linguagem%20e%20surdez_questoes%20[12996].pdf) Acesso em 20 ago. 2016.

LEDERBERG, A. R.; SCHICK, B.; SPENCER, A. R. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges developmental. **Developmental Psychology**, n. 49, v. 1, p. 15–30, 2013. DOI: 10.1037/a0029558. Acesso em: 15 nov. 2012.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. (2006). Surdez: Um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**, n. 7, v. 2. Disponível em internet. [Ht tp :// www.fae.unicamp.br/ revista/index. php/ etd/ article/ view/1625/1473.](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1625/1473) Acesso em: 15 nov. 2012

LEDERBERG, A. R.; SCHICK, B.; SPENCER, P. E. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges developmental. **Psychology**, n. 49, v. 1, 2013. doi: 10.1037/a0029558. Acesso em: 15 nov. 2012

MCDONALD, D. M. Not Silent, Invisible: Literatures Chance Encounters with Deaf Heroes and Heroines. **American annals of the deaf**, n. 154, v. 5, 2010, pp. 463-470. Doi: 10.1353/aad.0.0114 Acesso em: 15 nov. 2012

MORAIS, Carla Damasceno. **Escrita de sinais:** supressão de componentes quirêmicos da escrita de sinais da Libras em SignWriting. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

## **CCHLA em debate**

PERLIN, Gladis Terezinha Tacheto; MIRANDA, Wilson. Surdos: O narrar e a política. **Ponto de Vista**, n. 5, 217-226, 2003. Disponível em internet. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 15 nov. 2012

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 221 p.

STUMPF, Marianne Rosssi. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Sign Writing: Línguas de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, Cinted, PGIE, 2005, Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

# **LITERATURA INDÍGENA EM LÍNGUA INGLESA: ESCRITA LITERÁRIA E TRAUMA COLONIAL**

Tamara Luiza Belmont (Bacharelanda em Tradução/ Bolsista PIBIC)  
Liane Schneider (Orientadora/ DLEM/ PPGL/ UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

Ao longo das últimas décadas o conceito de literatura indígena tem provocado grandes discussões, já que tais narrativas encontram-se fortemente enraizadas na tradição oral, constituindo, para os autores, uma forma escrita de colocarem tais culturas em contato com outras, atualizando seus diálogos com diversos grupos. Não há como separar a literatura dos nativos das modificações sofridas ao longo da história, através do trauma causado pela colonização e seus reflexos na manutenção da tradição e na construção da identidade desses. Desta forma, há que se observar os impactos políticos e representatividade dos povos nativos de forma geral, sem esquecer-se do trauma vivenciado pelas diferentes tribos e culturas indígenas da região norte-americana (no caso, Canadá e Estados Unidos da América) e como tais aspectos influenciam o processo literário, através das construções de seus personagens e uso de arquétipos, bem como sua luta por visibilidade e autonomia, além da formação de cânone próprio, sem que sejam desprezadas as questões sexistas, considerando o impacto causado por cada obra de forma que representem a voz dos nativos e seu senso de tradição. Segundo Schneider (2008):

A literatura contemporânea dos indígenas estadunidenses é claramente uma literatura pós-colonial, marcando sua diferença e resistência em relação à cultura dominante e ocidentalizada, que historicamente se identificou como poder imperial (Schneider, 2008, p.54)

Desta forma, a definição de literatura e autoria indígena recai sobre a questão identitária, sem que possa ser apartada do trauma colonial sofrido pelos nativos e esbarrando nas questões políticas que a envolve. A questão

da identidade é complexa, havendo até mesmo a negação da existência de uma identidade fixa, vez que, modernamente, tal conceito se funde com vários outros fatores, quer sejam políticos, sociológicos, antropológicos e até existencialistas. Segundo Taylor (1994), a identidade vincula-se de forma estreita à ideia de reconhecimento, pois se assemelha à percepção que as pessoas têm de si mesmas e as características que as definem, sendo a identidade formada, em parte, pelo reconhecimento e percepção que os outros têm dela. Desse modo, reitera-se a forma como os nativos classificam que o indivíduo pertence a determinada tribo, que para ser aceito por eles deve possuir o mesmo senso de coletividade, cultura e espiritualidade, que formam tal identidade. Tal classificação não se dá por autodeterminação, ou seja, mais uma vez determinado pelo outro. No que diz respeito aos nativos norte-americanos a complexidade em torno da identidade esbarra no silenciamento das suas vozes, desde a colonização, quando foram obrigados a enviar suas crianças para escolas nas quais havia a proibição do uso de sua língua mãe, recebendo eles educação em língua inglesa, num processo sistemático de opressão. Destarte, ao ter sua história contada pelos colonizadores é fato que aumenta a sensação de apropriação cultural. Para Keeshig-Tobias (1990), “a literatura sobre os povos nativos escrita por não-nativos não é literatura nativa.[...] tal literatura mata os nativos, de forma lenta, com metáforas e poesias brancas e trivializa seus deuses”. (tradução minha)

Neste sentido, a formação dos cânones dessa literatura específica em sua forma escrita torna-se frequentemente tarefa árdua para editores não nativos, que geralmente desconhecem a história dessas produções, suas diferenças ao lidar com a estética do texto literário, bem como com questões político-artísticas. Seus maiores problemas consistem em lidar com a autenticidade, seja do texto, da tradução ou do autor. A questão da assimilação constitui um peso na construção da literatura nativa indígena, de modo que para que a formação de tal cânone seja firmada deve ser ponderada, não apenas a divulgação das culturas das tribos, mas também a representatividade desse povo de forma geral, incluindo fatores como racismo e sexismo.

Utilizando o romance *Tracks*, de Louise Erdrich como fonte de análise é possível notar a presença de tal sexismo e racismo, bem como a presença da figura arquetípica do *trickster*, representando a ironia de seu povo para com o colonizador. O respeito e a reverência pela terra é algo profundamente enraizado nos nativos, sendo considerada como “tu”, uma entidade a ser respeitada como

tal. Esse respeito reverbera ao longo da narrativa de *Tracks*, através da forma como a espiritualidade, misticismo e identificação com a natureza formam, moldam e definem a identidade das personagens. O mesmo pode ser reiterado acerca da necessidade da manutenção da literatura oral dentro da história, informando que existe um ponto de intersecção intenso entre a literatura oral e escrita dos nativos. O personagem de Nanapush representa o grande contador de histórias que mantém viva a cultura de seu povo através do *storytelling* (o contar da história), quase um poder mítico, criando uma ligação entre o passado, o presente e o futuro de seu povo ao contar a história de Fleur para sua filha Lulu. Esse ato de *storytelling* tem por objetivo apontar caminhos para a resistência nativa, através da concepção de uma voz de um idoso do grupo, uma das personagens do romance que assume o papel também de narrador por quase a metade do romance, apenas dividindo tal posição com uma nativa que tenta defender a igreja dos brancos, assumindo todas as contradições aí explícitas. Nanapush acredita que Fleur merece permanecer na memória de todos, já que é uma mulher extremamente forte e poderosa, lidando com o mundo natural de forma sábia. Assim, pode-se entrar em contato com mulheres fortes, não teorizadas via discursos ocidentais, já que sempre foi defendido que, no contexto nativo, as mulheres foram desempoderadas com a chegada dos europeus. Voltar a figuras como Fleur apenas colaboram com a desconstrução de tais modelos que pouco favoreceram os grupos indígenas e suas culturas.

Diante de tais pressupostos e análises, a presente pesquisa desenvolveu estudo acerca da identidade e tradição dos nativos norte-americanos, através da revisão bibliográfica e textual de recortes da literatura nativa em língua inglesa, a fim de produzir um olhar teórico-crítico sobre tais obras, além de identificar quem seriam os “indígenas” por trás de tal literatura; o espaço e delimitação para a criação do cânone; a compreensão de que literatura oral e escrita se tocam no que diz respeito à literatura indígena; e a observação de representações da mulher e de sexismo que tais literaturas por vezes trazem à tona.

## **2.OBJETIVOS**

A presente pesquisa objetivou um estudo teórico, crítico e analítico com cerne na literatura indígena norte-americana, como tal literatura é definida, com se dá sua narrativa na contemporaneidade e as implicações através do trauma cultural e do contexto pós-colonial. Tal estudo se deu através da revisão

## **CCHLA em debate**

bibliográfica de textos literários e críticos, bem como através da discussão e análise crítica acerca da qualidade estética, dos temas sociais, da identificação cultural e tradição dos povos indígenas em estudo.

Interessou-nos a discussão do conceito de tradição e identidade que marcam as narrativas em análise, bem como suas relações com os traumas históricos da colonização, a forma como são representados em tais narrativas e a forma como são explicitados; bem como a observação da relação entre a identificação e a formação da identidade cultural através de uma compreensão alternativa sobre autoria.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Através da análise crítica do *corpus* em estudo, que, além da leitura de alguns contos produzidos por autoras indígenas, extraídos de antologias nativas, mas, centralmente, da análise de um romance de Erdrich, apontou-se uma visão mais aprofundada acerca dos estudos indígenas na literatura, de sua inserção acadêmica, bem como a identificação e reconhecimento dos autores indígenas dentro das instituições acadêmicas. Através da discussão crítica do assunto abordado foi possível a delimitação do que seria considerado indígena pelo próprio povo nativo, bem como a identificação dos aspectos culturais e tradicionais inseridos nas narrativas literárias estudadas.

Tendo como foco o romance *Tracks*, de Louise Erdrich, foi possível a identificação das marcas presentes na literatura e cultura indígena norte-americana, a presença da tradição da oralidade, misticismo e utilização do sarcasmo como forma de expressar o trauma colonial, através de figuras arquetípicas como o *trickster* e sua utilização como elemento da narrativa. No mesmo romance, a figura do *trickster* se sobrepõe a do ancião da aldeia que tem por função manter a cultura e identidade através do *storytelling*. É possível observar em sua narrativa as escolhas na manutenção das tradições dos nativos, como a escolha de contar a história de Fleur, com várias pitadas de humor, denotando a presença da linhagem matriarcal como forma cultural dos *Chippewa*; a forma quase mítica com que Fleur é representada e reconhecida pelo seu povo; e o *storytelling* como forma de passar entre uma geração e outra conceitos de identidade, negação sobre a visão tradicional da mulher nativa e a forma como sua cultura de respeito à natureza se define.

Foi possível, ainda, observar a interdisciplinaridade entre a literatura, a sociologia, a filosofia e a história; e que não é possível um análise crítica substancial apartando-se a obra do contexto no qual está inserida.

### **4. CONCLUSÃO**

A literatura indígena da América do Norte (Canadá e Estados Unidos da América) é uma literatura jovem em sua forma escrita, que vem atraindo muita atenção no meio acadêmico, pois suas tradições e representações iluminam experiências de outros grupos étnicos para além do que tem sido dominante naquele país nos últimos séculos, principalmente no meio urbano (os de origem europeia). A voz desses povos ganha vulto além dos estereótipos desenvolvidos no período colonial e pós-colonial. A formação do cânone literário ainda merece discussão, pois obviamente há outras questões para além da qualidade estética aí envolvida, o que pode ser observado na maior dificuldade que autores e autoras indígenas têm ao buscarem por publicação de seus trabalhos. Para as culturas indígenas, a representação de sua voz através da literatura é de suma importância, pois está aí caracterizada e concretizada a oportunidade desses contarem suas histórias por seus pontos de vista, não se retratando como vítimas, mas também não esquecendo as marcas causadas pelo colonialismo. Na verdade, essa perspectiva que resiste ao que grande parte da história oficial retratou é um ponto que marca tal literatura. Portanto, a literatura indígena busca salvaguardar suas tradições e sua representação através das histórias contadas pelo seu próprio povo, que diferem as visões europeizadas, que se apropriam e modificam essas raízes culturais.

O estudo desenvolvido na presente pesquisa tem como resultado trazer a literatura indígena para a academia, através dos estudos que desenvolvemos, bem como através de apresentações que desenvolvemos no âmbito dos eventos abertos à graduação, onde, através de comunicações e pôsteres apresentados, pudemos colaborar com a maior visibilidade dessa produção literária rica e diferenciada. Esse estudo considera importante a ampliação dos estudos em literatura indígena, mas de forma descolonializada, sem atrelar constantemente os velhos estereótipos negativos aos indígenas, para que tal literatura represente ainda a voz de seus autores e de seus povos, buscando a preservação e releitura das tradições e maior visibilidade das identidades nativas nos tempos contemporâneos. Faz-se necessária, ainda, visando a

## **CCHLA em debate**

criação e fortalecimento de uma nova imagem, seja ela dos nativos em geral ou das mulheres nativas, a análise sobre como e a que ponto o colonialismo modificou a forma dessa tradição literária (agora escrita), tradição cultural e até mesmo quanto às identidades individuais e de grupo.

## **REFERÊNCIAS**

ERDICH, Louise. **Tracks**. Nova Iorque: Harper Flamingo, 1998.

GALLEGO, Mar. Female Identity and Storytelling in Louise Erdich's *Tracks* and Amy Tan's *The Joy Lucky Club*. **Revista: Philologia Hispalenses**. V.13 Fasc.2, pg. 131-137, 2009.

KEESNIG-TOBIAS, Lenore. **The Magic of Others**. Em Scheier, et al. 1990, p 175.

SCHNEIDER, Liane. **Escritoras indígenas e a literatura contemporânea dos EUA**. João Pessoa: Ideia, 2008. P 53-86.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalisme. Différence et démocratie**. Paris : Flammarion, 1994

VEVAINA, Coomi S.; GODARD, Barbara. **Intersexions: Issues of Race and Gender in Canadian Womens's writing**. 1ª ed. Nova Deli: Creative Books, 1996.

# **CONSIDERAÇÕES SOBRE GOVERNAMENTALIDADE, BIOPODER E A BIOPOLÍTICA NA SOCIEDADE DE CONTROLE**

Louise Medeiros Pereira (Mestre)

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade de controle (DELEUZE, 1992) se apresenta por uma intensificação dos aparelhos de normalização e disciplinaridade que se assemelham a uma prisão não no sentido espacial, estrutural, mas no sentido de suprimir a liberdade, em nome do bem-estar da população.

Foucault (2012) alerta para essa nova espécie de prisão que se arquiteta na era em que o controles psicológicos são mais eficazes do que os controles físicos. Em nosso cenário atual, impera a biopolítica, na qual o poder tem a tarefa de se encarregar da vida, dos interesses e aspirações da população. Neste sentido, não deixa de haver necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e também corretivos como forma de o Estado administrar o corpo da população.

A diferença é que os mecanismos de disciplina têm por função impedir ações, privar os indivíduos de liberdade, normatizar, vigiar e punir; enquanto os mecanismos de segurança, típicos da sociedade de controle, deixa fazer, mas não deixa fazer tudo.

Neste artigo, propomo-nos discutir os conceitos foucaultianos de governamentalidade, biopolítica e biopoder, a partir do arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e suas ressonâncias no Brasil, enfatizando o funcionamento dos discursos do Estado, que determinam os sujeitos e afetam seus corpos, ou seja, produzem jogos de verdade que, sutilmente, ensinam e propõem aos sujeitos modos de se comportar, de agir, de viver. Os referidos conceitos vêm à tona na fase genealógica, mais especificamente quando Foucault problematiza a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, conforme abordaremos a seguir.

# **BIOPOLÍTICA, GOVERNAMENTALIDADE E SOCIEDADE DE CONTROLE**

Na obra de Foucault, o termo “controle” designava os mecanismos de vigilância entre os séculos XVIII e XIX, cuja função essencial, além de punir o desvio, era corrigi-lo e preveni-lo daquilo que os sujeitos estivessem na iminência de fazer, isto é, um mecanismo de aplicação do poder disciplinar.

Estando nós imersos em sistemas autoritários, aos quais estamos ligados inevitavelmente (escola, trabalho, universidade, lazer), esse controle é exercido durante todo o percurso de nossa vida de modo menos severo e mais refinado, sem ser, contudo, menos aterrorizador do que nas sociedades penais precedentes (FOUCAULT, 2012). Nestas, o suplício era a principal técnica de sofrimento e o corpo, uma superfície de inscrição do castigo, espetacularizado, muitas vezes, em praça pública, sendo o alvo principal da repressão penal.

De acordo com Revel (2005), a partir dos anos 80, com a extensão das disciplinas, Foucault deixa subentender que o controle vai além de um mecanismo de aplicação do poder disciplinar, uma vez que corresponde a uma penetração extremamente fina do poder nas malhas da vida e à sua subjetivação.

Se antes, na sociedade disciplinar, a vigilância era construída mediante uma rede de dispositivos reguladores de hábitos, costumes, práticas produtivas, por meio de instituições disciplinares centralizadoras e estratégias centradas no corpo; no modelo atual da sociedade contemporânea, o sujeito passa a ser controlado por outros sistemas, nos quais se incluem tecnologias de comunicação muito mais sutis e eficazes, a ponto de permear inteiramente não apenas o corpo, mas a consciência dos indivíduos, manipulando-os na totalidade de suas atividades.

Neste modelo de sociedade, designada como sociedade de controle (DELEUZE, 1992), o poder é exercido mediante máquinas, que organizam diretamente o cérebro e os corpos dos sujeitos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas, etc), e também por meio das relações sociais, com o objetivo de um estado de alienação, independentemente do sentido da vida e do desejo de criatividade (HARDT & NEGRI, 2001, p. 42).

Esta é a lógica do que os autores denominam de Império – termo utilizado por Hardt & Negri (2001), não apenas como metáfora de um território geográfico extenso contendo um conjunto de *nações e povos etnicamente e/*

ou *culturalmente* diversos, governados por um *soberano/imperador*, mas como um conceito que, por consequência, exige uma abordagem teórica.

Indo de encontro ao Imperialismo, essa estrutura de comando pós-moderna da economia global não é detentora de um poder central, localizável, que se estabelece de cima para baixo, mas, por possuir fronteiras abertas e em expansão, o Império administra entidades híbridas tais como as interações humanas, adentrando nas profundezas do mundo social de modo a controlar a própria produção biopolítica, isto é, a produção da vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se imbricam e se completam um ao outro.

De acordo com Foucault (2015), a biopolítica da população passa por uma série de intervenções reguladoras no âmbito de uma gestão calculista da vida, na forma de agenciamentos concretos que visam ao investimento sobre o corpo útil, saudável, produtivo, o que caracteriza um poder – biopoder - que tem como desígnio não mais matar - símbolo do poder soberano, mas “fazer viver”.

Contudo, não se trata de fazer viver de qualquer maneira, mas promover um estilo de vida bom. Para tanto, é necessário que as tecnologias políticas invistam sobre o corpo, a saúde, a alimentação, as maneiras de morar, as condições de vida e todo o espaço da existência.

Sendo assim, o Estado emerge com técnicas e táticas que vão agir sobre a população, de modo sutil e argucioso, através de formas mais descentralizadas e difusas (mas não necessariamente democratizadas) de poder, exercidas pelo conjunto constituído pelas instituições como também pelos próprios sujeitos, neste caso, sem ter consciência de que seu modo de pensar, de agir, enfim, de viver, é atravessado por relações de poder cuja extensão abrange até os mínimos espaços, tanto físicos quanto psicológicos.

A esta forma de gerir a população em profundidade, em fineza, e no detalhe, aliada a instrumentação do saber econômico, Foucault (2012, p. 295) chama de governamentalidade. Sendo assim, o estudioso entende por Governamentalidade o conjunto de táticas e técnicas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas, que se propõem a criar sujeitos governáveis.

Não se trata de determinações explícitas e autoritárias de governo, impondo leis aos homens nem de regras do Direito que dirigem a vontade dos

## **CCHLA em debate**

sujeitos, buscando uma submissão forçada, mas os próprios sujeitos buscam a sintonia com os modos da verdade para que sejam capazes de aceder às vantagens oferecidas pelo poder vigente.

Sendo assim, esta tecnologia de poder manifesta-se de modo a conseguir subjetividades flexíveis que se adaptem, de modo cooperativo, aos objetivos do sistema com o mínimo de resistência, fazendo os sujeitos acreditarem nas vontades de verdades construídas e estabelecidas pelo Estado, que trazem consigo efeitos de poder, como se estas fossem a melhor e única maneira de viver.

Essa eficiência é resultado do exercício do biopoder que age de modo que a própria população, que vive em uma constante busca por bem-estar, se submeta a mais regras, mais proibições, vigilância e punição.

Conforme Sousa (2012), por conta do “espírito humanitário” das intervenções políticas que cuidam, protegem, estimulam e administram a vida do corpo populacional, este geralmente não percebe a contrapartida brutal dessa obsessão do poder estatal pelo cuidado purificador da vida. Desta forma, a autora explica que o governo tem, na própria população, uma grande aliada, o que garante o sucesso de suas propagandas e promove uma vigilância sobre aquelas pessoas que teimam em não entrar na ordem do discurso: os considerados anormais. De acordo com Foucault (2013, p. 425) “a população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano”.

Para ilustrar o que foi exposto, vejamos um folder da campanha de Promoção da Saúde SUS, lançada em 2015 pelo Ministério da Saúde, considerada uma tática dessa nova arte de governar.

**Figura 1** - Folder alimentação saudável



Fonte: Portal Promoção da Saúde<sup>7</sup>

Ao discorrer sobre a governamentalidade, Foucault (2013) assevera que o objetivo final do governo é melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc., utilizando-se, para tanto, técnicas e instrumentalização do saber econômico que vão incidir indiretamente sobre ela e que permitirão ao Estado, um controle global de sua vida, sem que as pessoas se deem conta.

A parte não-verbal do cartaz destaca o rosto de uma pessoa de perfil, com olhar e semblante que expressam satisfação, prazer e segurança de que se alimentar bem é a escolha certa a ser feita.

O uso do recurso digital nesta imagem provoca vários efeitos de sentido. Essencialmente, parece tornar transparente aquilo que é opaco, fazendo transparecer, simbolicamente, o que se passa na cabeça das pessoas. E não por acaso, o que enxergamos através do olhar delas são pessoas felizes, que obtiveram sucesso por terem optado “cuidar da saúde”.

O rosto em perfil é de um homem. Ele, que comparado à mulher, tende a cuidar menos da saúde e ser mais resistente à medicina de uma forma geral, incluindo aí a falta de atenção com a alimentação. Durante muito tempo, os homens não foram o foco de ações de saúde específicas como as mulheres, os

7 Disponível em: <http://promocaodasaude.saude.gov.br/promocaodasaude/material-de-campanha/incentivo-a-alimentacao-saudavel/campanha-01>

adolescentes e jovens, os idosos, as pessoas com deficiência. Apenas em 2008, foi lançada a Campanha Nacional de Esclarecimento da Saúde do Homem, promovida pela Sociedade Brasileira de Urologia (SBU), com apoio do Ministério da Saúde, tornando o Brasil o segundo país da América possuidor de um setor para a saúde do homem. (CARRARA); RUSSO; FARO, 2009)

A imagem representa o homem que já entendeu os riscos de não fazer escolhas saudáveis e que encontra felicidade ao valorizar o cuidado com a própria saúde. Esse é o sujeito de uma gestão de governamentalidade a que Foucault (2013, p. 425-426) se refere: “sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, ante o governo, daquilo que ela [a população] quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça”.

A imagem que o homem enxerga e a que a Campanha pretende que se internalize é a de que é possível, fácil, prazeroso e, sobretudo, necessário, ter uma vida com mais qualidade e uma alimentação com mais saúde e sabor. Isso é atestado, também, nos enunciados verbais que mostram que a população não está sozinha nesse desafio, mas pode contar com a ajuda do governo: “alimentar-se bem, na correria dos dias de hoje, é um verdadeiro desafio, mas com a ajuda desse guia e das ações da Promoção da Saúde, podemos vencer esse desafio juntos”; “Para ajudar você e todo o Brasil na hora de se alimentar bem, desenvolvemos esse material que tem várias dicas e guias que vão facilitar sua vida”.

A participação do Estado, como aliado da população, é perpassada por relações de poder que têm por objeto o corpo social e por objetivo sua normalização, a singularização dos indivíduos, isto é, disciplina. Observa-se, com isso, que a disciplina não é eliminada nesta nova arte de governo, o que reforça a afirmação de Foucault (2013) de que não se trata de uma substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo, mas de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental.

Nessa esteira, Hardt e Negri (2001) ponderam que a obra de Foucault já sinaliza a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, mas tal transição também não significa substituição, já que a sociedade de controle é caracterizada por uma síntese e uma intensificação dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que conduzem nossas práticas diárias.

Todavia, vale ressaltar que esse controle funciona não sob uma lógica relativamente fechada, dentro de instituições, como na sociedade disciplinar, mas por meio de redes flexíveis e flutuantes, sob o paradigma do biopoder, conforme observamos em nosso objeto de análise.

Essa nova técnica de poder, afirma Foucault (2016), se dirige ao homem ser vivo, ao homem-espécie instalando-se não apenas nos corpos, consoante uma primeira tomada de poder sob o modo da individualização, mas na massa global, afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.

Retomando à figura 1, observamos o funcionamento do biopoder de forma estratégica a tal ponto que induz a população a acreditar, sem questionar, - que os “10 PASSOS PARA UMA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL”, enunciado destacado no folder, é um mandamento a seguir para o bem-estar. O uso dos verbos no infinitivo (um modo impessoal): “Fazer de alimentos in natura ou minimamente processados a base da alimentação”; “Evitar o consumo de alimentos ultra-processados”; “Desenvolver, exercitar e partilhar habilidades culinárias”, etc. quebra o tom de ordem, de imposição como conhecemos nos 10 Mandamentos bíblicos, que faz uso do imperativo negativo: “Não matarás”; “não adulterarás”; “não furtarás”, etc.

Todavia, os “10 passos para uma alimentação saudável” não deixam de ser regulamentos para o caminho de uma vida liberta da escravidão do pecado, uma vez que os que se negam a seguir no limite dos trilhos traçados certamente sofrem sanções.

De acordo com Sousa (2012), a partir de sua leitura de Foucault, a obsessão do poder estatal pelo cuidado purificador da vida produz uma contrapartida brutal que resulta em uma política da intransigência para com os que se negam a passar pela purificação. Aqueles cujos passos não seguem o caminho orientado, não se encaixarão nas normas do corpo magro, sadio, bonito, não terão um relacionamento feliz e, conseqüentemente, serão discriminados.

O atravessamento do discurso bíblico é percebido também no outro enunciado em destaque no folder “A REGRA DE OURO”. Este título marca uma passagem bíblica que remonta ao “Sermão da Montanha”, um discurso de Jesus Cristo no qual ele profere lições de conduta e de moral, ditando os princípios que normatizam e norteiam a verdadeira vida *cristã*. Nesta ocasião, Jesus aprofundou e ampliou o alcance dos 10 Mandamentos levando os

## **CCHLA em debate**

cristãos a seguirem não como um ritual, mas a partir de mudanças internas relacionadas a atitudes concretas.<sup>8</sup>

Sendo o objetivo desta Campanha incentivar iniciativas individuais e coletivas que vão desde a adoção de hábitos e alimentação saudáveis até a busca do desenvolvimento sustentável, da gestão democrática e da construção da legítima qualidade de vida, os 10 Passos fulguram como os 10 Mandamentos: um resumo dos deveres do cidadão consigo mesmo e para com o seu próximo, um princípio ético fundamental, a “Regra de Ouro”. Este modo sutil de advertir o indivíduo é típico de nossa sociedade de controle, na qual “os mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos”. (HARDT & NEGRI, 2001, p. 42).

Dessa forma, observamos que o controle do Estado não paira na superficialidade do corpo do indivíduo: um corpo saudável, livre de doenças, mas ocorre através de uma estratégia de governamentalidade, imbuída dos efeitos do biopoder.

O Estado busca entranhar-se na vida da população, nos seus corpos, mentes, desejos, afetividade. Não através da força bruta, imperativa, mas pela inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais, as pessoas devem “escolher” dentre as possibilidades existentes, regular seu comportamento e disciplinar a si próprios como membros de uma sociedade que almeja encontrar o caminho da felicidade e anseia pelo bem-estar. Sendo assim, a imposição que rege esta relação Estado-população é velada, uma vez que as estratégias de normalização utilizadas pelo Ministério da Saúde produzem sensibilidades, disposições e consciência no mundo social.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (princípios e diretrizes). 2008.** Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_atencao\\_saude\\_homem.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_saude_homem.pdf)> Acesso em: agosto de 2016.

CARRARA; S.; RUSSO, J.; FARO, L. A política de atenção à saúde do homem no Brasil: os paradoxos da medicalização do corpo masculino. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3], p. 659-678, 2009.

---

<sup>8</sup> Informações obtidas em: <http://www.estudobiblico.org/pt/detalhe/ver/o-sermao-da-montanha-44>.

## **CCHLA em debate**

DELEUZE, GILLES. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: \_\_\_\_\_.

**Conversações:** 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos IV:** estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Organização e Tradução de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 3.ed. São Paulo: Graal Edições, 2015.

\_\_\_\_\_. Aula de 17 de março de 1976. *In*: **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HARDT, M.; NEGRI, H. **Império.** Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUSA, K. M. Discurso e biopolítica na sociedade de controle. *In*: TASSO, I.; NAVARRO, P. (Orgs). **Produção de identidade e processos de subjetivação em práticas discursivas.** Maringá: Eduem, 2012.

## **A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO SUJEITO TATUADO NAS REDES DA MÍDIA**

Edileide Godoi (Professora Doutora - UFPB)

### **DA NORMA PARA O SUJEITO**

Conforme Foucault (2001), existe uma norma cultural cuja exigência postula que o sujeito seja, ou não, de determinada forma, esteja, ou não, dentro de uma determinada ordem, e esse tipo de ordem é marcada pelo/no corpo. Para esse filósofo, o corpo é o lugar de constituição do indivíduo, onde atua as relações de sabe-poder, lugar sobre o qual atuam os discursos e práticas sociais na escola, nas prisões, nos hospitais. Em Vigiar e Punir, o corpo aparece como um produto, um objeto infinitamente maleável do poder. A fabricação de corpos dóceis fabricados e governáveis é o alvo das disciplinas. Entretanto, é importante pensar que a forma de subjetividade almejada na contemporaneidade não pode ser apenas vinculada às singularidades somáticas das disciplinas, mas nas lógicas das relações de poder em que governar pressupõe a legitimação do outro, a aceitação dos governados e, sobretudo, a possibilidade de resistência.

Entretanto, embora as resistências sejam presentes nesse processo de constituição de si, segundo Ortega (2008), encontramos nas práticas de bioasceses<sup>9</sup> pós-moderna uma vontade de uniformidade, de adaptação à norma e a constituição de modos de existência conformistas que visa à saúde e o corpo perfeito. Nessa mesma direção Pereira (2013, p.173) salienta que, na hodiernidade, pode-se visualizar um movimento incessante de procura de apagamento das marcas das diferenças em favor da construção de um mundo harmônico e que, por isso, “busca desativar o que difere, marcando com uma identidade anormal o que burla, desenquadra, rompe, destoa dos enclausurados parâmetros de normalidade que engessam os sujeitos e seus corpos”.

Retomando mais uma vez Ortega (2013) diz que os avanços tecnológicos e científicos direcionados ao corpo, a partir do século XX,

---

9 ORTEGA, Francisco. “Da ascese à bio -ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo”. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.139-173.

tornaram as modificações corporais um fato especial na tentativa de personalização do sujeito, pois

não podendo mudar o mundo, tentamos mudar o corpo, o único espaço que restou à utopia, a criação". Body-building, tatuagens, piercings, transplantes, próteses, clonagem, e até mesmo a última moda das amputações voluntárias representam avanços na conquista do último continente, o corpo, e tentativas personalizá-lo. (ORTEGA, 2013, p.48)

Essas modificações, no limite da normalidade, são inscritas na norma do biopoder que são incessantemente acolhidos e divulgados pela mídia. Se o biopoder, diferentemente do poder disciplinar, se preocupa com as populações, é oportuno pensar que, além de diversos mecanismos reguladores, citados por Foucault (controle de natalidade, fecundidade, higiene, saúde pública, etc.), existe, a partir do século XX, o controle dos cuidados com a saúde da pele que se estende à população.

Nesse íterim, focando nosso objeto de estudo (a tatuagem) sabe-se, de modo geral, que essa prática não é algo novo ou inovador, mas que passou por significações distintas com a evolução do homem, dos meios de comunicação e das tecnologias voltadas para o corpo, estando dentro e fora dos padrões normalizadores de inclusão/exclusão criados pelas relações de saber-poder circulantes na sociedade.

Mauss Marcel (1934), entendendo a tatuagem como uma técnica corporal, pontua, em sua obra "Técnicas corporais", que as marcas corporais são maneiras como os homens de cada sociedade sabem-se servir de seus corpos. Acrescenta ainda que toda sociedade tem hábitos, regimes, regras que são próprios de cada tempo, e exemplifica isso a partir da maneira distinta como o exército Britânico marcha diferentemente do nosso. Assim, indiferentemente de outras técnicas corporais, a tatuagem, também, tem suas particularidades influenciadas pelos valores sociais, culturais e temporais da sociedade que está inserida. Fato que justifica mais uma vez, neste trabalho, que se analise o sujeito conforme propõe Foucault (2004): os sujeitos precisam ser compreendidos como sendo produzidos em locais históricos e institucionais específicos, porque eles são construídos dentro e não fora dos discursos.

Dessa forma, buscando compreender como a mídia produz discursos que justificam a exclusão/inclusão de determinado sujeito tatuado, acredita-se que ela surge em decorrência de uma regra sociopolítica que vai classificar os indivíduos em normais e anormais, inseridos em discursos verdadeiros que buscam governar e direcionar a vida e os corpos dos sujeitos.

Mas, para que não exista dúvida quanto à exclusão ou não exclusão, é necessário buscar as formas de emergência dessa dicotomia, partindo da premissa de que ele é elaborado como reprodução dos efeitos do poder de normalização que se espalha na sociedade. Para tanto, toma-se Foucault em sua obra *Os Anormais*, curso do Collège de France, (1974-1975), especialmente aula de 15 de janeiro de 1975, em que ele define que a norma

não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade. É um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado.[...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2001, p.62)

Quando Foucault trata da normalização, dizendo que é um tipo de poder, relaciona necessariamente esse poder a um conhecimento, que, segundo ele, só pode funcionar graças à formação de um saber, que é um efeito como condição de um exercício de poder. Por isso, a positividade dessa normalização está diretamente ligada ao conhecimento.

Do ponto de vista histórico, as anormalidades estavam ligadas ao crime, ao mal, às aberrações (FOUCAULT, 2001), sendo, discursivamente resultado de práticas discursivas e não discursivas, fruto de processos históricos e culturais. Na atualidade, os rótulos direcionados aos sujeitos tatuados que fogem do padrão ideal têm o mesmo valor estigmatizador e excludente. As tatuagens, marcadas na prisão, por exemplo, são associadas a acontecimentos discursivos,

já instalados na memória cultural que são retomados constantemente nos meios midiáticos como aquelas que estão a favor da desordem social.

Na perspectiva foucaultiana, a relação de poder de corpos normais/ corpos anormais remete um tempo histórico ainda bastante atual, encoberto apenas pelo discurso da oportunização e da acessibilidade. Assim, não se importa se o sujeito é tatuado, marginal, malhado, gordo ou deficiente, o que está em jogo são as relações de poder que tornam esses sujeitos aceitáveis ou não. O efeito de flexibilidade da norma funciona como uma oportunidade para que esses sujeitos se encaixem nela. No livro, *Os Anormais*, Foucault (2001) afirma que essas relações podem desdobrar-se em locais de poder a favor da hegemonia da norma.

Assim, no domínio constituído pelo corpo tatuado, de um lado está à necessidade de um controle fundamentado nas disciplinas dos biopoderes, tal como vem acontecendo nas últimas décadas, especialmente com a divulgação de uma política do corpo jovem, bonito e sensual e, por outro lado, registra-se um governo do próprio corpo que, muitas vezes, foge às regras da biopolítica social. Esse, logo é reconhecido e silenciado nas práticas discursivas de cunho positivo.

Nesses pontos, as ideias de Foucault sobre o assunto são vitais para as nossas análises, visto que convergem com aquilo que a mídia discursiviza como verdade, ou não para o corpo na atualidade, ou seja, “princípios de correção e legitimação”. Ela faz circular mecanismos disciplinares em direção ao corpo, símbolos e representações sociais sustentados por um discurso científico e jurídico que espetaculariza o corpo na sociedade, e ao mesmo tempo silencia outros discursos que rompem com os padrões sociais “corretos” e “perfeitos”.

De acordo com Fischer (2012) e Le Breton (2010), o corpo cujas formas causam mal-estar social é o corpo transgressor, é o corpo desgovernado dos sujeitos. Os corpos desgovernados são corpos que, por funcionarem pelo excesso (de obesidade, de magreza ou de multiplicidade de formas), fogem à sociedade da perfeição. Os corpos desgovernados fazem parte de elementos que estão do lado da transgressão na medida em que “subvertem uma ordem pré-estabelecida seja dada sócio culturalmente, seja fixada pelas leis da natureza, acusando lugares para o impossível e para o proibido”. (MILANEZ, 2013, P.14)

## **CCHLA em debate**

Le Breton (2010, p.64) salienta, em direção ao discurso estético, que a transgressão está na deformação, no estranho, em corpos como o do Frankenstein, que é o corpo de vida e de morte ao mesmo tempo. Para o autor, esse corpo transgride os limites do simbólico e de todas as leis que permitem nomeá-lo, classificá-lo, identificá-lo. Nas palavras do autor: “a condição do homem é corporal. Subtrair-lhe alguma coisa ou lhe acrescentar, coloca esse homem em posição ambígua, intermediária. As fronteiras simbólicas são rompidas [...] toda modificação de sua forma engaja outra definição de sua humanidade”.

## **SUJEITO TATUADO: NAS REDES DA (EX/IN)CLUSÃO**

Na sociedade contemporânea, a prática da tatuagem é transmitida pela mídia como discurso anormal e transgressor quando rompem com as normas de boa conduta social, ou com as normas pré-estabelecidas físicas e estéticas vigentes e ratificadas pelos discursos médico, jurídico ou estético, ou seja, esse corpo tatuado marginalizado contém em si um caráter de exclusão e desconfiança que não está dentro dos padrões biopolíticos, estéticos e culturalmente corretos em uma determinada época. Para Pereira (2013), na sociedade contemporânea “os corpos anormais”, além de serem discriminados, terminam frustrados por não serem capazes de atingir o ideal socialmente imposto.

O “normal” tatuado, o incluído pelas lentes da mídia enquadra-se em significados simbólicos pré-construído da sociedade imaginária e de um real dito pela sociedade, ou seja, é preciso alinhar-se aos padrões da moda, da arte, do estilo e sensualidade que são discursivados midiaticamente como lugares ideais para a prática da tatuagem. Esse trabalho tenso no simbólico, segundo Silva (2001) é lugar de luta: luta pela inclusão, luta pelos sentidos, luta por significar enquanto sujeito da/na sociedade que o exclui para incluir. Sentidos que instauram contemporaneamente aos processos de subjetivação. Assim, constroem-se pelo discurso da inclusão da tatuagem na mídia, que inclui atitudes e comportamentos, uma identidade de um grupo sob o prisma de uma normalidade que reduz tudo e todos ao mesmo.

Conforme, Gregolin (2003, p. 54), na atualidade, a mídia é um espaço de circulação das normas sociais e culturais vigentes de representação do sujeito, este “na ausência de grandes referências nas quais se apoia, vincula à mídia

sua possibilidade de acesso ao mundo e de construção de laços sociais”. Logo, a questão da representação que circula nos meios de comunicação emerge no processo de constituição do sujeito. Enquanto a prática de significação, a representação envolve relações de saber-poder direcionadas a governar a vida das pessoas, sobretudo o poder-saber que define quem é incluído e quem é excluído. Nas palavras de Woodward.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio de significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2003, p.17).

Considerando ainda que a identidade é formada socialmente por sistemas de diferença, ou seja, constitui-se a partir do lugar de onde não sou, as representações dão sentido as desigualdades sociais, justificando a exclusão, estigmatizando alguns grupos.

Assim, vê-se a mídia como dispositivo normalizador que inclui/exclui os sujeitos tatuados ao adotar uma positividade que se liga a práticas sociais verdadeiras de uma época. A prática da tatuagem discursivizada pela mídia como verdade passa pela positividade da normalização por meio dos discursos jurídicos, médico e estético, a exemplo das leis que regularizam a prática da tatuagem como propondo uma idade mínima; pelo discurso médico, ao normalizar o uso de produtos descartáveis para a perfuração da pele, atestado pela ANVISA e, ainda, pelo discurso estético que toma o corpo desenhado, tatuado, bonito como corpo ideal, sensual, na moda e “estiloso”.

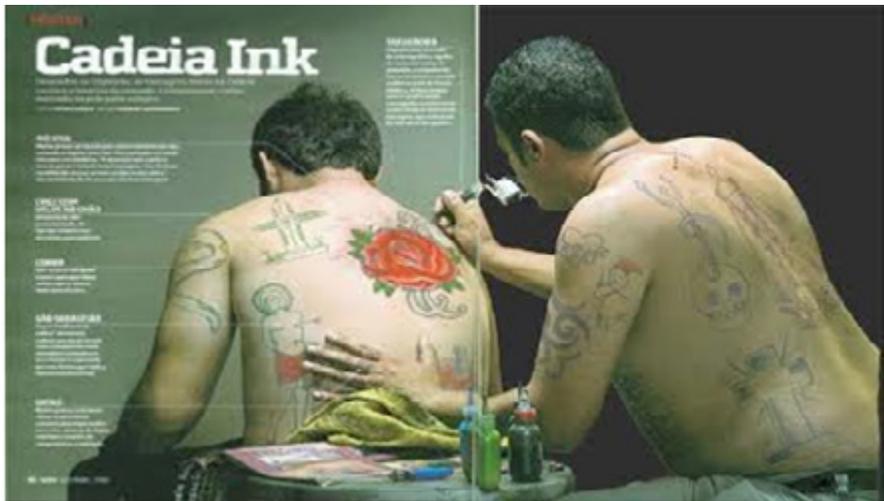
A Mídia como reprodutora de práticas sociais, toma esses discursos e propõe aos sujeitos tatuados modos de expor o corpo que normatizam as construções identitárias dos tatuados e modificam os processos de

## CCHLA em debate

subjetivação desses sujeitos. Entretanto, isso não significa que, em sua essência, as propostas normalizadoras da Mídia sejam todas negativas, pois “a norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, M, 2001, p. 43), que interfere na produção de identidades.

No caso da normalização da tatuagem, a positividade está em manter a ordem, a saúde física e o bem-estar do sujeito que se tatua. No entanto, as construções identitárias atuais dos tatuados e outros sujeitos que destoam do padrão do corpo ideal têm o mesmo efeito de marcar negativamente e excluir esses corpos alheios à norma. Nesse caso, considere-se, por exemplo, a tatuagem “marginalizada” como aquela que foge do padrão da anormalidade, “anormal”, no sentido de que fora entendida como instituído, fora da norma, do que é considerada culturalmente “correto”, em uma determinada época.

Veja-se, por exemplo, a reportagem da revista Superinteressante, exposta a seguir.



Revista Superinteressante, dezembro, 2008

Embora a revista de alguma forma inclua a tatuagem marginal nos meios midiáticos, apresenta-se cheia de significados negativos, divulgando, fazendo conhecer o sujeito marginal. Os enunciados verbais e imagéticos

reatualizam e ratificam dizeres pré-construídos socialmente na memória coletiva e cultural. Conforme Gregolin (2011, p.90), alguns acontecimentos discursivos retornam constantemente, pois estão instalados com muita força na memória cultural.

A reportagem, “Cadeia Ink” (tinta na cadeia) é um exemplo desse insistente retorno para a prática da tatuagem com valores negativos. A exposição de tatuagens, usadas por detentos e seus significados, insere essa prática dentro de um conjunto de valores marginalizados. A princípio, o enunciado verbal que introduz a reportagem: “Cadeia Ink”, juntamente com o enunciado imagético, já impõe determinados efeitos de sentidos que circulam no imaginário social. Vejam que o sujeito tatuado exposto aqui não é o sujeito tatuado inscrito a partir do modelo de ornamentação corporal que todos devem aderir às similaridades, mas o sujeito tatuado que foge do padrão (norma) identitário mediatizado, aquele que está longe de uma “identidade de consumo pós-moderna, em que se tem um predomínio da mídia” (KELLNER, 2001, p.25). São tatuagens mal definidas, borradas, feitas com recursos precários, com mínima condição de higiene. Biossocialmente<sup>10</sup>, essas tatuagens estão fora dos padrões normalizadores da pós-modernidade, tendo em vista que na atualidade o autoaperfeiçoamento físico, que passa pelo olhar vigilante do outro, tornou-se um significante por meio do qual os indivíduos demonstram sua competência para cuidar de si e construir sua identidade.

Numa época de “espetacularização” da prática da tatuagem, essa reportagem surge como uma espécie de alerta que faz emergir determinados sentidos em relação ao sujeito tatuado, ou seja, é preciso saber diferenciar quem é o tatuado marginal de quem não é, quem está na ordem discursiva dessa prática e quem transgride a ordem. Esses efeitos de sentidos de inclusão e exclusão materializam-se no conjunto enunciativo proposto na reportagem que busca mostrar por meio de signos verbais e não verbais como se dá o uso das tatuagens no interior da cadeia, e quais seus significados dentro daquele grupo. Isso de certa forma é uma espécie de alerta a outros grupos adeptos à prática da tatuagem de como não ser incluído dentro dessa (des)ordem.

---

10 Para Ortega (2008) na biossociabilidade criam-se novos critérios de mérito e reconhecimento, novos valores com base em regras higiênicas, regimes de ocupação de tempo, criação de modelos ideias baseados no desempenho físico e práticas de saúde.

### CONCLUSÃO

Apresentar a tatuagem, a partir de uma desordem social, efeito de sentido produzido pelo próprio enunciado “Ink de cadeia”, (no senso comum “estar na cadeia” significa “fora da lei”, ou ao menos já foi fora da lei), antecipa dizeres pré-estabelecidos no imaginário social que estão fora dos padrões de orientação da prática cotidiana. Unidade consistente que se repete **nos meios midiáticos** - protagonista incansável que mantém sua visibilidade para além da reportagem da Super Interessante, pois é regular esse fio condutor em diferentes meios de comunicação (reportagens, livros, artigos, magazines, sites, blogs, propagandas, depoimentos em redes sociais etc.). Essa repetição e essa insistência sobre os corpos tatuados produzem certos conhecimentos a respeito do corpo e os sujeitos tatuados marginalizados, inserindo-os dentro de padrões reguladores excludentes.

Sendo assim, entende-se que as relações de resistência estão na base de formação dos poderes que regem a construção discursiva do corpo tatuado, tornando o corpo um lugar de circulação de poderes, pois se há a necessidade de constituir determinados padrões discursivos (jurídicos, estéticos, religiosos) é porque há um discurso divergente, baseado em práticas as quais a mídia e instituições governamentais não valorizam. Nessa relação, cria-se uma tensão entre a imagem que se propõe a desejar e o corpo que ainda não foi totalmente moldado pelos biopoderes.

### REFERÊNCIAS

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, M. **Os anormais**. Curso no College de France (1974-1975) Tradução: Eduardo Brandão - São Paulo: Martin, Fontes. 2001.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Transgressão, autores e problematizações: notas breves em torno do discurso do sobrenatural *IN*; MILANEZ Nilton, SANTOS, Jamille da Silva(org). **Modalidades da transgressão: discursos na literatura e no cinema**. Vitória da Conquista: LABEDISCO, 2013.

## **CCHLA em debate**

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso e Semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (orgs.). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011, p.83-105.

\_\_\_\_\_, M. R. (org). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

Le BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010

KELLNER, Douglas. **A cultura da Mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno; tradução de Ivone Castilho Benedetti, Bauru, SP: EDUSC, 2001. Resenha: Marisa Viana Pereira.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais**. 1943, 2003. Disponível em <[http://www.4shared.com/office/XOBrNpWW/livro\\_-\\_antropologia\\_ii\\_-\\_as\\_t.html](http://www.4shared.com/office/XOBrNpWW/livro_-_antropologia_ii_-_as_t.html)> Acesso em: 27/09/2012.

MILANEZ, Nilton, Transgressão, autores e problematizações: notas breves em torno do discurso do sobrenatural *IN*; MILANEZ Nilton, SANTOS, Jamille da Silva(org).

**Modalidades da transgressão: discursos na literatura e no cinema**. Vitória da Conquista: LABEDISCO, 2013.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

\_\_\_\_\_, Francisco, **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea** - Rio de Janeiro : Garamond, 2008.

PEREIRA. T.M.A. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático: o corpo em cena nas capas da revista Veja**. 203 f. Tese (doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, M.P. Modos de subjetivação de professores afrodescendentes: técnicas de si ante práticas de inclusão/exclusão; In: MUNIZ-DURVAL, J, VEIGA-NETO, FILHO, A.S. (orgs.)

**Cartografias de Foucault**. 2ªed.- Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 7-72.

**SESSÕES TEMÁTICAS**

# **FLEXIBILIDADE E SIMPLIFICAÇÃO DO SISTEMA SIGNWRITING QUANTO À ALOCAÇÃO OU NÃO DOS MOVIMENTOS SIMULTÂNEO E ALTERNADO**

Carla Morais (Doutora em Linguística Aplicada – UFSC 2016)

## **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo discute a alocação ou não do Movimento Simultâneo (MS) e do Movimento Alternado (MA) na escrita em SignWriting (SW) e contribui para demonstrar a flexibilidade e simplificação da escrita no referido sistema. Para os sinais escritos da Libras em que ocorre MS e MA, as CMs esquerda e direita e seus respectivos movimentos são alocados. Barreto e Barretto (2012) sustentam não haver necessidade de se utilizar MS ou MA, uma vez que a alocação das CMs permite ao leitor compreender se as mãos se movimentam ao mesmo tempo ou alternadamente. Para sinais escritos da Língua Americana de Sinais (ASL) com MS e MA, Frost (2014) propõe escrever apenas a CM direita com seu respectivo movimento, suprimir a CM esquerda e seu respectivo movimento e alocar, quando for o caso, o MS e o MA. Como metodologia elegemos os sinais escritos da Libras, ACLAMAR e BRINCAR, respectivamente com MS e MA alocados ou não, conforme proposição dos autores citados.

O SignWriting foi desenvolvido por Valerie Sutton a partir de um sistema de notação de coreografia da dança – DanceWriting – também criado por ela. Apesar de ser uma invenção americana, o referido sistema foi usado inicialmente na Dinamarca e não está baseado em uma determinada Língua de Sinais, podendo ser usado para escrever qualquer Língua de Sinais. Ele pertence à comunidade surda mundial e pode ser usado por qualquer sinalizante (ver Capovilla & Raphael, 2001). Segundo Sutton, “como a argila usada para criar uma estátua que perdurará por gerações futuras, o SignWriting pertence aos surdos para moldar sua própria Língua de Sinais, sua Cultura, sua História” (2001 p. 21).

O sistema possui cerca de 35.000 mil quiremas<sup>11</sup>, para representar as línguas de sinais (BIANCHINI, 2012). É flexível, ou seja, a escrita de um sinal

---

11 Termo cunhado por William Stokoe em 1960 (CAPOVILLA, RAPHAEL e MAURÍCIO, 2009). Consideram-se os quiremas as unidades básicas de SW.

pode ser realizada de formas diferentes, dependendo da preferência do escritor. Com alternativas que contribuem para a simplificação da escrita, a alocação ou não dos MS e MA, abordados neste artigo, contribui para demonstrar a flexibilidade e a simplificação a que nos referimos. O SW representa configuração de mãos, ponto de articulação, orientação de mão, movimentos e expressões não manuais, considerados como parâmetros<sup>12</sup> das Línguas de Sinais.

A escrita alfabética transcreve os fonemas que compõem a fala (unidades básicas das línguas faladas), a escrita em SW transcreve os quiremas que compõem a sinalização (unidades básicas das línguas de sinais). A escrita alfabética beneficia o ouvinte porque ela transcreve os sons da fala que ele usa para pensar e comunicar-se oralmente. Já o SW beneficia o surdo porque transcreve as articulações e movimentos das mãos na sinalização que ele usa para pensar e comunicar-se em sinais. (CAPOVILLA, RAPHAEL e MAURÍCIO, 2009, p. 46).

Segundo Barreto e Barretto (2012) é possível não representar na escrita o MS e o MA. No caso do MS, os autores sugerem que as CMs sejam representadas paralelas e espelhadas; quanto ao MA, sugerem que as CMs, espelhadas ou não, sejam alocadas em desnível.

Apresenta-se no Quadro 1, à esquerda, o sinal escrito ACLAMAR, com o MS, representado por . À direita, tem-se a escrita o referido sinal como sugerem Barreto e Barretto (2012), sem a alocação do MS. O leitor, ao verificar que as CMs estão paralelas e espelhadas e com os movimentos<sup>13</sup> alocados abaixo das mesmas, compreende que as duas mãos se movimentam ao mesmo tempo, o que justifica a não exigência da alocação do MS. Percebe-se que a não alocação do MS ocasionou a simplificação da escrita. Ou seja, a escrita à esquerda se apresenta com sete<sup>14</sup> componentes quirêmicos (CQs)<sup>15</sup> e à direita, com seis<sup>16</sup>.

---

12 Em 1960, o linguista William Stokoe, ao pesquisar a Língua Americana de Sinais (American Sign Language – ASL), identificou três parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento. Com a continuidade das pesquisas, Battison, em 1978 identificou mais dois parâmetros que se somaram aos três anteriores: orientação de mãos e expressões não manuais.

13 No sinal em questão, o movimento de giro/agito/vibração dos antebraços, alocado abaixo das CMs.

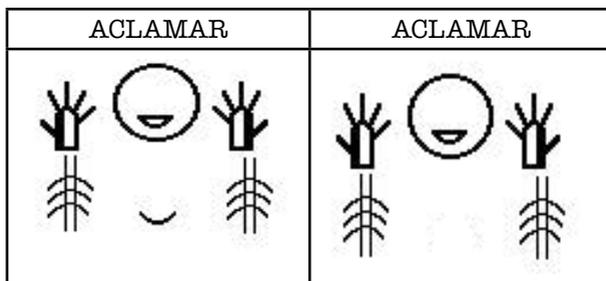
14 Cabeça/face (1), boca (1), CMs (2), giro/agito/vibração dos antebraços (2) e MS (1) – total: 7.

15 A partir do momento que determinadas unidades básicas formam um sinal escrito, nós as consideramos como componentes quirêmicos (CQs) (MORAIS, 2016).

16 Cabeça/face (1), boca (1), CMs (2) e giro/agito/vibração dos antebraços (2) – total: 6.

## CCHLA em debate

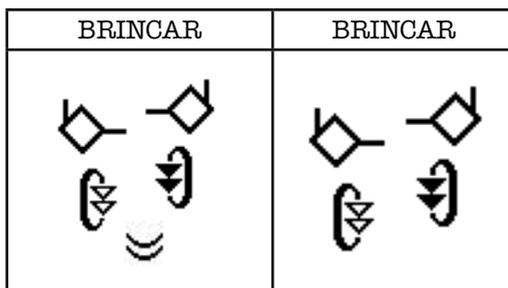
Quadro 1 – Escrita em SW do sinal ACLAMAR.



Fonte: Elaborado pela autora.

Apresenta-se no Quadro 2, à esquerda, o sinal escrito BRINCAR, com a alocação do MA. À direita, o sinal reescrito conforme sugerem Barreto e Barreto (2012), com as CMs alocadas com um pequeno desnível e com os movimentos, também em desnível, alocados abaixo das mesmas. Assim, o leitor compreende que o movimento<sup>17</sup> das mãos ocorre alternadamente, o que justifica a não exigência da alocação do MA. A flexibilidade da não alocação do MA ocasiona a simplificação da escrita. Ou seja, a escrita à esquerda se apresenta com cinco<sup>18</sup> CQs e, à direita, com quatro<sup>19</sup>.

Quadro 2 – Escrita em SW do sinal BRINCAR.



Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos acima a flexibilidade e simplificação da escrita SW de dois sinais pela não alocação do MS e do MA, conforme sugestão de Barreto e Barreto (2012). A seguir, abordaremos a flexibilidade e simplificação, em

17 Setas circulares planos horizontais, alocadas abaixo das CMs.

18 CMs (2), setas circulares (2) e MA (1) – total 5.

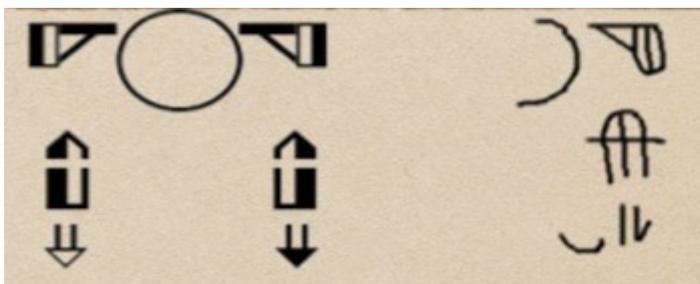
19 CMs (2) e setas circulares (2) – total: 4.

## CCHLA em debate

SW, dos referidos movimentos segundo a proposta de Frost (2014), que sugere escrevermos os sinais da Língua Americana de Sinais (ASL) com a supressão dos componentes alocados à esquerda e com a alocação do MS ou do MA.

A pesquisa de Frost foi apresentada em 2014, no SignWriting Symposium<sup>20</sup>, realizado à distância, organizado por Valerie Sutton. Acrescenta-se que a proposta de escrita cursiva foi exposta para escrever SW à mão. Para exemplificar, escolhemos o sinal escrito PROFESSOR da ASL, na escrita por computador, no lado esquerdo. À direita, o mesmo sinal na escrita à mão – cursiva (Figura 1).

Figura 1. Escrita do sinal PROFESSOR em ASL.



Fonte: Frost (2014).

Observa-se, na Figura 1, acima, que a escrita inicial (à esquerda) possui a cabeça como ponto de articulação e duas CMs iniciais. A CM inicial esquerda está alocada no lado esquerdo da cabeça, e a CM inicial direita está alocada no lado direito da cabeça. As CMs finais estão alocadas abaixo. As CMs iniciais e finais estão paralelas e espelhadas. Como se utilizam as duas mãos, que se movimentam ao mesmo tempo, Frost (2014) propõe escrever-se apenas o lado direito, ou seja, a metade do círculo da cabeça, a CMI direita, a CMF direita, a seta direita e, ao lado da seta, a representação do MS das mãos (  ), conforme mostrado na escrita cursiva, à direita. Nesse sentido, o leitor, compreenderá que, na presença do MS ao lado da seta, a sinalização é realizada com as duas mãos. Para Frost (2014), o mesmo procedimento ocorre com a alocação do MA (  ) em sinais escritos em que as duas mãos estão envolvidas na sinalização.

Apesar de se tratar de uma proposta de escrita à mão, esta contribuiu para demonstrar a flexibilidade e a simplificação da escrita em SW para MS e

<sup>20</sup>Disponível em [www.signwriting.org/symposium/2014](http://www.signwriting.org/symposium/2014)

## CCHLA em debate

MA, que foi acolhida por pesquisadores de SW no Brasil para a escrita em SW no computador, o que pode ser constatado no SignPuddle<sup>21</sup>.

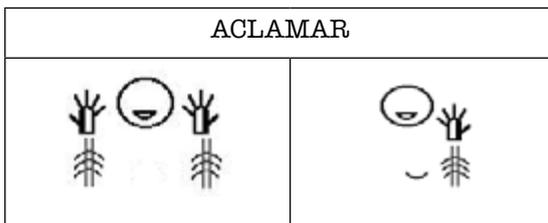
## 2 METODOLOGIA

Visando demonstrar a flexibilidade e a simplificação da escrita em SW, elegemos os sinais escritos ACLAMAR e BRINCAR, nas escritas sugeridas por Barreto e Barretto (2012) e por Frost (2014). Com o intuito de evidenciar que as escritas dos referidos teóricos são flexíveis e simplificadas, apresentamos, nos Quadros 3 e 4, a seguir, à esquerda, o sinal escrito com o referencial teórico de Barreto e Barretto (2012), ou seja, sem a alocação dos movimentos simultâneo e alternado e, à direita, com o referencial teórico de Frost (2014), ou seja, com a alocação dos mesmos.

### 2.1 Alocação ou não do MS

Apresenta-se, no Quadro 3, o sinal escrito ACLAMAR. À esquerda, sem o MS e, à direita, com o MS. Na sugestão de Barreto e Barretto (2012), o referido sinal escrito, com a alocação das CMs paralelas e espelhadas e sem a alocação do MS, possui seis CQs. Na proposta de Frost (2014), à direita, com a supressão da CMEe do movimento de giro/agito/rotação do antebraço esquerdo e a alocação do movimento simultâneo, possui cinco CQs.

Quadro 3 – Sinal da Libras ACLAMAR. À direita, sem alocação do MS e, à esquerda, com alocação do MS.



Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>21</sup>Atualmente podemos acessar o sítio eletrônico [www.signbank.org/signpuddle](http://www.signbank.org/signpuddle), realizar a escrita em SW e pesquisar os sinais de diversos países.

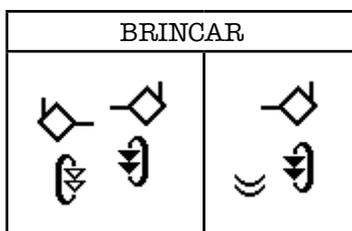
## CCHLA em debate

### 2.2 Alocação ou não do MA

Apresenta-se, no Quadro 4, o sinal escrito BRINCAR. À esquerda, o sinal escrito com o referencial teórico de Barreto e Barretto (2012), ou seja, sem a alocação do MA, e, à direita, com o referencial teórico de Frost (2014), ou seja, com a alocação do MA.

Na sugestão de Barreto e Barretto (2012), o referido sinal escrito, com as CMs em desnível e espelhadas e sem a alocação do MA, possui quatro CQs. Na proposta de Frost (2014), com a supressão da CM e da seta circular e com a alocação do MA, tem três CQs.

Quadro 4 – Sinal da Libras BRINCAR. À direita, sem a alocação do MA e, à esquerda, com a alocação do MA.



Fonte: Elabora pela autora.

## 3 ANÁLISE DOS DADOS

As propostas de Barreto e Barretto (2012) e Frost (2014) não são excludentes. O escritor pode alocar ou não os referidos movimentos. Entretanto, ambos os estudos mencionados apresentam propostas de escrita com a alocação dos componentes quirêmicos que permitem ao leitor identificar o MS e o MA.

Verifica-se que nos dois sinais escritos apresentados neste artigo, ACLAMAR e BRINCAR, a sugestão de escrita de Frost (2014) contribui mais para a simplificação que a de Barreto e Barretto (2012). No entanto, as duas escritas acima podem ser consideradas como flexíveis e simplificadas.

A flexibilidade e simplificação em Barreto e Barretto (2012) se apresenta pela compreensão de que, ao nos depararmos com escritas de CMs esquerda e direita alocadas no mesmo nível, o movimento das mãos ocorre ao mesmo

## **CCHLA em debate**

tempo. Já ao nos depararmos com sinais escritos com CMs em desnível e espelhadas ou não, o movimento das mãos ocorre alternadamente.

Barreto e Barretto (2012) apresentam com um padrão de alocação, ou seja, para o MS, as CMs se apresentam paralelas e espelhadas e com os movimentos alocados abaixo das CMs. Em relação ao MA, as CMs, espelhadas ou não, se apresentam com um desnível. Nesse sentido, é possível suprimir os referidos movimentos. No entanto, isso não significa que inexistam na articulação do sinal.

Em Frost (2014), mesmo que os componentes da esquerda não estejam alocados, a presença dos MS e MA permite a compreensão de que a sinalização ocorre com as duas CMs. Os referidos movimentos, na proposta de escrita deste autor, são visíveis. Por esta visibilidade, somente a alocação da CM direita e seu respectivo movimento e a alocação do MS ou do MA identificam os componentes envolvidos na sinalização. Mesmo que os componentes à esquerda não sejam visíveis, não significa dizer que inexistam na articulação do sinal.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo avaliou a alocação ou não do MS e do MA em Barreto e Barretto (2012) e em Frost (2014) em dois sinais escritos, ACLAMAR e BRINCAR. Além de contribuir para a flexibilidade e simplificação de sinais escritos com MS e MA, os referidos autores propuseram um padrão da escrita de modo a identificar os movimentos envolvidos. Trata-se de propostas inovadoras; no entanto, não são impositivas. A alocação ou não dos referidos movimentos fica a critério do escritor de SW.

## **REFERÊNCIAS**

BARRETO, M. e BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2012.

BIANCHINI, C. S. **Analyse métalinguistique de l'émergence d'un système d'écriture des Langues des Signes**: SignWriting et son application à la Langue des Signes Italienne (LIS). 512p. Université de Paris VIII – Vincenne Saint-Denis. École Doctorale Cognition, Langage et Interaction. Doctorat en Sciences du Langage. Soutenue, 2012.

## **CCHLA em debate**

BRASIL. **Decreto n. 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 18/11/2014.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. vol. I (Sinais de A a H), vol. II (Sinais de L a Z). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Inep / CNPq / Capes, 2009.

FROST, A. **Ways to Write Sign Languages by Hand with SignWriting**. Disponível em [www.signwriting.org/2014/HOW\\_TO\\_WATCH.html](http://www.signwriting.org/2014/HOW_TO_WATCH.html). Acesso em 28/09/2015.

MORAIS, C. **Escritas de Sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras, em SignWriting**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Orientadora: Marianne Rossi Stumpf. Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

SUTTON, V. **Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais**. Tradução e adaptação: Stumpf, Marianne; Costa, Antonio C. da Rocha. Sd. Disponível em <<http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pfd>>. Acesso em 20 de maio de 2011.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PROJETO DE EXTENSÃO PARA UMA ESCOLA DO CAMPO**

Givanilton de Araújo Barbosa (Graduando em Ciências Sociais/Licenciatura plena UFPB)

O conceito de Educação ambiental crítica passa a ocupar um papel estratégico para o entendimento das características, dos limites e das transformações do projeto histórico da modernidade e para reorientar estilos de vida coletivos e individuais (JACOBI, 2005). Na concepção de Educação ambiental crítica de acordo com o pensamento de Jacobi (2005), caracteriza-se no desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Uma Educação que construa um instrumento que promova uma atitude crítica e de compreensão complexa para a politização da problemática ambiental, no que explicita uma ênfase em práticas sociais menos rígidas, centradas na cooperação entre os atores, enfrentando a fragmentação do conhecimento e desenvolvendo uma abordagem crítica e política.

No campo da Educação, os educadores têm um papel preponderante, estratégico e também decisivo na inserção da educação ambiental crítica no cotidiano escolar pela interdisciplinaridade (LIMA, 2009), motivando os alunos e alunas para um posicionamento crítico perante a realidade vivida e socioambiental, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de uma cidadania de significado mais abrangente de caráter multidimensional.

Partindo desta perspectiva, o presente trabalho refere-se à elaboração, planejamento e execução do projeto Educação ambiental crítica: projeto de extensão para uma escola do campo, aprovado no programa de extensão universitária Probex edital-2016 da Universidade federal da Paraíba. O projeto foi desenvolvido por oficinas realizadas na escola municipal de ensino infantil e fundamental 1 José bezerra de Lima localizada no reassentamento rural de família atingidas por barragem – distrito de Cajá no município de Itatuba-PB, com distância de até 120 km da capital. No ano de 2016, a escola possuiu um total de 58 alunos – 22 alunos no ensino infantil – 18 alunos da 1ª a 3ª série no turno manhã e 18 alunos em uma turma 4ª e 5ª séries no turno tarde, 3 professores e 3 servidores.

A justificativa da escolha se procedeu pela comunidade ter sido removida de suas terras situadas nas margens do Rio Paraíbinha para a construção da barragem Argemiro de Figueiredo (barragem de Acauã), inaugurada em 2002 localizada no percurso médio do rio Paraíba no município de Itatuba-PB. Também pelo motivo de perdas sofridas sem sua identidade com o lugar, culturas, sociabilidades e com o território. Atualmente, o reassentamento encontra-se em um processo de ressignificação de seus modos de vida como era antes.

O projeto teve como objetivo geral sensibilizar a comunidade escolar para práticas ambientalmente sustentáveis através de propostas pedagógicas voltadas para a formação de pessoas críticas com vistas à mudança de comportamento e atitudes para uma participação coletiva em prol da ressignificação do novo lugar. Nos objetivos específicos apresentamos o projeto em educação sobre oficinas, incentivando a participação, visando adaptar os conteúdos às necessidades do lugar, diagnóstico da escola e da comunidade escolar, contribuições e demandas recolhidas da comunidade escolar e adotando a parceria com professores da escola e secretaria de educação do município no tocante a discussão sobre a escola sustentável a o plano político pedagógico.

Com uma metodologia participativa (TOZONI-REIS, 2006), onde foram utilizadas práticas e conteúdos para a sensibilização da comunidade escolar no cuidado do ambiente através de práticas sociais ao estímulo, a uma nova percepção sobre o lugar; na concepção Educação de caráter multidimensional – incentivo ao diálogo ecológico, político, econômico, social, cultural, democrática numa visão interdisciplinar e multidimensional considerando atitudes individuais e coletivas. Os conteúdos e oficinas foram construídos de forma participativa, com a flexibilidade de articular a linguagem científica com as experiências vividas no local. Com o pensar e visão global – fazer com que os alunos e alunas tivessem acesso à conteúdos inovadores, linguagem mais científica, discussões sobre o acesso a tecnologias e globalização, conhecer novos lugares. O pensar global e agir no local.

O programa e planejamento das oficinas foram elaborados partindo do mapeamento ambiental e temas geradores (TOZONI-REIS, DE-LORETO, NEVES, 2006). O mapeamento ambiental partindo das observações das vivências dos participantes, anotações dos conteúdos das conversas e das dinâmicas da comunidade escolar, dos procedimentos que estão ocorrendo nas oficinas,

## CCHLA em debate

realização das atividades para casa com a ajuda dos familiares na produção de trabalhos escritos e desenhos sobre a comunidade e suas experiências cotidianas com o lugar. Os temas geradores (TOZONI-REIS, 2006) foram oficinas elaboradas por temáticas - elaboração de um título de cada oficina de acordo com a realidade dos alunos no lugar gerando possibilidades de fazer leituras mais detalhada e compreender o ambiente/território em que eles vivem, de “re-olhar”, “re-conhecer”, “re-ler” o espaço cotidiano podendo levantar problemas e sugestões de como resolvê-los. Foi elaborado um plano de atividades, na qual relacionado com mapeamento e temas geradores. Por motivos de força maior, ficou inviável realizar todas as oficinas sugeridas no programa.

Meses/2016	Descrição de atividades e Oficinas
<b>Maio</b> (20 horas semanais)	Reuniões semanais para leituras e discussão de bibliografia pertinente ao projeto
<b>Junho</b> (20 horas semanais)	Reuniões semanais com a equipe para planejar o programa de educação ambiental crítica, reunião semanal de três horas com leituras e atividades a cumprir.  Apresentação do projeto aos professores da escola do Cajá.
<b>Julho</b> (20 horas semanais)	Execução do programa pedagógico na escola conforme carga horária prevista <input type="checkbox"/> Água e Meio Ambiente
<b>Agosto</b> (20 horas semanais)	Execução do programa pedagógico na escola <input type="checkbox"/> Gestão de águas, energia e resíduos sólidos
<b>Setembro</b> (20 horas semanais)	Execução do programa pedagógico na escola <input type="checkbox"/> Agroecologia; vídeo hortas escolares, compostagem, fertilidade natural do solo, formas de manejo e determinadas práticas como adubação verde, cultivo mínimo, uso de defensivos caseiros; (Um residente local);
<b>Outubro</b> (20 horas semanais)	Execução do programa pedagógico na escola <input type="checkbox"/> Arborização; Apresentação do vídeo sobre Parque Arruda Câmara (bica).  Excursão para o Jardim botânico e visita ao parque zoológico Arruda Câmara (bica), João pessoa/PB.
<b>Novembro</b> (20 horas semanais)	Execução do programa pedagógico na escola com atividade final a ser definida <input type="checkbox"/> Valorização da memória local; com um (uma) residente local;
<b>Dezembro</b> (20 horas semanais)	<input type="checkbox"/> Avaliação e elaboração do relatório

## **CCHLA em debate**

As oficinas realizadas na escola foram:

- **Águas em minha casa** – na qual o público alvo foram os alunos do primeiro ao terceiro ano, turno manhã. Objetivou-se a discussão sobre as maneiras que podemos preservar e evitar o gasto desnecessário de águas. Foram sugeridas práticas que podemos reutilizar as águas em casa e também na escola. Trazendo a discussão sobre de onde vem as águas que bebemos, água potável, reservatórios de água potável da comunidade, águas contaminadas - transmissoras de doenças.

- **Imagens** - o público alvo foi a turma do primeiro ao terceiro ano, turno manhã. Tendo como referência a comunidade. Para desenvolver esta oficina, sugeri que as cadeiras ficassem na posição de círculo. As imagens representam espaços de vivências, parques infantis, campos de atuação, território de produção de cultura e sociabilidades, Rios, imagens de computadores em rede mundial - Com a globalização e o avanço tecnológico, a escola e a comunidade do campo também podem ter acesso a informação, tecnologias que possam se ajustar a seu modo de vida camponês. A dinâmica foi a circulação das 25 imagens passando por cada aluno(a) Todos os alunos tiveram acesso e escolheram imagens com as quais foi feita a atividade de observar e descrever o que ela significava para ele ou ela.

- **Horta em minha casa** - o público alvo foi a turma do primeiro ao terceiro ano-turno manhã. Devido às condições da estrutura da escola ainda ser em uma sede provisória e com a falta de espaços adequados para produzir uma pequena horta. Sugerir trabalhar esta oficina abordando o conceito de Horta em minha casa. O objetivo foi sensibilizar os alunos para práticas ambientalmente sustentáveis e a sociabilidade com as experiências de seus familiares de plantar legumes, verduras, temperos no quintal de suas moradias – prática comum no lugar. Com o propósito de que o excedente de verduras e temperos cultivados podem ser levados para a merenda escolar.

- **Horta em minha casa e Arborização**<sup>22</sup> -o público alvo foi a turma do quarto e quinto ano no turno da tarde. Com a discussão sobre a importância

---

22 A escolha do Jambeiro se procedeu por ser de média estatura, de boa adaptação, por oferecer excelente sabor com sua forma piramidal e por falta de árvores no reassentamento. Para produzir as mudas de Jambeiro, foi efetuado a coleta dos frutos de três pés dentro da UFPB. Em seguida, houve a separação das sementes da polpa. Com terra e adubo orgânico foi produzida uma sementeira. Após a germinação, cada planta foi inserida em saquinho tornando-as prontas para o plantio. No total, foram produzidos 80 jambeiros.

## **CCHLA em debate**

da Horta escolar. Em seguida, com equipamentos de multimídia apresentamos o vídeo Educando com a Horta escolar – Um processo pedagógico educativo escolar e de conscientização para novas práticas sustentáveis. Em seguida, realizamos a discussão sobre a importância de plantar árvores, por oferecer sobra e profícuo ambiente arborizado e ventilado. Foram entregues 21 mudas de Jambeiro. A sugestão de arborização foi com a doação cada aluno e aluna fizessem a sua escolha do local para plantá-la e se dedicarem aos cuidados e responsabilidade necessários de regar todos os dias.

- Excursão eco pedagógica (aula de campo) – Foi realizada no dia 30 de novembro para o parque Arruda Câmara localizado em João Pessoa. Na chegada ao Parque fomos recepcionados por a equipe de educação ambiental para as orientações necessárias no percurso de trilhas, visitação aos locais dos animais e brincadeiras nos parques infantis. Por fim, o percurso rápido pela praia de Cabo Branco, porém o ônibus não teve autoriza o da secretaria de educa o para estacionar próximo a praia ‘‘por ser o ônibus escolar’’. Possibilitando apenas a visão ampla da orla marítima.

Foi de suma importância manter o diálogo com toda a comunidade escolar. Ouvir as indaga es e respostas dos alunos nos assuntos abordados nas oficinas. O uso de equipamentos de multim dia tornando a atividade pedagógica dinâmica para a concentra o e assimila o dos conteúdos da temática abordada. Após a entrega das mudas de Jambeiro presenciamos dois alunos de maneira espontânea plantando no quintal de uma moradia. Vale ressaltar o engajamento da comunidade escolar para a implementa o do projeto. A colabora o da secretaria de Educa o e Cultura do município de Itatuba-PB em disponibilizar o transporte escolar para a excursão; da participa o dos professores da escola das mães e de um pai acompanhando os alunos na excursão. Presenciar a alegria dos alunos e alunas em conhecer o novo de maneira pedagógica.

## **REFERÊNCIAS**

**Educando com a horta escolar.** Fundo nacional de desenvolvimento da educa o (FNDE). (Organiza o das Na es Unidas para a Agricultura e Alimenta o). Brasil. Produ o Painel Brasil de comunica o, outubro de 2008. 17 minutos e 16 seg. Disponível em: <https://youtu.be/bmzNPFUiy4>. Acesso em 14 de junho de 2016.

## **CCHLA em debate**

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: do sócioambientalismo às sociedades sustentáveis.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade. São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 23-40 n jan.-mar. 2014.

NEVES, Juliana Pereira; DE CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas. **Adubando sonhos: educação ambiental com crianças.** Monografia. Departamento de Educação. UNESP, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; DE-LORETO, B. DE O.; NEVES, J. P. **Mapeamento ambiental junto a crianças pré-escolares sobre a metodologia da pesquisa-ação.** Anais do VI Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão "Ciência e desenvolvimento regional", 27 a 30 de outubro de 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** Educar em Revista, núm. 27, 2006, pp. 93-110 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil.

# **UMA RELAÇÃO DIALÓGICA: A REPRESENTAÇÃO DO CORPO INTERIOR E EXTERIOR NA OBRA DE CARLOS DRUMMOND E ANITTA MAFALTTI**

Elânia dos Santos Cavalcanti

Amanda de Assis Silva

## **1. INTRODUÇÃO**

O corpo do homem, território físico e íntimo, é constituído por um conjunto de valores, desde o ético, o estético até o religioso. Esses valores podem ser vistos por diversos ângulos, no entanto, centramos nossa pesquisa a um em específico: a relação entre o corpo exterior e interior.

Apresentamos duas obras da era modernista de importantes artistas brasileiros, Carlos Drummond de Andrade e Anitta Malfatti. O poema “Ausência (1984)” de Drummond é o primeiro objeto da análise, publicado no livro *Corpo* (1984), este traz uma relação entre a ausência e a completude íntima. A pintura “Georgina” (1914) de Anitta Malfatti traz como protagonista uma bela jovem, que aparece apoiada em uma cesta de flores.

Buscamos analisar a relação do corpo representada nessas duas obras a partir de uma relação dialógica. Para alcançarmos este objetivo, por meio de pesquisa de caráter bibliográfico, utilizamos como aparato teórico Mikhail Bakhtin (1997), onde encontramos a definição de corpo exterior e interior, um norte para o estabelecimento da análise que nos propomos fazer.

## **2. BAKTIN E A FIGURAÇÃO DO CORPO**

### **2.1 O corpo interior**

O corpo do homem é constituído por um conjunto de valores, sendo assim esse pode ser visto por diversos ângulos. No entanto, Mikhail Bakhtin (1997), explica que em razão de estar lidando com valores, e esses que envolvem

## **CCHLA em debate**

o homem serem muito abrangentes, se detém a alguns em específico: ao ético, estético e parcialmente ao religioso. A posição singular que o corpo como valor ocupa no mundo real é a questão mais importante a ser abordada em nosso problema. Diante disso, Mikhail Bakhtin (1997, p. 66) define esta posição: “Meu corpo é, basicamente, um corpo interior, o corpo do outro é, basicamente, um corpo exterior.” O “corpo interior” é constituído pelo meu eu, o que faz parte da autoconsciência do homem, a composição de sensações, necessidades e vontades em torno e centradas no interior; tudo que é exterior é captado pelo meu interior em partes, não adquirindo independência. A minha relação com o outro está sempre ligada com o meu estado interior, por exemplo, aos sentimentos como: paixão, dor, prazer.

O amor ao próprio corpo é possível porque desejamos as sensações e estados que se realizam por meio dele, esse amor se difere do amor que tenho para com o exterior singular do outro, pode-se amar a si mesmo, mas não como ao outro. Os sentimentos que tenho para comigo são diferentes dos sentimentos que tenho pelo outro, não se transfere para o outro a relação de valor que tenho com o interior, mas sim se estabelece uma nova relação com o exterior. A experiência que tenho com o meu corpo interior não é o mesmo entendimento que tenho do meu valor exterior, do desejo de ser amado e aceitado pelo outro por meio da minha exterioridade. Esse valor externo pode ser pretendido internamente mas não pode ser vivenciado senão pelo exterior. Todos os atos que vêm dos outros para comigo ao longo da minha vida me faz reconhecer o valor e a estética do meu exterior.

Quando o homem se volta para o seu interior encontra os atos dos outros, dos que lhe são próximos, os atos que foram direcionados a ele; tudo que a criança escuta da mãe e dos seus o faz se reconhecer: o seu nome, o seu corpo, as suas emoções etc. Nesse sentido, Baktin (1997, p. 68-69) complementa que

as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto coisa-aqui, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro da sua percepção interna e nomeiam, guiam, satisfazem — ligam ao mundo exterior

como a uma resposta, diríamos, que demonstra o interesse que é concedido a mim e à minha necessidade.

O mundo exterior e o seu valor é imediatamente captado “por mim” de forma intuitivo-visual. Adquire forma por meio dos fatores externos que são perceptíveis e concretos, valores que são representados pela plasticidade e por aspectos picturais.

### **2.2 O corpo exterior**

Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (1997), reflete sobre conceitos do corpo e das suas percepções. Classifica o corpo exterior como a experiência do homem com as imagens externas, todos os componentes desse corpo exterior envolvem o corpo interior, carregado de sensações e emoções.

Meu aspecto físico, a expressividade do meu corpo, são vividos por mim internamente; é somente como fragmentos díspares, ligados à minha percepção interna, que minha exterioridade é captada no campo das minhas sensações externas e, acima de tudo, no campo da minha visão; mas essas sensações externas não representam a minha última instância, mesmo quando me acontece perguntar-me se trata realmente de meu próprio corpo, e a resposta só me é fornecida por minha percepção interna que assegura também a unidade das imagens fragmentárias que tenho da minha expressividade externa e as traduz em linguagem interna. (BAKHTIN, 1997, p. 47)

Bakhtin (1997, p. 44) ainda afirma que a relação do sujeito com o corpo do outro é o “vivenciamento da imagem externa na autoconsciência e em relação a outra pessoa, das fronteiras externas do corpo e da ação física externa”. Sendo assim, a experiência com o corpo exterior só é alcançada por meio da ação vigorosa do sujeito no mundo de valores sociais no meio em que vive.

A idéia é a seguinte: o objeto estético - os produtos da arte, os fenômenos da natureza e da vida - expressa certo estado interior cujo conhecimento estético consiste em vivenciar esse estado interior. A diferença

entre a empatia e a simpatia não é essencial - por mais que tentemos inserir nosso próprio estado interior no objeto, ainda assim continuaremos, no nível da sensação imediata, a senti-lo alheio a nós, ao passo que o estado contemplativo nos fará vivenciar o objeto. (BAKHTIN, 1997, p. 78 e 79)

### **3. OBRAS E DIÁLOGOS**

#### **3.1 “Ausência”, Carlos Drummond de Andrade (1984)**

Por muito tempo achei que a ausência é falta.  
E lastimava, ignorante, a falta.  
Hoje não a lastimo.  
Não há falta na ausência.  
A ausência é um estar em mim.  
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,  
que rio e danço e invento exclamações alegres,  
porque a ausência, essa ausência assimilada,  
ninguém a rouba mais de mim.

O poema “Ausência” faz parte de um grupo de poesias publicadas no livro *Corpo* (1984). Drummond, trouxe o erotismo, o corpo e suas contradições. O título do livro já nos remete a várias ideias de corpos habitados em nós, desde o corpo físico até o efetivo. A obra apresenta uma nova visão do que seria de fato a ausência (como está sozinho e ao mesmo tempo completo? É possível encontrar-se em sua própria ausência?), possibilita em nós o desejo do autoconhecimento e a procura pelo preenchimento do interior a partir de uma nova compreensão da falta, também possibilita a relação entre o “eu interior” e o “eu exterior” por meio da sua análise.

Conforme Bakhtin (1997), toda relação com o corpo exterior e com as fronteiras externas estão ligadas à autoconsciência do corpo interior. Podemos exemplificar essa relação na interpretação de alguns versos do poema como em: “Não há falta na ausência”, “A ausência é um estar em mim”, o eu-lírico relaciona a ausência exterior ao seu preenchimento interior. A consciência que o sujeito tem do corpo exterior, é atravessada primeiro pelas sensações e emoções interiores.

## **CCHLA em debate**

O “eu-para-mim” é entendido como o amor próprio e se externa nas ações que eu faço quando procuro as sensações que através do corpo podem ser vivenciadas. Podemos notar nitidamente a predominância da ternura ao corpo interior nos seguintes versos do poema de Drummond: “E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegres”, aqui o eu lírico demonstra a ternura que sente pelo seu corpo interior, a “ausência” se torna presença, a ausência é para si como um outro exterior. Os sentimentos expressados são internos e ao mesmo tempo externos, pois o interior se constitui também pelo exterior, os sentimentos aprendidos com as relações humanas, como o amor que a criança aprende com a sua mãe quando ainda é um bebê e ela o acalenta em seus braços.

### **3.2 “Georgina”, Anitta Malfatti (1914)**

A obra de Anitta Malfatti, intitulada de “Georgina”, retrata uma mulher apoiada em uma cesta de flores. A obra possui traços delicados, mas as cores utilizadas na composição e outras características gerou desconforto a sociedade da época, que estava acostumada com outro tipo de arte.

Figura 1 – Georgina.



Anita Malfatti. Coleção Georgina Malfatti. 1914

Óleo sobre tela. Tamanho: 97,8cm x 73,2cm

Assim como no poema de Drummond, podemos notar elementos importantes presentes no retrato “Georgina” (1914), pintado por Anitta. Entre esses, podemos destacar neste discurso pictórico a sensação de solidão. A moça representada aparece na cena sozinha, com um olhar vago e reflexivo, apoiada em seus braços sob um cesto de flores. Conforme citado anteriormente, segundo Bakhtin (1997), toda relação com o corpo exterior e com as fronteiras

## **CCHLA em debate**

externas do corpo está ligada à autoconsciência do corpo interior. Sendo assim, a posição corporal, as expressões faciais da bela jovem, e as demais características representam o discurso apresentado por Bakhtin em relação ao “eu” e ao “outro”, a posição que o corpo, como valor único, ocupa no mundo concreto.

As duas obras apresentam uma relação dialógica ao tratar do mesmo tema, a solidão, ou a falta de algo que não se tem. Na linguagem literária o poeta expressa claramente a temática abordada por meio das palavras: “ausência”, “falta”, “estar” e “mim”; tudo gira em torno do “eu-para-mim”, ao passo que não existe o reconhecimento do eu sem a colaboração do outro, como bem cita o filósofo russo. Percebemos que a consciência do corpo interior é carregada da concepção das ações do corpo exterior, os outros que nos são próximos. Assim como na linguagem pictórica os elementos sugerem que o corpo interior se revela pela sua exterioridade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo buscar uma análise entre as obras de Carlos Drummond de Andrade e Anitta Malfatti, com base nas definições de corpo exterior e interior apresentadas por Mikhail Bakhtin em seu livro *Estética da Criação Verbal* (1997).

Por meio da pesquisa, encontramos as definições para o corpo interior e exterior. Bakhtin nos apresenta esses conceitos definindo o corpo interior como sendo o constituído pelo meu eu, que compõem a sensações, necessidades e vontades centradas no interior; ao passo que o exterior é captado pelo meu interior em partes.

As obras analisadas apresentam uma relação dialógica em relação a consciência do corpo interior que reflete-se nas ações do corpo exterior. Constituinte um aparato importante para o estudo de novas relações de dialogismo entre linguagem verbal e não verbal.

## **REFERÊNCIAS**

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo. Companhia das Letras, 1984.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- GEORGINA. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/17/975358/conheca-georgina-anita-malfatti.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

# **O MOVIMENTO ANTROPOFÁGICO E O INÍCIO DA LITERATURA MODERNA NO BRASIL: O DISCURSO POÉTICO-VISUAL ENTRE OSWALD DE ANDRADE E TARSILA DO AMARAL**

Naara Talita Costa (UFPB)

Érika Fabrícia C. Lucena (UFPB)

Maria Luisa Barbosa de Souza (UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

É comum estudarmos que as Vanguardas Europeias foram fonte principal das quais nossos artistas “beberam” e trouxeram ideias para a criação do Movimento Modernista Brasileiro, porém, muitas vezes, esquecemo-nos de destacar o importante papel que os artistas brasileiros exerceram para retroalimentar o próprio Movimento Modernista. Dessa forma, trataremos aqui da relação do Cubismo, enquanto vanguarda, nas obras de Tarsila do Amaral e de Oswald de Andrade, e destacaremos a conexão desses dois artistas brasileiros na criação de um modernismo tipicamente brasileiro, transformado à realidade brasileira, gerando as mais significativas obras da arte nacional.

O Cubismo, enquanto vanguarda europeia, que teve origem no início do século XX, exerceu forte influência no trabalho de Tarsila e de Oswald. Segundo Teles (1982),

“[...] o diálogo entre pintores e poetas sob a linguagem do Cubismo aconteceu à medida que os poetas apreendiam as técnicas pictóricas em sua produção verbal e, em contrapartida, com a incorporação por parte dos artistas plásticos, de uma postura de fracionar a realidade a partir de planos superpostos”. (TELES, 1982, p.82)

Nessa perspectiva, Teles (1982) afirma que “a estética cubista transcende a ideia de que o objeto pintado deve ser idêntico ao objeto do “mundo real”, o que requer do expectador uma postura ativa de sujeito interpretante daquele

discurso pictórico”. Dessa maneira, em busca da beleza, os pintores cubistas, através de objetos de formas geométricas e de sobreposições, deixavam ao expectador a tarefa de remontar, por meio de sua percepção individual, os objetos apresentados em uma disposição de diversos planos. Na poesia cubista, também podemos perceber essa sobreposição de planos e de recortes de objetos/imagens. Assim, as características das poesias de influência cubista são, de acordo com Teles (1982): o ilogismo, o antiintelectualismo, a simultaneidade, o instantaneísmo, o humor, além do predomínio de estruturas nominais, isto é, há uma transposição da linguagem das artes plásticas para a produção poética através da captura do dado plástico.

Nesse sentido, tanto Tarsila do Amaral quanto Oswald de Andrade beberam nas fontes cubistas e se alimentaram também de suas próprias produções, em uma atividade antropofágica de absorção e de transformação artística. De acordo com Carvalho (2008), as relações entre pintura e literatura, no Brasil, estreitaram-se a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, e estão presentes na relação entre Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade.

## **2. CUBISMO COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO**

Segundo Cortez (2005), na obra de Oswald de Andrade percebe-se rapidamente a influência cubista. Algumas das marcas “oswaldianas” que casam com a perspectiva cubista de comunicação artística são: a substituição do plano narrativo por elementos da paisagem, a justaposição desses elementos e as sugestões visuais dos fragmentos de mundo presentes, principalmente pelo caráter nominal de muitos de seus textos poéticos, como se pode constatar no poema “Capela nova”, publicado em 1925; poema em que vários elementos do mundo, como a Igreja, o Salão e o Hotel, justapõem-se, formando uma imagem clara na mente do leitor.

Essa característica de utilização de recortes na composição do discurso pictórico dos cubistas de orientação sintética também foi transposta para a arte poética de Oswald de Andrade. Em alguns de seus textos, o paulista traz “recortes” de textos ou de falas de outros poetas principalmente utilizando fragmentos textuais. Como exemplos, citamos o texto “Canto de regresso à pátria”, em que Oswald traz trechos do romântico Gonçalves Dias, construindo, através da retomada do discurso do outro, postulado por Bahktin (2009), um novo discurso que possui diversos planos de referência. Para Cortez (2005),

## **CCHLA em debate**

“os objetos colados mantêm a dúbia atitude de se referirem ainda ao seu contexto próprio e histórico, mas simultaneamente são dele desconectados.” (Cortez, 2005, p.102).

No que diz respeito às características cubistas na produção do discurso pictórico, essas são evidentes nas obras de Tarsila do Amaral, nas quais as formas geométricas e os planos achatados são marcas da artista brasileira. A paulista representou, sob a perspectiva do Cubismo, a paisagem brasileira, utilizando-se, muitas vezes, de formas cilíndricas e cúbicas, porém dando preferência à forma esférica - presente em quase todas as suas obras.

Tarsila do Amaral traz, assim como Oswald de Andrade, uma releitura da vanguarda cubista ao tratar de temas e de paisagens brasileiras em seus quadros. Dessa forma, a linguagem cubista foi antropofagicamente trabalhada com temas e com cores que remetem à brasilidade, promovendo o encontro da tradição culta com a popular, assim como propunha Oswald no seu Manifesto Antropófago. No entanto, para Carvalho (2008), essa postura devoradora de Tarsila do Amaral já estava presente em suas obras, até mesmo, antes da publicação da Poesia Pau Brasil.

Dessa maneira, é perceptível que a relação entre esses dois símbolos do Modernismo Brasileiro vai além da influência cubista em comum. Entre eles também houve uma relação de diálogo e de reconstrução do discurso artístico brasileiro através da antropofagia, que foi muito produtiva, complexa e inovadora para tudo que entendemos como arte, que discutiremos a seguir.

### **3. A RELAÇÃO DE DEVORAÇÃO- TARSIWALD**

A relação dialógica entre a literatura e a pintura manifesta-se formalmente na Semana de Arte moderna, em 1922. O protagonismo dessa relação estética acontece entre Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, em suas obras nomeadas Pau-Brasil. “Os escritores seguem o pintor e suas ideias literárias nascem da presença de um contato íntimo com uma invenção pictórica”, afirmou Amaral (2003, p.454). Entretanto, a obra de Tarsila do Amaral já era exposta manifestando o princípio da “devoração” quando uniu à técnica cubista o contexto brasileiro, o político e o cultural. Em suas pinturas, Tarsila conecta a tradição culta com a popular, e a linguagem visual utilizada referencia-se, de fato, ao momento datado. Na poesia, Oswald retoma os

## **CCHLA em debate**

fatos desde o tempo do descobrimento e Tarsila, nas pinturas, também faz isso com naturalidade.

Não é novidade a recorrência dialógica entre textos literários e pinturas, mas suas percepções sempre trazem reflexões sobre diversas formas de expressão e de representação. Bakhtin chama isso de Metalinguística, uma nova disciplina que estuda as relações dialógicas no discurso (BRAIT, 2006, p. 11-12). Entretanto, o movimento modernista já realizava esse diálogo entre o poema e a pintura. Dialogismo que percebemos claramente entre as obras Palmeiras (1925) de Tarsila do Amaral, e o poema “Longo da Linha” (1924), de Oswald de Andrade.

Ao ler o poema juntamente com a leitura da pintura, percebe-se que a composição de ambos complementa-se, como se fossem elaborados simultaneamente. Elementos como a iconização de um signo da natureza (os coqueiros como palmeiras), a instauração do movimento no estático (a disposição das palmeiras na pintura e a estruturação dos versos do poema – aos dois/ aos três/ aos grupos) e a temporalização do ritmo do poema na espacialidade plástica (o espaço de uma palmeira para outra, se vistas em movimento – quando se está em um trem durante sua viagem, por exemplo –, estabelecendo uma noção de deslocamento). Além da metalinguagem desses dois gêneros, a pintura traz uma bagagem da própria Tarsila, de acordo com a análise de Aracy Amaral:

Inspirada em paisagem esboçada em sua viagem a Minas Gerais, *Palmeiras* (1925) é quase metafísica, pelo alheamento do real e apesar dos referenciais visíveis: ferrovia, palmeiras, casario de fazenda, montanhas. A composição da pintura, dividida em três planos horizontais apesar da verticalidade da tela [...] afirma uma desnudes, no despojamento máximo de elementos, em sua tranquilidade hierática supra-real, tornando essa pintura [...] uma das obras mestras da pintora. (Amaral, 1998, p. 38)

Dessa forma, desde a disposição das linhas retas, horizontais e verticais, juntamente com o ritmo posto no campo do espaço e a temporalidade como um efeito de significação, resulta em uma leitura poética complexa e congruente às relações elaboradas nesse artigo.

Podemos dizer que o a pintura de Tarsila é uma tradução do poema de Oswald. Em contrapartida, toda tradução, não apenas da pintura ao discurso, mas de uma língua para outra, possui perdas, isto é, apesar de literais, nunca serão totalmente fiéis, ou por uma função sintática diferenciada ou, até mesmo, uma palavra exclusiva da língua. Além de tradução, interpreta-se a pintura como uma metáfora do poema, garantindo uma minúcia na experiência visual, propiciando ao leitor uma ótica sinestésica. Essa fidelidade à tradução é dada, pois não há uma heterogeneidade de linguagens, denominada por Foucault de relação infinita.

A relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. [...] São irredutíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, p. 25.)

Entretanto, a falta de fidelidade na tradução não implica no desprestígio das diversas tentativas de tradução. Diversamente, a concordância com o fato de que a perda ocorrida com a tradução faz parte da relação infinita entre as linguagens verbal e da pintura. Tratando-se de tradução, Umberto Eco fala sobre as perdas que ele chama de absolutas.

São os casos em que não é possível traduzir e, se casos do gênero acontecem, digamos, no curso de um romance, o tradutor recorre à ultima ratio, a de anexar uma nota de pé de página – e a nota em pé de página ratifica a sua derrota (ECO, 2007, p. 109)

Desse modo, as linguagens não são originalmente relacionadas nem utilizadas com essa intenção, embora essa relação seja feita a partir de características pertinentes nas obras de um escritor, de um autor ou de um pintor, por exemplo. Além dos sujeitos que as elaboram, o contexto histórico e social deve ser analisado e considerado. Isso ocorre fortemente nas obras de Tarsila e de Oswald durante a Semana de 22, fase modernista brasileira de exaltação ao nacional.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que a relação dialógica entre o discurso pictórico de Tarsila do Amaral e do discurso poético de Oswald de Andrade, regados às marcantes influências das vanguardas europeias, sobretudo o Cubismo, foi de grande contribuição ao nosso Modernismo Brasileiro, pois reestruturou à nossa arte, retratando o Brasil em suas mais variadas formas: o povo, a terra, a natureza e suas cores. Ao nos depararmos com o quadro “Palmeiras” (1925), percebemos uma paisagem tipicamente brasileira, que retrata nossas cores, a nossa natureza, além do diálogo com o poema “Longo da Linha”. Duas representações do nosso Brasil que, mesmo que tenham influências de concepções artísticas europeias, conseguiram transparecer, uma imagem única do nosso país.

Talvez devido ao profundo e constante diálogo entre Tarsila e Oswald, Mário de Andrade tenha criado a feliz expressão “Tarsiwald” ou “Tarsiwaldo”, pois a expressão revela não apenas uma união amorosa e de ideias em comum, mas a relação símbolo da fase inicial do modernismo nacional. Metaforicamente buscou sintetizar a própria antropofagia, transparecendo a “devoração”; pela síntese e pela invenção, resulta no entrelaçamento de discursos e na relação de dependência de um na existência de outro. Essa transposição de uma forma de arte, através do movimento antropofágico para o que temos enquanto produção artística brasileira, foi tão bem fundida que se tem a impressão de um belo “fruto” da breve relação entre Tarsila e Oswald. Um “fruto” que deu início ao nosso modernismo brasileiro e representa a nossa arte até hoje.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. “Roteiro das Minas”. In **Pau-Brasil**. Rio de Janeiro: Globo- Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

CARVALHO, Helba. **Tarsiwald**: o princípio da devoração. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/026/HELBA\\_CARVALHO.pdf](http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/026/HELBA_CARVALHO.pdf). Acesso em: 12 de out. 2016.

CORTEZ, Luciano. Quase pintura: poesia e visualidade em Pau Brasil, de Oswald de Andrade. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, v. 13, p. 94-104, 2005.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa - experiências de tradução**. Rio de Janeiro: ed. Record, 2007.

## **CCHLA em debate**

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOTTA, Sergio V. **Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral**: poesia e pintura modernistas. LumenetVirtus: revista de cultura e imagem, p. 106-123, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122606/ISSN2177-2789-2013-04-08-106-123.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Acesso em: 12 de out. 2016.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, Vozes, 1982.

# **MACUNAÍMA – COMPREENDENDO SUA FUNÇÃO LITERÁRIA E CULTURAL**

Edson Veloso Peres (Graduando em Letras-Português/ UFPB)

José Leandro Gonçalves de Pontes Júnior (Graduando em Letras-Português/ UFPB)

Renata Maria Silva de Souza Valdomiro (Graduando em Letras-Português/ UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

A primeira fase modernista é sintetizada pelas palavras destruição e construção. A fase heroica é marcada pela divulgação das diretrizes modernistas em contraposição aos princípios da estética vigente. A Semana de Arte Moderna foi o marco do movimento no Brasil, dando-se em seguida o assentamento do discurso modernista em todo o país.

Macunaíma é uma das principais obras modernistas que condensa o movimento. A defesa na reconstrução da cultura brasileira, numa reconsideração crítica de nosso passado e a abnegação de valores estéticos estrangeiros foram alguns dos objetivos do movimento.

## **2 O DESÍGNO DA OBRA MACUNAÍMA**

O movimento modernista no século XX teve como objetivo tornar o Brasil uma nação de características literárias próprias. Em outras palavras, ambicionava conquistar nossa singularidade cultural, ou seja, ocupar um lugar no “concerto das nações”, conforme Mário de Andrade.

À vista disso, alicerçado em conceitos históricos e filosóficos, o autor modernista se dedicou na produção de sua obra, Macunaíma, uma vez que esse trabalho afirmaria a identidade nacional.

Dessa forma, objetivando a originalidade da raça brasileira, intrinsecamente enraizada no nosso espaço geográfico e ao nosso clima, Macunaíma é, contudo, uma investida de modernizar à Pátria por meio do

## **CCHLA em debate**

passado e de nossas tradições. Tendo em vista que o enxerto da cultura europeia em nossas origens causou sérias consequências em nossa cultura como povo brasileiro. Em outras palavras, “somos um povo desterrados em nossa terra”, diz Sérgio Buarque, Raízes do Brasil.

Mário teve vários motivos para a construção de sua obra: a indefinição de um caráter nacional; a submissão e divisão da cultura brasileira; a negligência com nossas tradições; a absorção de paradigmas socioculturais e econômicos de nações totalmente divergente a nossa e a discriminação linguística. Todavia, a principal inquietação do autor foi trazer e solidificar a nossa identidade cultural brasileira conforme nossas raízes, ou seja, nosso caráter seria construído a partir da mistura existente em cada região do Brasil.

Assim, Mário de Andrade constrói Macunaíma. Uma rapsódia que reúne toda a multiplicidade brasileira: lendas, folclores, credices, costumes, comidas, variação linguística, bichos, plantas e toda manifestação cultural e religiosa em um único grupo, em outras palavras, o escritor unificou nossa diversidade, ou seja, não nos dividiu, mas compôs uma unidade nacional.

### **3. AS INFLUÊNCIAS QUE PERMEIAM MACUNAÍMA**

O Brasil dos anos 20 é o berço do modernismo, movimento que buscava uma identidade cultural para o país com o intuito de se afirmar como uma nação independente culturalmente, os autores desse período baseados em teorias históricas e filosóficas focaram seus trabalhos nesse contexto.

Nessa época Mário de Andrade publica uma de suas obras mais emblemática - Macunaíma – que é uma representação fidedigna do momento histórico, social e cultural da época; em busca de uma identidade nacional e de uma produção que contemplasse a diversidade cultural o autor constrói sua rapsódia com a reunião de lendas, folclore, credices, costumes, comidas, falares, fauna e flora de todas as regiões, não se referindo diretamente a nenhuma delas, misturando as diversas manifestações culturais e religiosas que concebe a Obra um sincretismo característico de uma terra tão miscigenada. Como afirma MORAES (In: Berriel, 1990):

Na composição de Macunaíma e em seus escritos críticos da época nota-se o cuidado rigoroso de efetuar

o levantamento do material que torna possível traçar o perfil do Brasil. Era intenção de Mário de Andrade, em sua perspectiva analítica, ao justapor os variados elementos culturais presente na esfera nacional, chegar à definição de um elemento comum que qualificasse todos como pertencentes ao mesmo patrimônio cultural.

Para Mário, a construção de uma identidade cultural só é possível a partir do momento em que o povo brasileiro tivesse consciência de suas tradições. Em entrevista do escritor concedida em 1925, ele afirma: “[...] nós só seremos de deveras uma Raça o dia em que nos tradicionalizarmos integralmente e só seremos uma Nação quando enriquecermos a humanidade com um contingente original e nacional de cultura.”

O dialogismo presente no pensamento de Mário e do pensador alemão Johann Gottfried Herder (1744-1803) é bastante evidente. Para o pensador, a característica mais importante da história é a pluralidade e a individualidade das nações, exatamente o que procurava o Mário de Andrade. Outro ponto que encontramos que dialoga com o pensamento filosófico do alemão é que ele afirmava: “a literatura de uma nação deve ser verdadeira para com as tradições e o caráter íntimo da mesma nação, e a sua atitude para com a natureza” (Gardiner, 1995), e isso pode ser enxergado em Macunaíma, que promove o resgate das tradições folclóricas brasileira afirmando, assim, um caráter nacionalista.

Outro filósofo que influenciou a literatura de Mário foi Oswald Spenger (1880-1936), que se é sabido que lhe serviu de inspiração a partir da obra “A decadência do Ocidente” que pode ser conferido em várias imagens presente em Macunaíma, para Spenger:

[...] uma cultura nasce no momento em que uma grande alma despertar do seu estado primitivo e se surpreender do eterno infantilismo humano; quando uma forma surgir em meio do informe; quando algo limitado, transitório, originar-se no limitado, contínuo. Floresce então no solo de uma paisagem perfeitamente restrita, à qual se apega, qual planta.

#### **4. DIÁLOGOS COM TELAS DE TARSILA DO AMARAL**

Considerada como a obra-prima de Mário, Macunaíma, se apropria das tradições do povo brasileiro para utilizar como pano de fundo os falares, as lendas, as brincadeiras e os costumes para ilustrar as narrativas do seu protagonista, o herói sem nenhum caráter, Macunaíma. Atendendo a uma das características do Movimento Modernista a valorização, em suas obras, dos contextos tipicamente nacionalistas, a Obra consegue atender com perfeição os pressupostos desse movimento. Como afirma Candido (2006, p.126):

[...] obra central e mais característica do movimento, compendiou alegremente lendas de índios, ditados populares, obscenidades, estereótipos desenvolvidos na sátira popular, atitudes em face do europeu, mostrando como a cada valor aceito na tradição acadêmica e oficial correspondia, na tradição popular, um valor recalçado que precisava adquirir estado de literatura.

Com o intuito de reconhecer que o texto literário vai além das suas linhas, dessa forma, identificamos na pintura um dialogismo com a obra literária, buscando a percepção da relação existente com a imagem e, assim, perceber os diferentes contextos existentes. Segundo Lima (2008, p.42),

[...] a consciência da substância visual é percebida não apenas pela visão, mas por meio de todos os sentidos, e não produz segmentos isolados e individuais de informação, mas sim unidades interativas integrais, totalidades que assimilamos, direta e muito velozmente, por intermédio da visão e da percepção. O processo leva ao conhecimento de como se dá a organização de uma imagem mental e a estruturação de uma composição.

E desta forma aumentar o horizonte de expectativas por meio da extração de sentido contidas nos diversos tipos de imagens presente na obra, e de seu momento histórico-cultural, e relacioná-los as pinturas de Tarsila

## CCHLA em debate

do Amaral. Iniciaremos por analisar o contexto histórico refletido na pintura Operários (1933), Tarsila do Amaral.

Fig. 1: Operários



Fonte: BRAGA, Angela, REGO, Lígia. Tarsila do Amaral:

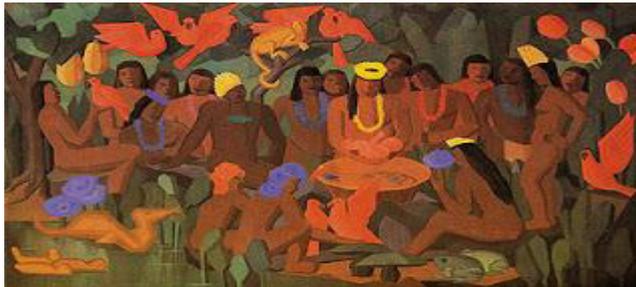
Mestres das artes no Brasil, 1998, p. 29.

Podemos iniciar pelo próprio título da pintura que já remete a um ambiente de trabalhadores da indústria, as pessoas expressam um semblante triste e cansado, que nos leva a um contexto de trabalho duro e mecanizado das fábricas, muitas das vezes com condições precárias de trabalho. Esse era o contexto sócio econômico da classe proletária da época do Modernismo.

Mas, além do campo social retratado pela artista, uma outra característica típica do Movimento artístico-literário presente na pintura é miscigenação representada pela variedade de cores das pessoas tão comum no Brasil. De acordo com Cortez (2010, p.133) “a imagem, segundo os críticos mais renomados, exerce, nas sociedades contemporâneas, um protagonismo evidente. A relação entre palavra e imagem, entre palavra e as coisas (e a sua representação) tem sido um tema constante nos processos de comunicação entre homens”.

Uma outra pintura, de Tarsila, que vai dialogar, de forma direta, com a obra de Mário de Andrade é o Batizado de Macunaíma.

Fig. 2: Batizado de Macunaíma



Fonte: BRAGA, Angela, REGO, Ligia. Tarsila do Amaral: Mestres das artes no Brasil, 1998, p. 31.

A partir da leitura imagética da obra e do fato registrado na imagem, produzimos a identificação da personificação de sentido numa forma de narrativa, composta pelas diferentes cores e do espaço que se passa a representação. A artista nos permite a inferência ao personagem de Mário por meio das cores dos índios que fazem parte da tribo, uma tribo de índios negros, que também aparece na narrativa do autor; outro fato presente na imagem é a abordagem, por parte da pintora, do sincretismo religioso, característica do povo brasileiro, tão bem apresentado em Macunaíma.

No romance não existe nenhuma cena de batismo do protagonista, Tarsila o retrata na sua pintura, nos dando uma noção contextual de continuidade da narrativa. Como foi possível notarmos o herói sem nenhum caráter, Macunaíma, se faz presente na obra de ambos, originalmente na de Mário, mas, como também dialogicamente na de Tarsila. O que permite a ambas serem constituídas por muitas lendas, e assim,

[...] nos ajudam a pensar e a reconhecer as emoções humanas, como ódio, o medo, o amor, a dedicação, a injustiça, a vingança.... As pessoas demonstram suas emoções nas histórias e nas lendas que inventam. Usando a imaginação, elas criam personagens fantásticos para exprimir os seus sentimentos. O artista plástico também exprime suas angústias, alegrias ou sua forma de pensar por meio de sua produção artística, fazendo uso de cores, imagens, formas, linhas finas ou grossas, leves ou pesadas. (SANTA ROSA, 2001, p. 5)

Desta forma, concluímos a abordagem do aspecto protagonista do quadro e do romance e, salientamos que tanto Mário como Tarsila

## **CCHLA em debate**

foram partícipes do Movimento Modernista e que suas obras são marcadas pela diversidade cultural, o nacionalismo, a antropofagia, a miscigenação, sincretismo religioso entre outras temáticas que compõem as características desse movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em Macunaíma, a ausência do caráter não se refere apenas a questão moral, mas sobretudo a falta de uma consciência cultural, da ausência de uma afirmação da identidade brasileira. “O brasileiro não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional”, afirmava Mário de Andrade.

Macunaíma compila uma pluralidade linguística, reunindo vocábulos indígenas, africanos, provérbios, gírias num movimento antropofágico da cultura brasileira. A rapsódia moderna é um retrato do povo brasileiro, elaborada a partir da congregação de materiais da tradição oral, da pesquisa científica e da literatura.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Mário. **Macunaíma**. 1. ed. Editora: Agir, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803-809, set/1972.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**. 4 ed. São Paulo: Editora Atual, 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A Literatura e o leitor** - textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 2. ed. revista e ampliada, 2002.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Lendas e personagens**. São Paulo: Moderna, 2001.

**Revista Línguas & Letras** – Unioeste – v. 14 – nº 27 – Número Especial de 2013 ISSN: 1981-4755.

Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/guia-ieb/detalhe/146>. Acesso em: 23 maio 2016

Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/en/obra2489/o-batizado-de-macunaíma>. Acesso em: 23 maio 2016

Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo2/modernismo/artistas/tarsila/obras.htm> Acesso em: 24 maio 2016

# **O ROMANCE A HISTÓRIA DO AMOR DE FERNANDO E ISaura: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS**

Janielly Santos de Vasconcelos (Mestranda em Linguística/UFPB/PROLING)

## **REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS**

Os estudos discursivos propostos por Bakhtin e o Círculo extrapolam abordagens estritamente linguísticas, trazendo à tona o estudo do texto literário como forma de compreender categorias e refletir sobre o funcionamento da linguagem. A orientação dialógica da linguagem desenvolveu perspectivas literárias para outras abordagens do discurso, particularmente, concedendo ao romance, sob a forma de expressão mais profunda, um característico tom prosaico.

Bakhtin (2014) afirma que o romancista não conhece apenas uma linguagem e, essa afirmação adianta a noção de plurilinguismo, quando suscita que apenas uma linguagem não é unicamente significativa para todos. “Com isto, fica determinada uma orientação toda especial - contestável e contestadora - do discurso romanesco; ele não pode esquecer ou ignorar de maneira ingênua ou convencional as línguas múltiplas que o circundam” (BAKHTIN, 2014, p.134). A linguagem literária é caracterizada, desse modo, pela pluralidade discursiva.

Tematizamos, nesta pesquisa, as relações dialógicas que constituem o romance A história do amor de Fernando e Isaura (1994), do consagrado escritor paraibano, Ariano Suassuna (1927-2014) em diálogo com um mito celta representado pelos romances: Tristão e Iseu (1976) de Joseph Bédier (versão traduzida de Afrânio Peixoto) e Tristan et Iseut de Bérout (1903). Tal estudo será desenvolvido seguindo as orientações teóricas de Bakhtin e o Círculo sob a perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem.

Compreendemos que a abordagem investigativa a respeito da constituição dialógica do romance, permite entendê-lo como gênero evoluído, em constante transformação, desmistificando exemplos que caracterizam o romance como um gênero estático e postergado. Percebemos ainda que, o olhar sobre o gênero discursivo romance necessita de atenção e valorização através de práticas de leituras que revelem as relações dialógicas e os sentidos

## **CCHLA em debate**

entre obras que contemplem não só a literatura universal, mas também a cultura nordestina.

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Assumindo centralidade, na Teoria dialógica da Linguagem, as noções de discurso e enunciado refletem pontos de vista e posições culturais, históricas, sociais e ideológicas fazendo com que a comunicação se efetive entre sujeitos e que o discurso assuma sua marca social e dialógica. As relações sociais norteiam todos os tipos de atividade e ações humanas. Constitutivamente, os enunciados, assim como os diálogos sociais, são reiteráveis, irrepetíveis e retomam marcas características do social, do cultural e do histórico.

Evidenciando a diversidade dialógica dos enunciados, Bakhtin (2011), ao conceber a noção de gênero discursivo, situa-o como fenômeno que acontece na esfera de interlocução, de forma ininterrupta. Assim como Bakhtin (2011) caracterizou como sendo diversos, os campos de atividade humana, os gêneros também são diversos e se relacionam concomitantemente com estes campos.

Diminuindo as incertezas nas relações sociais e suprimindo as finalidades e necessidades de cada esfera discursiva e comunicativa, os sujeitos participantes dessas relações e atividades criam a todo o momento “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). O gênero discursivo não é forma qualquer da língua, conforme Bakhtin (2011), mas é uma forma típica de enunciado e representam tipicamente comunicações discursivas e temas específicos.

Ao retomar reflexões sobre o enunciado para a compreensão da categoria das relações dialógicas, Bakhtin (2011, p. 313) afirma que, “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados.” É impossível compreender o sentido de um enunciado sem entendê-lo através de suas propriedades dialógicas. As relações dialógicas se diferem das relações linguísticas em um enunciado isolado. O próprio Bakhtin admitiu que o estudo dessas relações necessita de atenção especial.

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas

(sintático-composicionais). [...] As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 323, grifo do autor)

Bakhtin (2014) ao refletir sobre o discurso no romance, não o fez apenas mediante estudos formais e ideológicos, mas o fez propondo rupturas e abstrações, fazendo com que o formal e o ideológico se unissem para realização do social. Sob este viés, a categoria do plurilinguismo foi eleita como essencialmente representativa de sua proposta. Tal categoria surgiu para dar conta, não só da caracterização e composição das vozes e do romance como um todo, mas também para analisar o campo extraliterário, ou seja, o social.

Introduzido no romance, o plurilinguismo é submetido a uma elaboração literária. Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 2014, p. 106, grifos do autor). Através do plurilinguismo, o romance dissemina temas, organiza estruturas e constrói estilos singulares.

Em função do objeto de estudo desta pesquisa, desenvolve-se uma investigação de método descritivo-interpretativista de abordagem qualitativa, contudo, os movimentos de leitura tomam por base teórico-metodológica, a Teoria Dialógica da Linguagem.

### **HISTÓRIA DO AMOR DE FERNANDO E ISAURA & O MITO DE TRISTÃO E ISEU: RECORTES DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

No ano de 1956, iniciou-se a carreira de Ariano Suassuna no campo da criação da ficção em prosa com o romance A história do amor de Fernando e Isaura. Tal romance somente foi editado e publicado no ano de 1994 e, segundo o próprio Ariano, essa obra antecedeu a escrita do vindouro romance, A Pedra do Reino.

A contextualização do romance já é destacada nas páginas iniciais quando, Suassuna (1994, p. 5), destaca o título da obra: “A história do amor de

Fernando e Isaura – Imitação Nordestina de Bérουλ, Bédier e Afrânio Peixoto”. A heterogeneidade que constitui o romance, em questão de filiação, tem justamente o objetivo de nacionalizar e até tornar regional o grande mito<sup>23</sup> de amor ocidental. As origens deste romance remontam para o mito<sup>24</sup> de Tristão e Iseu, reunido por Bérουλ – que por já habitar o imaginário popular literário coletivo – acabou por subsidiar, tomando como exemplo em questões de enredo, temáticas e conflitos, a criação direta e indireta de obras como Romeu e Julieta (Shakespeare) e Madame Bovary (Flaubert).

O mito de Tristão e Iseu ficou muito conhecido após a escrita do romance de Bérουλ (O romance de Tristão) em poema e, foi disseminado pelo mundo através de peças teatrais, filmes, óperas e outras versões que representavam, em linhas gerais, um triângulo amoroso em tempos medievais. Já a obra “A história do amor de Fernando e Isaura”, surgiu como uma espécie de versão do mito narrado no romance de Tristão e Iseu e, em advertência, título da parte que trata das palavras iniciais de Ariano Suassuna, se confirma tal afirmação comprovando que a escrita desta obra se deu pelo intuito de exercitar o gênero romance. Em termos de enredo, o romance de Ariano Suassuna (Fernando e Isaura), a tradução de Afrânio Peixoto a partir de Bédier (Tristão e Iseu) e a obra original de Bérουλ (Tristan et Iseut), narram em linhas gerais o desejo de um rei de casar-se com uma princesa e que assim designa seu jovem sobrinho para sair em busca de uma bela mulher que faça jus ao seu nome. O sobrinho promete lealmente ao seu tio-rei que lhe trará uma princesa. A bela princesa de louros cabelos apaixonou-se pelo sobrinho e decepcionou-se ao descobrir que terá que casar-se com o seu tio. Apenas a morte liberta os amantes do laço que os uniu.

Apesar das grandes influências sobre o romance de Ariano Suassuna, observa-se que foram conservados, conforme a mito original, os episódios, a estrutura narrativa e parte do desenvolvimento do enredo. Suassuna (1994) afirma que a tradução de Afrânio Peixoto da versão de Bédier foi sua grande

---

23 “Narrativa, geralmente de origem popular, sobre seres que encarnam simbolicamente condição humana ou representação idealizada de um estado da humanidade em um passado remoto ou num futuro fictício.” (Cunha, 1982, p. 525)

24 O mito de Tristão “é resultado de uma síntese. Também ele nasceu do contato de vários “folclores”, pelo menos três: o árabe (que popularizou o romance persa de Gurganai [Wis et Romain], o celta (com os aitheda [relatos de acontecimentos] não menos popularizados), e o francês (tanto na língua d’oil) que, por muito, recebeu contribuições celtas e orientais. É no nome de Tristão que irá de Cristalizar o sentido do mito. (SHAEFER, 2000. p. 889-890)

## **CCHLA em debate**

influência. Assim sendo, em questão de criação, anterior a Bédier, destaca-se a escrita de Bérroul, desse modo, é possível afirmar que ambas as obras relacionadas dialogicamente. A versão de Ariano Suassuna destaca o caráter nordestino predominante ao bérrouliano na busca de exaltar o culto da tradição e a língua regional e, recuperar valores e o medievalismo perdido. À primeira vista, A história do amor de Fernando e Isaura, por ser considerada uma “imitação” de obras que remontam ao imaginário celta, poderia ser caracterizada por elementos narrativos que destacassem o espírito marítimo celta, mas a história se passa no nordeste, às margens do Rio São Francisco, precisamente no estado de Alagoas, distanciando-se do maravilhoso e do aventureiro que caracterizavam outros romances e destacando o deslocamento do mar para o sertão e afastando-se do místico presente na tradução Afrânio Peixoto (1976) e na versão de Bérroul (1903).

Em uma dimensão maior, observam-se os elementos que assemelham o romance de Ariano Suassuna ao mito celta de Tristão e Iseu, como por exemplo, o fim trágico dos romances. O amor narrado frente às impossibilidades antecipa a morte aos amantes, assim como reitera a intensidade e veracidade de um amor que não pode ser vivido em vida e se realiza apenas na morte. Estes aspectos são o que constituirão as relações dialógicas entre as versões do mito, representadas pelos romances.

Pequenos aspectos determinam as diferenças entre os romances, conferindo assim, originalidade ao romance A história do amor de Fernando e Isaura. As ações, características e as ambientações são propostas no romance de acordo com diferentes motivações, desse modo, a partir do romance de Ariano Suassuna, é possível observar múltiplos sentidos e leituras possíveis que fazem com que tal romance se diferencie de outras adaptações do mito.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Compreendemos que a abordagem investigativa a respeito da constituição dialógica do romance, permite entendê-lo como gênero evoluído, em constante transformação, desmistificando exemplos que caracterizam o romance como um gênero estático e postergado. O olhar sobre o gênero discursivo romance necessita de atenção e valorização através de práticas de leituras que revelem as relações dialógicas e os sentidos entre obras que contemplem não só a literatura universal, mas também a cultura nordestina.

## **CCHLA em debate**

Observamos que a construção estilística do romance não constitui-se de escolhas discursivas isoladas, pois está indissolavelmente relacionada a vida social do discurso e, conseqüentemente, a vida do autor. Acreditamos que uma pesquisa que verse sobre a temática do gênero discursivo, em especial o romance, resgatando obras do imaginário cultural nacional e universal, seja necessária, na medida em que o discurso literário representa um dos mais importantes campos de atividade da formação humana.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BÉDIER, Joseph. **Tristão e Iseu**. Versão Afrânio Peixoto. 5ed. São Paulo: GRD, 1976.

BÉROUL. **Tristan et Yseut**. Paris: Librairie de Firmin Didot et Cia, 1903.

SUASSUNA, Ariano. **A história do amor de Fernando e Isaura**. 1. ed. Recife: Bagaço, 1994.

# **RETOMADAS ENUNCIATIVAS DO OUTRO ÁLVARES DE AZEVEDO NO ROMANCE O CLUBE DOS IMORTAIS<sup>25</sup>**

Andreia Travassos Freire Sarinho (UFPB)  
Profª Drª Maria Bernardete da Nóbrega (Orientadora /UFPB)

## **1 INTRODUÇÃO**

Nesta comunicação exporemos parte da análise de nossa monografia que se restringiu à análise das relações dialógicas entre a obra *O Clube dos Imortais* (2012) no que diz respeito a seus pontos de encontro com as obras de Álvares de Azevedo *Lira dos Vinte Anos* (2012) e *Macário* (2002), além das lacunas (históricas e literárias) entretecidas por Ysatis na construção sólida de sua narrativa para atingirmos nosso objetivo: relacionar e analisar as passagens em que constatamos relações dialógicas entre o discurso no romance *O Clube dos Imortais* (YSATIS, 2012) e o discurso na poesia e na peça – o discurso da vida e o discurso da arte de Álvares de Azevedo (2002; 2012) a fim de compreender como tais diálogos se constituem em elementos construtivos da narrativa à luz do dialogismo como formulado por Mikhail Bakhtin (1981; 2011) e seus interlocutores Fiorin (2006), Freitas (2013), Ribeiro (2006) e Sobral (2009). Assim, iniciemos nosso diálogo para além das fronteiras do “grande tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

## **2 O DIALOGISMO BAKHTINIANO**

Bakhtin (2011) afirma, ao tratar o problema dos gêneros do discurso, o fato de que os campos da atividade humana estão ligados através da linguagem. O estudioso acrescenta ainda que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

---

25 O presente artigo é um excerto da monografia do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação de Letras da Universidade Federal da Paraíba sob mesmo título **Sob As Máscaras Do Outro: Álvares De Azevedo No Romance O Clube Dos Imortais – Uma Visão Dialógica Bakhtiniana**, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Drª Maria Bernardete da Nóbrega.

Todos os falantes de uma língua utilizam-se de enunciados no processo de comunicação. E isto vem direcionar a afirmação bakhtiniana que situa o enunciado como unidade comunicativa, quando o filósofo russo salienta que as confusões terminológicas no campo linguístico resultam do desconhecimento da informação de que o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Em termos simples, o enunciado é a realização concreta do uso da língua tanto em sua forma oral como escrita. Ribeiro (2006), numa introdução ao que chama “unidade básica do conceito de linguagem de Bakhtin”, sobre a natureza do enunciado, enfatiza a seguir:

O enunciado não é um conceito meramente formal; um enunciado é sempre um acontecimento. Ele demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá. Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido.

Nesse ambiente, o enunciado não se constrói como sentença formal emitida por um falante e recebida por um ouvinte, mas como um todo de vozes proferidas e reunidas que, por sua vez, poderá ser captado e interpretado, segundo outro conjunto de vozes com os quais se relacionará, frente a várias possibilidades como a aderência, a rejeição ou outras implicações geradas até pelo silêncio, quando utilizado como resposta. A unidade da comunicação verbal é um potencial feixe de informações em si mesmo, tendo em vista suas relações com outros enunciados, de forma que as unidades da comunicação têm natureza dialógica. Diante disso,

[...] todo o falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente ou pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo

na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Por isso, ao utilizarmos um enunciado estamos materializando também em alguma medida outros enunciados que o constituem e antecedem, nos quais o nosso dito pode estar baseado, opor-se ou ter a configuração influenciada pela pressuposição de que existem. Dentro da compreensão de que cada enunciado é um elo na construção de outros, poderemos perceber como Ysatis (2012) retoma a obra (enunciado) do poeta Álvares de Azevedo (a palavra alheia) e a acentua na sua própria narrativa dando-lhe acabamento estético (enunciado) – a resposta à resposta – numa densidade dialógica com matizes singulares e particular da sua palavra outra: O Clube dos Imortais.

### **3 RETOMADAS ENUNCIATIVAS DO OUTRO ÁLVARES DE AZEVEDO**

Neste trabalho buscamos analisar a relação entre autor e personagem como partes constitutivas do todo do objeto estético – a obra enunciado, via a correlação entre o outro Álvares de Azevedo e sua obra, direta ou indiretamente, com o autor – o outro que vive a alternância na relação de reciprocidade entre ambos, por compreendermos que algumas destas referências materializadas na tessitura do romance poderão se constituir como traços evidentes de análise numa perspectiva dialógica.

Ressaltemos a base da criação estética utilizada por Ysatis, que tomou de forma engenhosa o todo concluído da vida e da obra de Álvares de Azevedo para tecer e entretecer o enunciado de sua obra ficcional. Para Bakhtin, a memória é um dos principais elementos na criação estética de uma personagem. A partir dela pode-se vislumbrar um todo definido e acabado e transformar a memória em elemento estético. Assim, lidar com a memória de um ser que chegou a seus limites temporais (que morreu) é a maneira mais fácil de criar uma personagem esteticamente definida e bem acabada:

Meu ativismo prossegue também depois da morte do outro, e nele os elementos estéticos (comparados aos éticos e aos práticos) começam a prevalecer: tenho à minha frente o todo de sua vida, liberto dos elementos

do futuro temporal, dos objetivos e do imperativo. Depois do enterro, depois do monumento tumular vem a memória. Tenho toda a vida do outro fora de mim, e aí começa a construção estetizante de sua personalidade, sua consolidação e seu acabamento numa imagem esteticamente significativa. A diretriz volitivo-emocional centrada na homenagem ao falecido engendra essencialmente as categorias estéticas de enformação do homem interior (e do exterior também), pois só essa diretriz para o outro domina o enfoque axiológico do todo temporal e já acabado da vida interior e exterior do homem; voltemos a reiterar que aqui não se trata de presença de todo material da vida (de todos os fatos da biografia) mas, acima de tudo, da presença de um enfoque axiológico capaz de enformar esteticamente esse material (o conjunto dos acontecimentos e do enredo de dado indivíduo). (BAKHTIN, 2011, p. 97-98)

Como se pode notar a partir das palavras de Bakhtin, o fato de Ysatis ter-se valido de uma personagem real que se pode mensurar, pois já está falecida e sua biografia é disponível nas escrituras da história da Literatura Brasileira, faz do personagem Álvares de Azevedo da ficção d'O Clube dos Imortais (YSATIS, 2012) um personagem mais palpável (embora não seja muito ativo no romance), mais bem definido e enformado, mais plasticamente e esteticamente acabado. Neste mesmo sentido, Bakhtin reitera a necessidade de uma personagem 'morta' para se obter um melhor acabamento estético um pouco mais à frente em seu texto:

Desde o início devemos apalpar-lhe as fronteiras do sentido, deliciarmo-nos com ela como formalmente acabada, mas sem esperar dela revelações semânticas, desde o início devemos vivenciá-la integralmente, operar com toda ela, com o todo, no sentido ela deve ser morta para nós, formalmente morta. Nesse caso, podemos dizer que a morte é uma forma de acabamento estético do indivíduo. (BAKHTIN, 2011, p. 120)

Isto é, a personagem deve ser, para o pensador russo, uma unidade definida e finita que o autor possa abarcar como um todo para evitar que ela (a personagem) saia de seu controle. A morte acima mencionada especificamente nesta parte do texto de Bakhtin engloba não somente as personagens que foram criadas a partir de um indivíduo histórico definido, mas também as personagens que são pura criação estética, mosaico de vivências, experiências e observações do autor.

Feitas essas considerações, observamos a forma como Ysatis utilizou o personagem histórico Álvares de Azevedo (e os elementos que giram em seu entorno) para constituí-lo como outro na tessitura do acabamento estético em seu romance de duas formas distintas: utilizando-se de referências diretas ao ultrarromântico (nome, apelido) e referências indiretas (nomes de amigos de Álvares, fatos, datas, obras). Para fins de demonstração, destacamos um trecho em que analisamos retomada enunciativa direta, e outro, retomada enunciativa indireta, respectivamente: Primeiramente, vemos fatos da vida do autor ultrarromântico narrados no Prólogo (YSATIS, 2012, p. 13) do romance: passado num baile da Corte Real no Rio de Janeiro de 1848, o prólogo é onde se dá a única aparição de Álvares de Azevedo como personagem ativo.

Na parte então narrada, Ysatis (2012, p. 15-24) usa um fato (considerado mito) da vida do poeta, sua aventura em se disfarçar de mulher para fazer chacota ao Chancelier Louis de Saint-George, para conectar o primeiro elo de sua história: o primeiro encontro de Álvares de Azevedo com o jovem fantasiado de pierrô que se tornaria, pouco tempo depois deste fatídico encontro, o vampiro chamado Luar.

Conforme combinaram, Luís Antônio e o Conde Fe foram aos poucos deixando os convidados a par da brincadeira, revelando a identidade da senhorinha da máscara negra. Somente o Chevalier Louis e o pobre pierrô (que não falava com ninguém) não compreendiam. A notícia espalhou-se. O Embaixador claudicava ébrio, a recitar versos, a pedir, a rogar, a exigir, numa insana insistência enquanto a donzela se esquivava com educadas recusas. Os convidados zombavam em cochichos. O pierrô achava estranho. Na alta madrugada, desvendou-se o mistério:

– Monsieur Chancelier Louis – chamou a donzela, já removendo a máscara, a mantilha e retomando o tom delicado, porém masculino, de sua verdadeira voz –, espero que leve em consideração o espírito carnavalesco brasileiro e nos perdoe a brincadeira, meu nome é Manuel Antônio Álvares de Azevedo e o senhor caiu no meu entrudo!

Todos aplaudiram e riram alegremente. O Imperador não se conteve com a situação, gargalhou com deboche e aplaudiu com especial vontade. O Embaixador francês fora pego em calças curtas. E, mediante a situação, por mais vexatória que lhe fosse, achou conveniente agir com diplomacia e acatar a brincadeira. Durante a ovação e os tapinhas nas costas, a donzela mascarada, ou melhor, o jovem Álvares de Azevedo, procurava pelo pierrô no meio da multidão, mas ele havia desaparecido.

E a inexorável página do tempo virou-se uma vez mais, deixando para trás, sob a poeira da morte, o nome de muita gente que fez História. (YSATIS, 2012, p. 24)

Como já mencionado, a utilização de fatos biográficos do outro finito na enformação estética do indivíduo contribui para a visão excedente da totalidade deste outro acabado. Há que se considerar também a diretriz volitivo-emocional (BAKHTIN, 2011) empregada por Ysatis na enformação estética do homem interior e exterior de Álvares de Azevedo que se pode ir apreendendo durante todo o romance.

O “Aniversário de Morte” se constitui como referência indireta à data da morte de Álvares de Azevedo enunciado através dos pensamentos de Montserrat, discípulo de Luar, que esperava o momento em que seria convertido em vampiro: “O Clube dos Imortais tinha reunião marcada para este domingo, Domingo de Páscoa ou, como seu mestre chamava: “O Aniversário de Morte”” (YSATIS, 2012, p. 90).

Neste momento o leitor-interlocutor se depara pela primeira vez com a expressão e, a depender de seus conhecimentos prévios, pode, ou não, perceber a relação dialógica presente que ativa a referência ao período de morte do poeta.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos, por hora, nosso diálogo com o mundo fantástico desta riquíssima obra da literatura contemporânea brasileira que é *O Clube dos Imortais* (Kizzy Ysatis, 2012) lembramos que, ao utilizarmos um enunciado estamos materializando também em alguma medida outros enunciados que o constituem e antecedem, nos quais o nosso dito pode estar baseado, opor-se ou ter a configuração influenciada pela pressuposição de que existem. Assim, dentro da compreensão de que cada enunciado é um elo na construção de outros, podemos perceber como Ysatis retomou a vida/obra (enunciado) do poeta Álvares de Azevedo (a palavra alheia) e a acentuou na sua própria narrativa dando-lhe acabamento estético (enunciado) – a resposta à resposta – numa densidade dialógica com matizes singulares e particular da sua palavra outra: *O Clube dos Imortais*.

Expressamos ainda nosso desejo de diálogos futuros a fim de nos aprofundarmos na enunciação deste romance, expandindo nosso horizonte dialógico, ultrapassando as fronteiras da Literatura Brasileira e navegando através das mais variadas expressões artísticas mundiais. Assim esperamos poder continuar a contribuir na “festa de renovação” dos sentidos através de nossos olhares e diálogos com estes e outros muitos sujeitos que transitam na linha do “grande tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

### **REFERÊNCIAS**

AZEVEDO, Manuel Antônio Álvares de. Macário. *In*: \_\_\_\_\_. **Teatro de Álvares de Azevedo: Macário/ Noite na Taverna**; estudo introdutório de Antonio Candido. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Coleção dramaturgos do Brasil). p. 3-94

\_\_\_\_\_. **Lira dos Vinte Anos**. – 4. ed. – São Paulo: Martin Claret, 2012. (Coleção a obra-prima de cada autor; 19)

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

## **CCHLA em debate**

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (organizadoras). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – Série Bakhtin: inclassificável; v.3. p. 183-199.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O Conceito de Linguagem em Bakhtin**. – Conferência. Rio de Janeiro: de 27 a 29 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>; Acessado em: 06/04/2016.

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. – São Paulo: Contexto, 2009. p. 167-187.

YSATIS, Kizzy. **O Clube dos Imortais**. Trilogia Leão Negro. São Paulo: Novo Século Editora, 2012. – 2ª edição revista e ilustrada pelo autor.

**ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO ESTÉTICO:  
POESIA, PINTURA E OUTROS GÊNEROS –  
ESTUDOS MURILO MENDES/ JOAN MIRÓ**

Maria Bernardete da Nóbrega (Doutora / UFPB)

*... uma outra ordem ajuntada*

*Ao real – este obscuro mito.*

POEMA

JOAN MIRÓ

Soltas a sigla, o pássaro e o losango.  
Também sabes deixar em liberdade  
O roxo, qualquer azul e o vermelho.  
Todas as cores podem aproximar-se  
Quando um menino as conduz no sol  
E cria a fosforescência:  
A ordem que se desintegra  
Forma uma outra ordem ajuntada  
Ao real – este obscuro mito.

O poema está segregado por uma linha reta, no plano superior (vs. 1), configurado por três unidades – a sigla, o pássaro e o losango –, que corroboram com a quebra da perspectiva pictural e sugerem, também, a quebra da perspectiva poética pelo especular para além da palavra, cujo efeito estético permite apreciar a arquitetônica do objeto. O verso aponta uma relação icônica entre o dito e o feito através de um recurso estético, que parece confirmar a observação de Geninasca (1975), no sentido de que tal fato poético “faz lembrar que o dizer do poeta é antes de tudo um fazer, um poien”. O verso, portanto, instaura explicitamente a ação do gesto produtivo exposto pelo verbo – soltar –, a conotar uma distribuição pictórico-espacial aberta, independente, “automática”, “aleatória”, suscitando a ideia de deslocamento e de movimento no espaço poético-pictórico, a partir do qual a tela/o poema pode ser visto sob diferentes pontos, numa angulação multiforme.

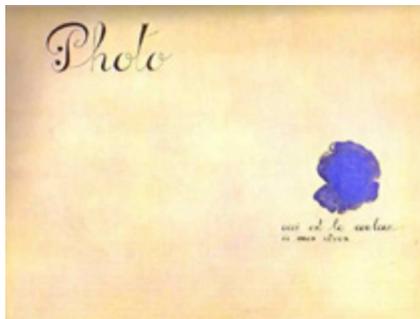
Num processo de expansão do seu dizer/fazer, o poeta retoma um traço definidor da produção de Miró: a liberdade. Liberdade agora explicitamente representada como um ícone da densidade cromática do universo pictórico de Miró, envolvendo todas as suas nuances, inclusive qualquer azul – Série Qualquer Azul –, talvez em oposição ao tríptico Azul I (fig. 75), Azul II (fig. 76) e Azul III (fig. 77), (1961). No verso seguinte, Murilo Mendes resgata a unidade cromática e, na construção dessa totalidade pictural, prepara a síntese do rigor de arte de Miró: “todas as cores”, independentes de sua tonalidade e de seus efeitos visuais convergem para a multiplicidade de cores explosivas de Miró, que, em sua profusão poético-pictórica criam a fosforescência da palavra / da imagem. O poeta parece evocar o “menino” que preserva, sobretudo, a pureza temático-pictórica; dos traços - círculos, espirais; das cores e formas – emblemas, astros, formas orgânicas ou geométricas, olhos, orelhas, o crescente de uma insígnia que Miró convencionou designar de vulva, insetos, gotas de orvalhos, dentre muitas outras que compõem a paleta de Miró. A pureza e a liberdade são dimensões também observadas por João Cabral (MELO NETO, apud LÔBO, 1981, p. 61), que escreve: “Ela [a pintura de Miró] me parece nascer da luta permanente, no trabalho do pintor, para limpar o seu olho do visto e sua mão do automático.

O poeta Murilo Mendes parece pegar também o fio da linha deixada por Miró e retoma em seu discurso poético, o ritmo compositivo deste artista, levado pela sinuosidade formal das linhas que parecem libertá-lo do rigor da academia, para compor seus versos soltos, livres, a se entrelaçar entre um e outro, por força do efeito dos enjambements a ultrapassar os limites dos versos, de sorte que as pausas formais de fim de linha não coincidem com a demarcação da tônica para formar uma “outra ordem ajuntada” e, no extremo de sua marcha poética, faz colagens, imprime a signossoldagem da palavra/ da imagem, do real / surreal / mito. Não é qualquer real, é este. O sujeito que enuncia está próximo do objeto. Objeto de sua contemplação, do seu dizer e do seu fazer. Espanha em múltiplas linguagens.

Murilo Mendes parece querer reter em seus versos a imagem foto-verbalizada pela dimensão da palavra no limite do ato especulativo de ver para além da imagem, conforme se pode observar nessa “foto-montagem-verbi-foco-visual”: um azul qualquer – a cor dos sonhos poético-pictural.

**CECI EST LA COULEUR DE MES RÊVES, 1925.  
FOTO - ISTO É A COR DOS MEUS SONHOS, 1925.**

Óleo sobre tela, 64 cm x 49 cm.



Coleção particular, Londres. Foto de John Webb (Brompton Studio).

JOAN MIRÓ.

Uma figura sobre o fundo branco da tela. Mancha de cor. Azul. Um título que a nomeia – PHOTO. Um texto que a enuncia: Ceci est la couleur de mes rêves. Isto é a cor dos meus sonhos. O princípio de um dilema que se encerra na mancha de cor: “a unidade primeva” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 305). Para Miró, uma luz. Um método. Um caminho. Mais tarde, Miró, num processo de autorreflexividade, chega a proclamar a importância de tais manchas na configuração de sua produção: (...) “esta mancha de cor; meu caminho pode começar nela” (MIRÓ, apud RAILLARD, 1989, p. 44). O quadro segrega-se em três universos. O primeiro destaca-se do plano de fundo – uma tela branca, que parece levar Miró a transpor os limites do Nada e, a partir dela, preencher o vazio. Assim, na vacuidade pictural, se expõe uma mancha de cor. Azul.

O segundo universo faz emergir um vocábulo – PHOTO. Tal vocábulo funciona como um título – uma epifania – dentro do próprio quadro, que o nomeia por uma evocação a uma outra modalidade de expressão artística: a fotografia. À imobilidade da pintura acresce a imobilização do tempo cristalizado em “câmara clara” (BARTHES, 1980), que, transpõe séculos de unidades formais numa possível alusão aos calígrafos medievais no trato dos sinais gráficos ali expostos: legítima pintura caligráfica. O pintor faz revelar a chave do seu segredo, o seu pretexto plástico: PHOTO. Isto é a cor dos meus sonhos (MIRÓ, óleo sobre tela, 1925).

A enunciação – Ceci est la couleur de mes rêves. Isto é a cor dos meus sonhos – na mesma forma do desenho do título, anteriormente citada, faz dizer ao texto aquilo que a imagem representa: palavras desenhadas.

Imagens-palavras que Miró, num jogo de transposição, faz dizer do seu sonho de Pintor. O título parece carregar dois pólos de significação: na dimensão de uma primeira leitura evoca uma outra modalidade de expressão artística – a fotografia. Trata-se de uma foto que não é, embora sendo o registro de uma identidade do Criador e da criatura: o referente da negação de sua existência – foto – que não é ele mesmo por ser uma projeção. Todavia o é. O Pintor e a Pintura/quadro são dobraduras de um todo.

Assim, a mancha de cor é, portanto, a sua impressão pictórica. A foto é, enfim, a materialização de uma marca subjetiva – os sonhos, uma imagem-referência a corroborar o equilíbrio da visão unificadora no ato de construção do objeto visual. Miró, o espectador que, em sua reenunciação, passa a ser, ele mesmo, o sujeito que é olhado e o sujeito que olha o objeto de seu dizer e do seu fazer. Os traços enunciativos – isto... meus... – são as marcas da subjetividade. Ele afirma o que vê: a mancha. Que, na concepção do visível, existe. Pois, Só existe aquilo que se vê (Merleau-Ponty). Ao mesmo tempo, o nega, na dimensão Poética. Portanto, de dizer o indizível. Do não-isto: a mancha não é simplesmente uma mancha. É algo mais. Uma cor. Que se imaterializa na materialidade do que não se vê: os sonhos. Portanto, a invisibilidade confirma a dizibilidade do ser. Operação que ultrapassa a arte de ver: o ver para além (SENA, 1963).

Miró, em seu interesse pela poesia, parece assumir uma postura semelhante ao que Pignatari atribui ao poeta, de ser um designer da linguagem. Neste caso específico, o designer da linguagem foto-pictural-poética (PIGNATARI, apud SANTAELLA E NÖTH, 2001).

A tensão de a mancha se incorporar no universo pictural com o estatuto de uma tipologia da imagem (MITCHELL, apud SANTAELLA E NÖTH, 2001, p. 36) confere-lhe uma dimensão triádica: primeiro, configura-se como imagem gráfica, por apresentar unidades visuais desenhadas e pintadas; segundo, faz-se enunciar como imagem mental, por ser demonstrada através dos dêiticos como a representação da cor dos sonhos do Pintor, portanto, referentes mentais na esfera dos sonhos, da fantasia, da memória, das abstrações, do inconsciente, dos automatismos; terceiro, imagem verbal, no instante em que se instaura o desvelamento de um processo mental através de operadores metalinguísticos sob a égide da metaforização da cor: Isto é a cor dos meus sonhos. A forma ondulante da mancha de cor azul parece ser corroborada na continuidade esférica dos signos gráficos, imagem-palavras, representação icônica do texto

enunciado. Parece ser uma tela manifesto para se fazer proclamar a abruptção de algo imanente que ali está em pulsação no subconsciente criativo. A irrupção automática da imagem no seu estado nascente. Puro estranhamento do ato de ver. Nesse âmbito, Miró constrói uma autêntica semântica do código metafórico: Isto é a cor dos meus sonhos. Na dimensão Poética, ele não somente se acerca do objeto, pois o emprego do demonstrativo denuncia sua proximidade – Isto (...), supõe-se que o objeto está perto do emissor, ator/sujeito da enunciação, assim como permite assemelhar-se dele, objeto: ...a cor de meus sonhos, até fundir-se com ele: ...meus, e confundir-se na justaposição da escritura surreal: ...a cor ...meus sonhos. Identidade total com o azul, cor de sua transfiguração inaugural. Ou seja, entre o artista e sua arte, objeto do seu fazer, nada há além do infinito de ser, ele mesmo, a sua arte. Ele renuncia a sua condição de sujeito para ser Isto: a cor. Pois, somente assim, se vê materializado ...sonhos.

O ato de quebrar a monotonia do olhar e arremessar cor no vazio da tela com a força de uma imagem mancha, mácula e marca, designer de uma ação revolucionária, o qual ato vem contribuir para a alta pregnância da forma como manifesto pictural do novo. Evocamos Murilo Mendes (1994), para dizer de Miró:

A ordem que se desintegra  
Forma uma outra ordem ajuntada  
Ao real – este obscuro mito.

\*

O poema Joan Miró, (1994, p.680) coloca-se no vértice da busca de Murilo Mendes em decifrar o enigma que parece fruir na transição do pretexto plástico à verdade plástica, visto que aqui, nesse diálogo com o pintor catalão, tal trajetória se fecha ao esbater no real, enquanto instância mitológica: ...este obscuro mito. A inapreensibilidade interpõe-se no limite extremo dessas duas ordens: A ordem que se desintegra para formar "...uma outra ordem ajuntada. Ambas as ordens se esbatem no real. Só que este parece obliterar a gênese articuladora da "realidade" em sua dimensão mimética, porque cerra o segredo: é real, porém, mito.

Na densidade do discurso poético-pictórico, o poeta e o pintor empregam a técnica da realidade completa (ROSS, 1998). Portanto, Murilo Mendes evoca essa transição pela fusão desses tempos interpostos em conjugação

## **CCHLA em debate**

temporal, no instante em que produz a impressão de que as unidades parecem se deslocar no espaço – Todas as cores podem aproximar-se... e no tempo – “Quando” um menino as conduz no sol... Traço marcante de Miró a figura do sol. As formas sob o efeito da fosforescência parecem perder seus contornos bem à maneira do Fovismo, conforme Ross (1998, p. 9), “os fovistas, cujo estilo influenciou Miró, usavam cores para fazer formas em vez de ‘preencherem’ os contornos” e/ou sua referencialidade.

O Surrealismo, acrescenta Ross (1998, p. 12) assim como o movimento Dada foi feito também por poetas e escritores que queriam romper com as formas artísticas tradicionais. Muitos surrealistas começaram a escrever de um jeito parecido com o estilo de pintar de Miró. Breton, depois, declarou: ‘Miró é o mais surreal de todos nós’.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução de Manuela Torres. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980. Col. Arte & Comunicações. Edições 70.

LÔBO, Danilo. **O poema e o quadro**. O picturalismo na obra de João Cabral de Melo Neto. Brasília: Thesaurus, 1981.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Volume único/Murilo Mendes. Organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. (Biblioteca Luso-brasileira. Série brasileira).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **L’œil et l’esprit**. Gallimard, 1964.

\_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**. Maurice Merleau-Ponty; seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; traduções e notas de Marilena de Souza Chauí ...[et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d’Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1984 (Coleção Debates. Filosofia).

MIRÓ, Joan, 1893. **A cor dos meus sonhos**: entrevistas com Georges Raillard / Joan Miró; tradução Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSS Nicholas. **Artistas Famosos**: Miró. Nicholas Ross; tradução Helena Gomes Klimes. São Paulo: Callis, 1998.

## **CCHLA em debate**

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **IMAGEM:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SENA, Jorge de. **Metamorfose.** Lisboa: Morais. Círculo da Poesia, 1963.

# **REPRESENTAÇÃO DA CORTESÃ PRESENTE NO CLÁSSICO DE JOSÉ DE ALENCAR E MANET E NO POPULAR DE ODAIR JOSÉ**

Sayonara Souza da Costa (Licenciatura em Letras / UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

O texto literário denominado de canônico foi e ainda é muito utilizado nas pesquisas e trabalhos acadêmicos, isto porque são de muito prestígio em nosso meio e construíram historicamente um caminho de sucesso. Escritores do cânone como Machado de Assis, por exemplo, tem inúmeros trabalhos que buscam desvendar detalhes de suas obras. Mas, quanto ao popular essa recorrência de pesquisas não é tão perceptível. O popular muitas vezes é depreciado e não percebem como ele pode ser riquíssimo para diversas áreas de estudo. Talvez um dos motivos para esse desprestígio do popular seja a relação que ele tem com status social.

Recorrente na literatura, nas artes e na música, a figura da mulher há muito tempo serve de inspiração para inúmeros artistas. Não é de hoje que nos deparamos com músicas, telas, livros e outras formas de arte que tem como tema principal a mulher. Visto que, essa tem sido e continuará sendo uma ‘musa’ inspiradora para vários artistas de diferentes épocas. Neste caso a personagem principal dos *corpus* utilizados neste trabalho é a figura da cortesã, ou como chamamos hoje, prostituta.

Nosso trabalho se objetiva em fazer uma análise do papel feminino dentro do mundo das artes. Percebendo como vários artistas em diferentes momentos descrevem a mulher, dentro de diferentes contextos históricos e em diferentes lugares, porém mantendo algumas similitudes e algumas diferenças, as quais desejamos discorrer durante esse trabalho.

Neste escrito, nos deteremos ao papel da mulher enquanto cortesã, e observaremos as confluências desde o estilo tido por muitos como “clássico” ao entendido como “popular”. Para fazermos essa análise usaremos como base para nossa pesquisa as seguintes ferramentas: o livro “Lucíola” de José de Alencar (1862), a tela “Olympia” (1863) de Manet e a música “Eu vou tirar você desse lugar” de Odair José (1972).

### **1. DO CLÁSSICO AO POPULAR**

Para tentar entender essas duas vertentes é mais que pertinente buscarmos qual o conceito mais recorrente sobre elas: o conceito de clássico, derivado do adjetivo latino “classicus”, que significa o cidadão pertencente as mais elevadas classes de Roma, sempre foi visto com a mais alta pompa social. Se mirarmos o conceito do clássico para as obras literárias sabemos que esse termo é usado para:

Clássico é aquele livro que uma nação ou um grupo de nações ou o longo tempo decidiram ler como se nas suas próprias páginas tudo fosse deliberado, fatal e profundo como o cosmos, capaz de infinitas interpretações. Clássico é o livro que gerações de homens, instados por diversas razões, lêem com antecipado fervor e com uma misteriosa lealdade. (BORGES, 1960, p.76)

Como bem exposto por Borges, a Literatura Clássica é o que de melhor tem uma determinada sociedade, por outro lado, temos o conceito de brega, que é tido como algo POPULAR. Vivemos em uma sociedade em que popular é sinônimo de pobreza, por isso, ainda existe um enorme preconceito a respeito de tudo que traga consigo o adjetivo “brega”. No campo musical isso não é diferente. Esse ritmo musical é bastante estudado e ainda não se encontra um conceito propriamente dito do que seja uma música Brega, isso acontece devido ao fato de que não existe um ritmo exato para delimitar o que seja Brega.

### **2. JOSÉ DE ALENCAR E A FIGURA DA MULHER CORTESÃ**

O texto de Alencar corresponde a uma das referências para o seu estilo de época, o Romantismo. Acerca da relevância do livro alencariano, MORAES diz:

Lucíola foi um romance ousado para a época, seu tema escandalizou os leitores e a sociedade de então, pois contava a história ainda não colocada – até então – em termos de literatura entre nós – o da prostituição. Apesar das roupagens românticas, pois a personagem era boa de coração, demonstrando uso na abnegação

e no estoicismo com que se sacrificou por sua família, não seria tão fácil a aceitação de um livro como esse, que desvendava, em cenas íntimas e descrições bem marcantes, a vida de uma famosa mundana. (1971, p. 25)

A figura da mulher cortesã desde outrora causa bastante desconforto na sociedade, não importa se no clássico ou no popular. Lúcia, personagem que deu nome a obra de José de Alencar, foi idealizada como uma mulher que tinha uma beleza e um encantamento fascinante. “É preciso ter como Lúcia a beleza, a sedução e o espírito que enchem uma sala; a mobilidade e a elegância que multiplicam uma mulher, como o prisma reproduz o raio do sol por mil facetas”; (ALENCAR, 1862, p. 53)

José de Alencar constrói uma mulher idealizada, ou melhor, uma mulher capaz de causar inveja às demais, além de ser um exemplo para as outras mulheres, o que parece contraditório, já que a figura da mulher cortesã deveria ser vista para as outras mulheres como um exemplo a não ser seguido. Ainda é importante ressaltar a ambiguidade contida na personagem Lúcia, na verdade, podemos dividi-las em duas: uma muito doce que resplandece tamanha ingenuidade até no nome, Maria da Glória. E outra que, como já foi bem explorado, é avassaladora e sedutora, Lúcia. O nome Lúcia pode até fazer referência a Lúcifer.

### **3. “OLYMPIA”**

“Olympia” foi criada por Édouard Manet, pintor bastante relevante do século XIX, no ano de 1863. Manet, artista francês, considerado um dos mais brilhantes pintores do movimento do impressionismo na Europa. Um dos traços mais marcantes encontrados em suas obras é a forma como ele retrata a nudez, bem diferente da maneira expressa por outros artistas. Talvez esse tenha sido um dos principais motivos de suas telas terem causado certa rejeição na sociedade da sua época, pois, para muitos os seus quadros traziam consigo uma falta de decoro, por causa da erotização encontrada em algumas das suas telas. Entre os quadros de Manet que dão destaque ao papel feminino decidimos observar Olympia, obra hoje encontrada no Museu d’Orsay, Paris, na França. O pintor francês utilizou a técnica óleo sobre tela para dar vida a essa personagem.

## **CCHLA em debate**

Em “Olympia”, Manet retrata a vida de uma jovem cortesã parisiense, despida em uma cama, podemos perceber a valorização das suas curvas bem definidas e um olhar firme de quem se sente a vontade naquela situação, na parte inferior da cama encontramos um gato e em pé uma mulher com várias flores na mão, esse quadro faz clara referência à obra de Ticiano. É interessante ressaltar que “Olympia” causou bastante alvoroço na sociedade da época não apenas por retratar a nudez, mas, por essa mulher apresentada nua ser uma cortesã, papel repudiado não apenas no passado, mas ainda nos dias de hoje encontra-se a margem da sociedade. A nudez feminina era comumente retratada em pinturas, porém, essa nudez estava sempre atribuída às divindades e as ninfas clássicas. Diferente desse padrão estabelecido, Manet surge com “Olympia” (Figura01) uma mulher do seu tempo, que levava uma vida de cortesã.

### **4. “EU VOU TIRAR VOCÊ DESSE LUGAR”: QUE LUGAR É ESSE? QUE MULHER É ESSA?**

Tratando da música de Odair José, o próprio, em uma entrevista anuncia que a mencionada letra teve grandes problemas com relação a aceitação de uma parcela do público, visto que, trata de um tema problemático aos olhos da sociedade.

A letra da música “EU VOU TIRAR VOCÊ DESSE LUGAR” de Odair José nos transmite a ideia de um deslocamento, a grande questão é: que lugar é esse?

Olha, a primeira vez que eu estive aqui  
Foi pra me distrair  
Eu vim em busca de amor  
Olha, foi então que eu te conheci  
Naquela noite fria  
Nos seus braços os problemas esqueci (...)

O eu lírico da música relata que deveria ser apenas mais um dia de um homem em busca de esquecer seus problemas, para isso, sai em busca de distração, no entanto aquele dia, aquele momento, deixou marcas e com essas marcas trouxe saudades. Quando ele relata que “Em seus braços, meus problemas esqueci.” (JOSÉ, 1972), já podemos notar que a mulher à qual o eu lírico se refere é uma mulher cortesã.

Essa saudade deixada pela mulher relatada na música de Odair José, fez com que esse homem não se importasse com o local em que conheceu sua amada, o que nos chama atenção é que, por ele desejar bastante tirar sua amada desse lugar, além da sensação de deslocamento, também nos deixa a nítida impressão de que a mulher é vítima das circunstâncias. O fato é que essa mulher cortesã se vende para centenas de homens diferentes, e que já deve ter ouvido a promessa de muitos deles, apaixonados, assim como o eu lírico, que a tiraria “desse lugar”.

O fato é que o eu lírico mostra não se importa com o que “os outros vão pensar”. Podemos sentir as faíscas dessa paixão, a mulher cortesã descrita por Odair José deixa o eu lírico apaixonado ao ponto de não se importar com a profissão exercida por sua amada.

### **5. A FIGURA DA CORTESÃ EM: “LUCÍOLA”, “OLYMPIA” E “ EU VOU TIRAR VOCÊ DESSE LUGAR”**

Vejamos as confluências entre as obras e como se dá esse diálogo. José de Alencar em “Lucíola” escreve: “ Não fui eu que possuí essa mulher; e sim ela que me possuiu todo, e tanto, que não me resta daquela noite mais do que uma longa sensação de imenso deleite, na qual me sentia afogar num mar de volúpia.” (1862, p. 34)

Agora um trecho da música de Odair José: “Olha, foi então que eu te conheci, naquela noite fria, nos seus braços os problemas esqueci” (1972). Podemos perceber claramente o quanto essa mulher cortesã envolveu esses amantes, a paixão toma conta do seu ser e mergulham em um profundo êxtase.

Em outra passagem do livro temos: “De repente caiu-me um nome da memória. Achara em que empregar a manhã. — Vou ver a Lúcia.” (ALENCAR, 1862, p.06). E na música: “Olha, da segunda que eu estive aqui, já não foi pra me distrair, eu senti saudades de você.” (JOSÉ, 1972) Nessas passagens do livro e da música, esses amantes percebem que já existe algum tipo de sentimento envolvido, vemos aí a questão da saudade. Eles voltam a encontrar suas musas, pois, já estão cada vez mais envolvidos nessa paixão quase “proibida”.

O ápice, tanto no livro, quanto na música é a saída dessas mulheres da condição de cortesã para uma vida tida como decente. Vejamos: “amanhã mudo-me. Venha-me buscar ao romper do dia. Desejo... careço de entrar apoiada

## **CCHLA em debate**

ao seu braço na casa onde vou viver a minha nova existência”.(ALENCAR,1862, p. 100) e “Eu vou tirar você desse lugar, eu vou levar você pra ficar comigo e não me interessa o que os outros vão pensar”. (JOSÉ,1972)

Nos dois casos a mulher é retirada de sua condição de cortesã, graças ao amor desses homens, para levarem uma vida de acordo com o que a sociedade requer, muito embora seja difícil, pois o passado continuará a existir, porém o amante diz: “E não me interessa o que os outros vão pensar”.

“Olympia” assim como a personagem “Lúcia” e a cortesã retratada na música do Odair José, são mulheres marcantes e sedutoras, vejamos o que ZOLIN, diz a respeito desse perfil de mulher: “As críticas feministas mostram como recorrente o fato de obras literária canônicas representarem a mulher a partir de repetições de estereótipos culturais como, por exemplo, o da mulher sedutora, perigosa e imoral”. (2009, p.236)

É essa repetição de estereótipos culturais que nos permitem fazer essa confluência entre as artes de épocas distintas, a mulher continua sendo objeto de inspiração para muitos artistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve por finalidade perceber os aspectos e características da figura da mulher cortesã, no âmbito da literatura, da música e das artes plásticas. Através de obras que partiam desde o clássico de José de Alencar e Manet, ao popular de Odair José e as possíveis confluências entre as mesmas.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, José de. **Lucíola**. Fundação Biblioteca Nacional.s/d. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2047](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2047) . Acesso em: 25 de Julho de 2013.

BORGES, J. L. **Novas inquirições**. Tradução de G. N. de Carvalho. Portugal: Quercó, 1984.

JOSÉ, Odair. **Eu vou tirar você desse lugar**. Universal Music,1973.

JOSÉ, Odair. em: **Clique Music**. Disponível em: <http://www.censuramusical.com.br/includes/entrevistas/docs/2OdairJose.pdf> acesso em 30 de abril de 2015.

## **CCHLA em debate**

MANET, Edouard. "**Olympia**" 1863. Museu d'Orsay, Paris, França. Disponível em: [http://www.musee-y.fr/index.php?id=851&L=1&tx\\_commentaire\\_pi1\[showUid\]=7087](http://www.musee-y.fr/index.php?id=851&L=1&tx_commentaire_pi1[showUid]=7087). Acesso em: 30 de Julho de 2013.

MORAES, Antonio dos Santos. **Heroínas do romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1971.

PINHEIRO, Antônio César da Silva. **Euvou tirar você desse lugar: o universo feminino na música de Odair José**. Campina Grande: REALIZE, 2012.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, L.O. (org). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

## **DIALOGANDO COM A FOME: UM ESTUDO ENTRE O POEMA “O BICHO” DE MANUEL BANDEIRA E A TELA “RETIRANTES” DE CÂNDIDO PORTINARI**

Maria José do Nascimento (UFPB)

Reginalva Maria de Amorim (UFPB)

O poema “O bicho”, de autoria de M. Bandeira, nos coloca diante da condição do homem além do cão, do gato e até mesmo de um rato. Já a tela “Retirantes”, Portinari (1944) retrata pessoas famintas, sofridas, uma família de migrantes, pois Portinari mostra em sua obra uma realidade social que a sociedade não quer enxergar, são seres humanos que sentem as mesmas necessidades primordiais que qualquer outro e lutam com suas famílias em busca de oportunidades de sobrevivência. Portinari mostra por meio implícito as desumanidades, pessoas retirantes vindas de qualquer lugar, sem destino certo, em forma cadavérica, levando consigo apenas a família e os poucos mantimentos que têm até chegarem em algum lugar onde possam obter emprego e moradia incertos por algum tempo, até precisarem se retirar novamente, vagando pela terra afora e puxando consigo cinco crianças totalmente desprotegidas de amparo social, por parte da sociedade burguesa, especialmente dos governantes. Mostra ainda a desesperança e as marcas de sofrimento em suas faces, levando em consideração as relações de sofrimento, miséria e da fome, nas quais pessoas completamente abandonadas à própria sorte e com poucas perspectivas de vida estão totalmente desprotegidas. Ambos os artistas fazem uma denúncia social, mas através de artes diferentes, poesia e pintura.

De acordo com Bakhtin,

as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas à relações simplesmente lógicas (ainda que dialéticas), nem meramente linguísticas. Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (Bakhtin, 2010, p. 323).

Ou seja, é possível ir além da linguagem oral ou escrita, mas também analisar o discurso pictórico ou dialogar entre diferentes tipos de linguagens.

A migração no Brasil não é algo recente, tampouco erradicado. A questão dos retirantes, hoje com ares modernos, apenas mudou de nome (migração) e formas de acontecer. Embora mudanças significativas tenham acontecido, especialmente no Nordeste do Brasil, ainda há muitos casos de pessoas que vão embora de sua terra em busca de emprego e de uma vida melhor nas grandes metrópoles de outras regiões marcadas pelo crescimento industrial, a exemplo de São Paulo.

O poema "O bicho" é um dos mais famosos de Manuel Bandeira. Expõe uma crítica social e denuncia cenas do cotidiano, em que qualquer pessoa pode deparar-se com situações degradantes. O poeta utiliza uma linguagem coloquial e acessível, recorrendo à simplicidade, característica tão marcante em sua obra - já inserida em uma época marcada pelo capitalismo na década de 40. O poema fala de um homem catando detritos no lixo para saciar sua fome, e sequer examina o que está comendo, se está estragado, vencido, o que quer que seja - o personagem que o eu-lírico descreve só quer saciar sua fome, na condição de excluído já não há lugar para ele na sociedade e mendiga comida para sobreviver, revira o lixo como um execrável animal, desprovido de modos e formas humanas. Podemos inferir do poema, em uma análise mais pessoal, uma relação com categorias de trabalhos braçais exaustivos a que o homem se submete, ainda que degradantes ou que sequer lhe permitam ganhar o suficiente para saciar sua fome ou viver com o mínimo de dignidade; essa é a única maneira que ele encontra naquele "mundo" da superfície do pátio para sobreviver. O poema apresenta versos livres e sem rimas, exceto nos versos 8 e 9 (gato e rato), mais uma característica modernista, que rompia com os paradigmas parnasianos, movimento que Bandeira representara anteriormente.

Candido Portinari foi um dos pintores brasileiros mais famosos, e apresenta como uma dominante em suas obras retratar as questões sociais do Brasil. Na tela "Retirantes", produzida em 1944, Portinari expõe o sofrimento dos migrantes, representados por pessoas magérrimas e com expressões que transmitem sentimentos de fome e miséria: verdadeiros espectros humanos. Os retirantes são o que chamamos hoje de migrantes, pessoas que vão em busca de trabalho, alimento e água para sustentar seus filhos, ou seja, obter condições para sobreviverem com suas famílias, assim, muitos estão fugindo da seca do Nordeste e da fome que mata suas lavouras e seus animais e até

## **CCHLA em debate**

mesmo seus próprios filhos. Retirantes é como são chamadas as pessoas que migram a pé de um lugar para outro durante os prolongados períodos de seca que assolam o sertão.

Algumas vezes, também viajavam em caminhões com várias famílias. Este tipo de transporte era também chamado de “pau-de-arara”. Em algumas regiões do Nordeste brasileiro, a seca, que é um fenômeno natural e permeia em círculos, ganha dimensões de catástrofe: os pequenos lavradores não têm como sobreviver sem água e são obrigados a partir com a família e os animais para outros lugares. Crianças, idosos, adultos, abandonam suas casas e partem para a estrada numa difícil luta pela sobrevivência. Apesar das obras poéticas que esse tema inspirou, a realidade dos retirantes é cruel e ainda existe em nossos dias, desde o surgimento na época do Império de D. Pedro II. Com o início do Primeiro Ciclo da Borracha em 1879, os nordestinos migraram para a Amazônia, fato que se repetiu com o Segundo Ciclo da Borracha durante a Segunda Guerra Mundial. Com o auge da industrialização no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, a migração nordestina se expandiu para a região Sudeste. Entre as décadas de 1980 e 1990 o fluxo migratório para o Sudeste diminuiu e surgiram migrações para outras regiões com mais oportunidades de sobrevivência, durante seu percurso em busca de emprego, acabam mendigando comida e vivendo como animais, em locais improvisados ou morrendo de fome.

Na tela “Retirantes” vemos uma família em lugar desértico, árido, rodeado por urubus que prenunciam morte. A família é constituída por um idoso, sem camisa, uma mulher, um homem e 5 crianças e uma adolescente carregando o irmão no colo. A mulher que está no meio da tela, carrega uma criança no colo e uma trouxa de roupas na cabeça, o homem do seu lado carrega uma trouxa amarrada em um pau, que leva nas costas, o idoso sustenta-se em uma bengala. A tela apresenta um conjunto formado por nove personagens com aspecto cadavérico, que em apenas uma delas pode ser identificado o sexo, que neste caso está exposto, deixando a genitália da criança exposta (lado direito da tela). Há uma criança totalmente nua, e o personagem atrás desta mulher também se encontra com seu dorso nu. É um velho, que segura um bastão, que, aparentemente, parece o personagem mais idoso na composição. Possui cabelos e barba despenteados, descuidados, e ambos já estão brancos. Seu olhar se faz distante.

A mulher que segura a criança, a sustenta pelo lado, apoiando-a em seu quadril. O olhar também distante, transmite tristeza e solidão, que é

marcada pela fragilidade de sua fisionomia. Há um pequeno raio de cor presente na veste desta mulher, que usa uma saia com o tom rosa/avermelhado. Esta mulher, frágil em sua condição social, possui um certo vigor físico, maior que seu suposto marido. Na outra família (centro) percebemos uma jovem, com cabelos longos e negros, e olhar triste, cansado e sua face retrata seu sofrimento. Esta jovem está segurando com seu braço esquerdo uma trouxa branca na cabeça que certamente contém roupas, ao lado do pai se encontram duas crianças, sendo a da frente do sexo masculino, pois está seminua e sua genitália está à mostra. Esta mesma criança apresenta um abdômen bastante avantajado, o que pode ter sido proposital pelo artista ao querer mostrar que no período da produção da obra o país enfrentava sérios problemas com as questões de saneamento básico e tratamento da água, o que fazia com que grande parte da população fosse atingida pela esquistossomose.

No céu há uma grande quantidade de pássaros pretos que foram retratados num céu bastante azul, certamente os pássaros pretos aparecem com a finalidade de retratação da morte, lembrada pela presença dos urubus, aves de rapina que aguardam a hora de se saciar daqueles que não resistem mais e morrem. De certa forma há também uma alusão alegórica à morte no encontro de uma destas aves com o cajado do personagem mais velho da composição, formando a conhecida “foice”, que representa a presença da morte, que ademais, adquire visibilidade pelas ossadas de animal espalhadas no espaço da cena. Este osso, pela sua constituição e forma, parece tratar-se de uma parte de fêmur, que apresenta uma cor bastante clara. Percebemos claramente o ciclo da vida que se inicia com uma criança nesta cena, e termina na figura do personagem mais idoso da composição.

Nos relatos que colhemos de uma ex-retirante, hoje com 83 anos, que usaremos o pseudônimo de Francisca, ela relata como foi desde criança, resumidamente, a vida de retirante. Conta que andavam com poucas coisas, a pé e acampavam na beira da estrada ou embaixo de árvores, como o umbuzeiro no sertão paraibano. Ela é nascida no brejo de Areia e mais tarde se mudara para Patos com seu pai, mãe, avó materna e 6 irmãos homens, sendo ela a única mulher da filiação. Conta que eles se retiravam pela estrada com a família, sempre juntos, em busca de terra para plantar, de trabalho no campo ou na cidade, para sustentarem a família - adultos e crianças trabalhavam para o sustento de todos. Segundo ela, eles pararam de se retirar quando ela já era adolescente, aos 16 anos, por volta do ano 1946. Ela relata ainda, passou

## **CCHLA em debate**

por vários lugares com a família, a pé, com seus pertences na cabeça, pediam “rancho” em alguma moradia no meio do percurso e quando não encontravam, dormiam à beira da estrada. Quando finalmente chegavam a algum lugar e conseguiam trabalhar e plantar a lavoura, a seca acabava com tudo e eles se retiravam novamente. Em outro relato, ela conta que, ao contrário do que pensávamos, eles não se retiravam, necessariamente, em busca de água e comida, mas pelo trabalho, pois, era através dele que eram dignificados e sustentavam a família. (informação verbal).

É importante mostrar a importância do pernambucano Josué de Castro na sua contribuição em denunciar, em falar a verdade na sua obra mais conhecida, *Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço* (2005). Sua preocupação maior era pesquisar sobre a alimentação das pessoas e a qualidade daquela, mapeando onde se encontram os menos favorecidos, que passam fome ou têm uma nutrição bastante precária. Ao refletirmos, em “O bicho” e “Retirantes”, sobre esse diálogo a partir de sua tese, podemos explicar a similaridade dos “objetos” fome e da miséria, respectivamente nas obras. O relato de Josué de Castro tenta mostrar que a fome, de fato, existe, principalmente no Nordeste, ele tenta mapear onde estão os maiores índices de pessoas morrendo de fome, sem acesso à alimentação, saneamento básico, saúde e educação. Já Karl Marx buscou analisar as contradições das condições materiais que determinavam os problemas sociais do século XIX, marcado pela Revolução Industrial. Diante desse quadro, Marx buscou compreender a estrutura econômica, social, política e ideológica, para descobrir os caminhos dos processos de produção e de exploração do trabalho. Ele acreditava que homem se transforma pelo meio social. Para Marx, “os fenômenos humanos são compreendidos como sociais e históricos, expressando-se e resultando em contradições sociais”. (Marx e Engels, 1993, p. 55). Como vimos, a perspectiva analítica de Karl Marx faz uma crítica contundente ao capitalismo, e às suas formas de exploração do trabalho, que degrada o ser humano, que provoca desigualdades, exploração, entre outras mazelas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Obviamente, sabemos que Marx já se interessava pelos problemas sociais, pelas críticas ao capitalismo desde o século XIX e que era alemão, Já Josué, brasileiro e nordestino, certamente viu de perto as assolações que sofria sua terra e seus conterrâneos, no entanto, seus pensamentos dialogam em

## **CCHLA em debate**

alguns momentos, entretanto, Josué, desempenhando várias profissões, mas principalmente a de médico, preocupou-se, além de tudo, não só com todas as contradições sociais e em desmascará-las, mas sobretudo, com relação a alimentação das pessoas e a qualidade desta. Portinari e Bandeira também, brasileiros incomodados com as contradições sociais e tendo uma mesma visão político e sócio- econômica buscaram demonstrar sua indignação e denuncia através de sua arte, poética e pictórica, nas que citamos, mas também em diversas outras, de forma impactante na nossa sociedade.

Por isso, a perspectiva dialógica, estabelecida por Bakhtin nos dá a possibilidade de buscar analisarmos os discursos estéticos em que a beleza e o diálogo contemplados nas obras-enunciado, sejam poéticas ou pictóricas, ainda que estas sejam permeadas de formas e temas polêmicos e/ou chocantes, reacentuam o estilo do discurso estético que traz o lirismo através da arte, ainda que seja para retratar algo considerado “grotesco”.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovitch; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CANDIDO, Antonio. (1999). **Para pensar o problema da fome**. Folha de São Paulo, 29 de nov. Caderno C.

CASTRO, Josué de. (2005). **Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

DO NASCIMENTO, Francisca. **Depoimento** [maio-2016]. Entrevistadores: Maria J. do Nascimento, Sapé-PB, 2016. Gravação de áudio por celular. Entrevista concedida ao grupo acadêmico da disciplina Literatura Brasileira IV para o trabalho “Dialogando com a fome”: um estudo do poema “O bicho” de Manuel Bandeira e a tela “Retirantes” de Cândido Portinari, 1944.UFPB.2016.

# **O AMOR E A MORTE EM AMOR DE PERDIÇÃO E TRISTÃO E ISOLDA: UMA QUESTÃO DIALÓGICA NO DESTINO DAS PERSONAGENS**

Fernanda Diniz Ferreira (Graduanda em Letras / UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como propósito uma análise comparativa entre os romances *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, que conta a história do amor puro, mas proibido, entre Simão Botelho e Teresa de Albuquerque, ambos de filhos de famílias rivais que não aceitam o relacionamento entre os dois jovens, e a lenda de *Tristão e Isolda*, narrativa medieval celta de amor do século XII que conta a história de amor proibido entre Tristão e a rainha Isolda, esposa de Marcos, rei da Cornualha e tio de Tristão.

A escolha da *corpora* se justifica pelo fato de haver uma ligação dialógica, ainda que sendo de épocas históricas diferentes e de tradições literárias distintas, mas que, no tocante ao discurso sobre a persistência do amor entre as personagens e a proibição de sua realização torna, para as duas narrativas, o ponto mais alto face ao discurso dialógico, como também conduz os protagonistas de ambas as obras a “perdição”, isto é, a morte.

Para execução deste trabalho escolhemos como categoria analítica os personagens Simão e Teresa, protagonistas do romance *Amor de Perdição* e os personagens Tristão e Isolda, que também são os personagens principais da narrativa céltica, cujo título do livro também carrega o mesmo nome.

Para a realização deste estudo, tomamos como base teórica o estudo de Bakhtin (1997), e o estudo crítico de Rechdan (2003) e Saraiva (2000). A escolha das bases teóricas tem importância nesse estudo pelo fato da teoria do dialogismo bakhtiniano ser a principal fonte aqui a fornecer os primeiros estudos acerca da dialogicidade no discurso em textos literários escritos no século XX.

## **2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIALOGISMO BAKHTINIANO**

Ao tratarmos sobre a questão do dialogismo faz-se necessário entender o que ele significa e qual sua função nos textos. Desse modo, desde a Antiguidade, sabe-se que nenhum discurso é novo em seu próprio dizer, mas que sempre resgata a fala de outros discursos. Nesse sentido, percebe-se claramente que o discurso de um texto quer oral quer escrito se configura como uma polifonia, isto é, a presença de outros textos dentro de um outro. Numa palavra, é a ressonância de um determinado texto em outro.

Assim, de acordo do Bakhtin (1997, p. 346) a [...]

concepção estreita do dialogismo compreendido como uma das formas composicionais do discurso (discurso monológico ou dialógico). Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica (monólogo reduzido ao extremo) e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal) dentro de uma dada esfera.

Nesse sentido, Bakhtin define como sendo o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia, tanto na escrita como na leitura, isto é, o texto não é visto isoladamente, mas sim, correlacionado com outros discursos. A questão do dialogismo em Bakhtin advém das relações sociais, ou seja, das relações entre os interlocutores ou entre os discursos (textos); entre os discursos e as formas de como esses mesmos discursos comunicam-se entre si, pois a linguagem se manifesta na comunicação verbal de qualquer forma. Segundo a reflexão de Rechdan (2003, p. 2), retomando os conceitos de Bakhtin, diz que

o diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, quer sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano, quer sejam textos artísticos ou literários.

Sendo, portanto, o diálogo uma relação social cotidiana viabilizado pela linguagem, torna-se legítimo dizer que os textos literários são também uma forma de dialogismo.

### **3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE *AMOR DE PERDIÇÃO E TRISTÃO E ISOLDA***

É possível dizer que as relações amorosas em *Amor de Perdição*, traduzem um estilo cultural de uma época, em que o poder da sociedade era plenamente dirigido pelo poder patriarcal, isto é, dominado pela figura masculina. Isso também se refletia nos relacionamentos dos filhos da fidalguia. No entanto, é comum e sofrido para as duas moças cumprir os propósitos das famílias: para Isolda a saída da terra natal se torna uma terrível e cruel obrigação e para Teresa o convento é a impossibilidade de ter por perto o seu amado.

De acordo com Rechdan (2003, p. 3):

para precisar teoricamente o conceito bakhtiniano de dialogismo, é necessário analisar o princípio da heterogeneidade, a ideia de que a linguagem é heterogênea, isto é, de que o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói.

Nessa reflexão, devemos considerar que sendo a linguagem construída heterogenicamente de outros discursos, não podemos nos esquecer que ela se reveste de nuances que a torna um discurso que refaz o “já dito”, mas não traz para si a ideologia de discurso novo, mas sim, de trazer ao conhecimento do leitor que um determinado tema já foi trabalhado pela linguagem de outros discursos.

Certamente, o amor de Simão e Teresa assim como o de Tristão e Isolda se assemelha e se diferencia no tocante aos aspectos do “amor cortês”, típico da tradição medieval. As características desse amor se faz muito presente na relação dos amantes é típico das “cantigas de amor” que, de acordo com Saraiva (2000, p. 21), “[...] o senhor aristocrata exprime as convenções de amor cortês – divinização da mulher, constância tímida e submissa do amante, encarecimento do sofrimento do amor [...]”. Nessa perspectiva, podemos apontar claramente nas duas obras a idealização do amor entre os enamorados:

“[...] És minha! Não sei de que me serve a vida, se a não sacrificar a salvar-te. Creio em ti, Teresa, creio. Ser-me-ás fiel na vida e na morte. Não sofras com paciência; luta

com heroísmo. A submissão é uma ignomínia quando o poder paternal é uma afronta. Escreve-me a toda a hora que possas. Eu estou quase bom. Dize-me um palavra, chama-me, e eu sentirei a perda do sangue não diminui as forças do coração". (BRANCO, 2006, p. 64)

Em *Tristão e Isolda*, as características do amor cortês também estão presentes, porque há uma idealização do amor entre ambos, muito embora tenha havido o adultério por parte da Rainha Isolda e do Cavaleiro Tristão, que trazem para si o princípio das dores:

“– Tristão, ide deste castelo; e quando o tiverdes feito, não transponhais mais os fossos e cercas. Traidores vos acusam de grande infâmia. Não me pergunteis nada, pois eu poderia referir àquilo sem nos infamar a ambos. Não procureis palavras que me aquietem; seria inútil. Não creio, todavia, nos traidores. Se acreditasse, eu já teria vos condenado à morte infamante. No entanto, suas pérfidas palavras me turvaram o coração e só com vossa partida ele irá se acalmar. Vá; certamente em breve vos chamarei de volta. Parte, filho querido!” (TRISTÃO E ISOLDA, 2006, p. 50) [...]

Nesse sentido, o amor cortês é justamente encontrado em relações adúlteras. Tristão e Isolda são, realmente, um par emblemático desse amor, pois ele é inatingível primeiro porque é inabalável, nada atinge o amor dos amantes até a morte. Desse modo, o amor cortês não é apenas do plano do desejo, ele é muitas vezes erotizado também.

“Simão, meu esposo. Sei tudo... Está conosco a morte. Olha que te escrevo sem lágrimas. A minha agonia começou há sete meses. Deus é bom, que me poupou ao crime. Ouvi a notícia da tua próxima morte, e então compreendi por que estou morrendo hora a hora. Aqui está o nosso fim, Simão... O pior é a saudade, saudade daquelas esperanças que tu achavas no meu coração, adivinhando a tuas. Não importa, se nada há além desta

vida. Ao menos morrer. Se tu pudesses viver agora, de que te serviria? Eu também estou condenada, e sem remédio. Segue-me, Simão! Não tenhais saudades da vida, não tenhais, ainda que a razão te diga que podias ser feliz, se me não tivesses encontrado no caminho por onde te levei à morte... E que morte, meu Deus!... Aceita-a! não ter arrependas. Se houver crime, a justiça de Deus te perdoará pelas angústias que tens de sofrer no cárcere..." (BRANCO, 2006, p. 100).

Nesse sentido, a concretização da infelicidade dos protagonistas de *Amor de Perdição*

reconstrói não somente a infelicidade do amor que há também em *Tristão e Isolda*, mas se refaz pelas imagens da bravura do herói romântico que traz traços dos bravos heróis medievais. De acordo com Bakhtin (1997, p. 346), a

"[...] concepção estreita do dialogismo compreendido como uma das formas composicionais do discurso (discurso monológico ou dialógico). Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica (monólogo reduzido ao extremo) e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal) dentro de uma dada esfera.

Dessa forma, a questão do dialogismo para Bakhtin parte das relações sociais, entre os interlocutores ou entre os interdiscursos. Assim, o romance *Amor de Perdição*, através das protagonistas, reproduzem o discurso das protagonistas da cultura medieval em *Tristão e Isolda* em que enfrentar o amores proibidos, seja por famílias, seja pelo adultério é encarar com heroísmo o amor a muitas penas e a morte precoce no auge da juventude. No desfecho final de *Amor de Perdição* a personagem Teresa sentencia a brevidade do próprio destino:

Morrerei, Simão, morrerei. Perdoa tu ao meu destino... Perdi-te... Bem sabes que sorte eu queria dar-te... e morro, porque não posso, nem poderei jamais resgatar-te. Se podes, viva; não te peço que morras, Simão; quero que vivas para me chorares. Consolar-te-á o meu espírito... Estou tranqüila. Vejo a aurora da paz... Adeus, até ao céu, Simão. (BRANCO, 2006, p.131)

Desse modo, as esperanças de rever o amado se encerram, pois a partida dele motiva a sua morte e com isso, Teresa acelera o também desfecho do destino para Simão, pois este contrai uma febre mortal, logo após a morte da amada:

De manhã veio a bordo um facultativo, por convite do capitão. Examinando o condenado, disse que era febre maligna a doença, e bem podia ser que ele achasse a sepultura no caminho da Índia. (BRANCO, 2006, p. 140)

[...]

Ao romper da manhã apagara-se a lâmpada. Mariana saíra a pedir luz, e ouvira um gemido estertoroso. Voltando às escuras, com os braços estendidos para tatear a face do agonizante, encontrou a mão convulsa, que lhe apertou uma das suas, e relaxou de súbito a pressão dos dedos.

Entrou o comandante com uma lâmpada, e aproximou-lha da respiração, que não embaciou levemente o vidro.

– Está morto! – disse ele.

Mariana curvou-se sobre o cadáver; e beijo-lhe a face. Era o primeiro beijo. (BRANCO, 2006, p. 142).

Assim, cumprem-se, portanto, os caminhos de Simão e Teresa por obra daquilo que lhes reservou o destino: um amor de perdição. Em *Tristão e Isolda*, de modo semelhante, a morte ocorre durante a separação dos amantes. Ao ser ferido por uma lança envenenada em batalha, em favor da Bretanha, o cavaleiro contrai uma febre mortal e manda chamar Isolda a Loura. Todavia, é dito-lhe que Isolda não virá. É, então, que o herói percebe que não há mais motivo para suportar a morte e dá seu último suspiro:

Tristão virou-se contra a parede e disse:

– Não posso mais reter a minha vida.

Disse três vezes: ‘Isolda, minha amiga’. Na quarta vez entregou a alma a Deus. Então, pela casa choraram os cavaleiros, os companheiros de Tristão. Tiraram-no do leito e o estenderam sobre um rico tapete, cobrindo-lhe o corpo com um sudário. (TRISTÃO E ISOLDA, 2006, p. 132-133)

## **CCHLA em debate**

A morte de Tristão representa para Isolda o fim de tudo. Pois que lhe adiantaria viver sem seu verdadeiro amor? Certamente não poderia, porque fora ela quem bebera junto com ele do licor. Por meio deste os dois estavam ligados na vida (o amor) e na morte (a perdição):

Junto de Tristão, Isolda das Mãos Alvas, desesperada pelo mal que causara, dava grandes gritos sobre cadáver. A outra Isolda entrou e disse-lhe:

– Senhor, levantai-vos, e deixai que me aproxime. Tenho mais direito a chorar do que vós; acreditai-me: eu o amei mais.

Voltou-se para o Oriente e orou a Deus. Depois, descobriu um pouco o corpo, estendeu-se junto dele. Beijou-lhe a boca e a face, e abraçou-o, apertado: corpo contra corpo, boca contra boca, e morreu com ele, pela morte de seu amigo. (TRISTÃO E ISOLDA, 2006, p. 133)

Tragicamente, portanto, se findam os destinos de Simão e Teresa e Tristão e Isolda. Evidentemente, que até este ponto as comparações podem nos fornecer razões possíveis, para afirmarmos a existência de um diálogo trágico entre as obras, por meio dos protagonistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando, portanto, o que apresentamos nas análises entre *Amor de Perdição e Tristão e Isolda*, conseguimos atingir nossos objetivos, pois foi possível estabelecer uma comparação entre as personagens. Assim, vimos que o “amor” e “morte”, analogicamente, apresentam um dialogismo no destino das personagens. Sobre as características do “amor cortês” conseguimos detectar semelhanças e diferenças. A característica amor cortês, apesar de ser de tradição medieval, está fortemente presente no romance camiliano, pois são personagens emblemáticos do amor trágico de Tristão e Isolda.

No tocante ao dialogismo bakhtiniano, julgamos que foi de grande valor para nosso estudo, porque nos possibilitou um norte na construção crítica dos argumentos, cujos apontamentos nos indicaram haver na prosa passional

## **CCHLA em debate**

de Camilo Castelo Branco a retomada de temáticas trágicas de amor como a lenda de amor de Tristão e Isolda.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BÉROUL, *et all.* **Tristão e Isolda**. Edição de Rosana Gilioli Citino. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BRANCO, Camilo Castelo. **Amor de perdição**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou polifonia?**. In: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/.../dialogismo-N1-2003.pdf>. Acessado em: 20 de Julho de 2014, 14h30min.

SARAIVA, Antônio José. A Idade Média. In: **História da Literatura Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 15-27.

# **ANÁLISE COMPREENSIVA E HISTÓRICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UFPB CAMPUS I**

Aristides Ariel Bernardo (Graduando em Ciências Sociais / Bolsista PIVIC)

## **INTRODUÇÃO**

Iniciado em 2012 o projeto de pesquisa intitulado “Balanço comparativo da produção da UFPB I sobre a cidade de João Pessoa” tem o propósito de realizar um levantamento da produção docente e discente na UFPB campus I entre os anos de 1992 a 2016, sobre a cidade de João Pessoa – PB. Isso para que se possam organizar as pesquisas desenvolvidas na UFPB I sobre a cidade de João Pessoa, e submeter a uma avaliação crítica da produção, procurando enfatizar temáticas novas que podem enriquecer o debate e a pesquisa local sobre a cidade de João Pessoa e a discussão sobre o urbano em geral.

O projeto exposto esta subdividido em quatro planos de trabalho, cada um com foco em um centro de ensino, e aqui será apresentado um deles, intitulado “Plano 04: Análise compreensiva e histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB campus I”.

Iniciado no final de 2016, esse plano tem por objetivo realizar um levantamento da produção docente e discente do PPGE na UFPB campus I entre os anos de 1992 a 2016. Essas atividades se justificam pela necessidade e importância de se realizar um balanço da produção da UFPB I sobre a cidade de João Pessoa – PB, traçando e identificando os temas trabalhados, perspectivas teóricas e metodológicas utilizadas e análises realizadas sobre o mesmo objeto de investigação, neste caso, especificamente sobre o Programa de pós-graduação em educação da UFPB. Consequentemente será sistematizado um banco de dados sobre essas produções, facilitando futuros estudos e consultas sobre a temática e objeto, possibilitando também a preservação da memória institucional do PPGE.

Embora no plano em questão, a pesquisa e o levantamento se encontrem em seus estágios iniciais, este resumo tem por objetivo apresentar o trabalho desenvolvido até o momento dentro do plano 04, situado no projeto maior ao qual está englobado, como já mencionado.

### **INCURSÃO AOS PRIMEIROS LEVANTAMENTOS**

O programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba teve início em julho de 1977, quando ainda estava vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, com curso de Mestrado em Educação, focado na educação de adultos. Para tanto, o programa, buscando definir e consolidar sua identidade se questionava sobre qual educação de adultos deveria ser priorizado, qual indivíduo adulto necessitava da escolarização proposta, e a quem se destinariam os estudos, pesquisas e trabalhos de extensão do curso.

Desde então o PPGE-UFPB sofreu inúmeras transformações, que vão desde a criação de programa de doutorado, a ampliação de linha de pesquisa e grupos de pesquisa, etc.

Desta forma, com a intenção de realizar uma investigação da produção acadêmica sobre a cidade de João Pessoa e conseqüentemente criar um banco de dados sobre o PPGE-UFPB para sistematização das informações e futuras análises e comparações, bem como preservação da memória de produções realizadas no Programa, deu-se início ao projeto já mencionado.

As investigações se iniciaram pelo site<sup>26</sup> do próprio PPGE, tendo em vista a prévia facilidade na coleta das informações já contidas ali. Neste sentido, constatou-se que o programa consta com cinco linhas de pesquisa, sendo eles: 1. Educação Popular, 2. História da Educação, 3. Políticas Educacionais, 4. Processos de Ensino-Aprendizagem, 5. Estudos Culturais da Educação, bem como dezessete grupos de pesquisa e quarenta e três professores.

Após a organização das informações acima nos debruçamos em coletar as dissertações e teses defendidas no PPGE-UFPB cujas informações também estavam contidas no site do Programa. Para tanto, havia hospedado no site apenas dissertações e teses situadas entre os anos de 2004 a 2009.

Nesse primeiro momento o objetivo é o de levantar todas as dissertações e teses do programa no recorte 1992 – 2016, para posteriormente enfocarmos aqueles que tratam da cidade de João Pessoa. Com isso, as dissertações e teses encontradas no site do PPGE no recorte 2004 – 2009 contabilizam-se em 178 dissertações, e 52 teses, melhor expostas no quadro abaixo:

---

26 [http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

Tabela 1. Número de dissertações e teses disponíveis no site do PPGE UFPB.

Dissertações						
ANO	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nº de defesas	26	23	49	37	13	30
Teses						
ANO	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nº de defesas	--	--	04	16	20	12

Dentre o material obtido, dissertações e teses, cujas informações incluíam autor, orientador, título, ano de defesa, linha de pesquisa e seus resumos, nos deparamos com o seguinte exposto: no site do PPGE com relação às dissertações do ano de 2004 e 2005 não estando disponíveis os trabalhos completos em pdf para download. No ano de 2006 os trabalhos completos em pdf estão disponíveis, com exceção de três trabalhos, no ano de 2007 dezenove não possuem o arquivo em pdf, no ano de 2008 dois não estão disponíveis em pdf e em 2009 vinte e quatro não estão disponíveis em pdf. Com relação as teses, no ano de 2006 só havia um trabalho que não possuía sua versão completa disponível em pdf, no ano de 2007 faltavam seis trabalhos, 2008 quatro não possuíam a versão completa em pdf, e em 2009 havia apenas uma tese cujo trabalho completo estava disponível para download.

Do total de 230 produções coletadas até o momento, (incluindo as que não foram encontradas sua versão completa para download), através do site do PPGE fora realizado uma busca prévia nos títulos e resumos pelas palavras-chave “João Pessoa” e “Paraíba”, no intuito de ter uma noção aproximativa de quantos dos trabalhos coletos até então se enquadraria nos requisitos finais apontado no objetivo desse plano de pesquisa, sendo ele a cidade de João Pessoa. Incluímos na busca a palavra “Paraíba” por ter em vista que muitos dos estudos que tinham todo o estado como foco de investigação, referindo-se ao estado ou as cidades paraibanas, podem conter no texto integral alguma abordagem específica sobre a cidade de João Pessoa. Assim, foram encontradas 61 dissertações, e 16 teses que continham a as palavras “João Pessoa” e/ou “Paraíba” no título e/ou no resumo, melhor distribuídas no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Dissertações PPGE – UFPB sobre João Pessoa.

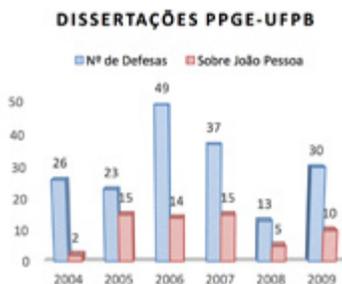
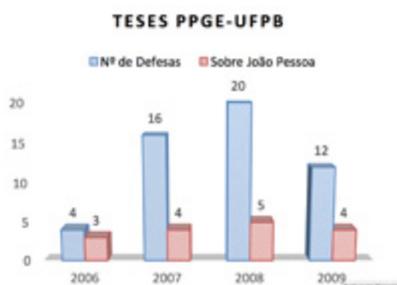


Gráfico 2. Teses PPGE – UFPB sobre João Pessoa.



## DIFICULDADES ENFRENTADAS

Com as atividades realizadas até o momento pôde-se perceber a dificuldade em se coletar e organizar as produções realizadas no programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, mesmo tendo se utilizado do material disponível no site do PPGE.

A falta de algumas das produções em sua versão completa no site dificulta a realização da atividade proposta, tendo em vista a necessidade de ter que se buscar esses trabalhos ausentes futuramente em sua versão física, principalmente para aqueles trabalhos que possuem as palavras-chave buscadas, mas no qual não possuímos a versão completa do trabalho, forçando-nos a voltar no material já coletado para revisão das informações.

Nesse sentido, vê-se uma não preocupação com a organização sistemática das informações apresentadas no site, bem como várias brechas de informações geradas pela não atualização dos dados no site. As dissertações e teses defendidas em anos anteriores aos datados no site são, por um lado, compreensíveis sua ausência no formato pdf tendo visto que a obrigatoriedade

## **CCHLA em debate**

de uma versão digital de monografias, dissertações e teses no momento da defesa é relativamente recente. No entanto, os dados ali contidos encerram-se no ano de 2009, deixando assim oito anos de defasagem de informações, ou seja, temos o período de 2010 – 2017 sem nenhuma atualização dos trabalhos defendidos pelo programa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de levantar as produções do PPGE-UFPB sobre a cidade de João Pessoa entre os anos de 1992 a 2016, com o intuito central de organizar as pesquisas desenvolvidas na UFPB I sobre a cidade de João Pessoa, e submetendo-as a uma avaliação crítica, procurando enfatizar temáticas que podem enriquecer o debate e a pesquisa local sobre a cidade de João Pessoa e a discussão sobre o urbano em geral vemos que muito tem de ser feito.

No entanto, vê-se que as possibilidades de sucesso da investigação são grandes tendo em vista o numeroso volume de trabalhos que correspondem aos objetivos do plano de pesquisa aqui proposto.

Esta é uma pesquisa de longo prazo onde a cada passo nos debruçaremos sobre uma atividade que melhor compreenda os objetivos propostos, incluindo a divulgação dos resultados por meio de discussões e trabalhos que deem visibilidade à produção sobre João Pessoa.

## **REFERÊNCIAS**

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CERTEAU, Michel de et al. **A invenção do cotidiano**, v. 2, 6ª edição, Petrópolis: Vozes, 1996.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 e 1993.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

## **CCHLA em debate**

GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera (Orgs.). **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **"Balanço comparativo da produção da UFPB campus I sobre a cidade de João Pessoa, Paraíba, 1992-2012 [acrescido para o período até 2016]"**. Projeto para PIBIC 2016-2017, João Pessoa: GREM, 2016.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Medos Corriqueiros: A construção social da semelhança e da dessemelhança entre os habitantes urbanos das cidades brasileiras na contemporaneidade**. Projeto de Pesquisa, GREM: João Pessoa, 2002, 16p.

LOPES, André Porto A. **Como descrever documentos de arquivo: elaboração de instrumentos de pesquisa**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

# **NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DO PPGAU- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO DO CT OBRE A CIDADE DE JOÃO PESSOA, PARAÍBA**

Evanielly Sheyla Velozo Silva (Graduanda em Ciências Sociais /Bolsista PIVIC 16-17)

Prof. Dr. Mauro Guilherme Pinheiro Koury (Orientador / GREM / UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

Com início em maio de 2012, o Balanço comparativo da produção da UFPB campus I sobre a cidade de João Pessoa, Paraíba, 1992-2016 (Koury, 2016) é um caminho de pensar a memória institucional da produção docente e discente do campus I, e abrir uma nova frente de pesquisa para treinamento de alunos de graduação, bolsistas e voluntariado.

De 2012 pra este ano, vem passando por fases de e atualmente encontra-se a quarta, debruçando-se sob o grupo escolhido – o GREM/Grupo de Pesquisa em Sociologia e Antropologia das Emoções – além de analisar de forma compreensiva produções de dois Centros da UFPB I: CT/Centro de Tecnologia e o CCEN/Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Isto porque, o projeto preocupou-se em organizar as linhas de pesquisas em desenvolvimento na UFPB I sobre a cidade de João Pessoa, e submeter a uma avaliação crítica a produção, procurando enfatizar temas cruzados, bem como temáticas novas que podem enriquecer o debate e a pesquisa local sobre a cidade de João Pessoa e a discussão sobre o urbano em geral.

Este projeto, denominado subplano 3 ou Análise compreensiva da produção docente e discente da Graduação e do PPGAU - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo do CT – Centro de Tecnologia da UFPB Campus I, tem o objetivo geral de fazer um balanço comparativo sobre a produção da UFPB I sobre a cidade de João Pessoa, com a finalidade de traçar um panorama das temáticas trabalhadas, caminhos teóricos e metodológicos enfrentados e linhas de pesquisa em que situam a produção.

Especificamente sobre o Plano 3, vem sendo desenvolvida uma pesquisa em dois momentos específicos: 1) O mapeamento da produção

## **CCHLA em debate**

acadêmica do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, como um todo.  
2) Na separação desta produção geral da específica sobre a cidade de João Pessoa para, sobre ela, se debruçar e analisar.

A quinta e atual fase que se encontra este projeto é a de trabalhar sob produções de docentes que orientam a maior quantidade de dissertações com temas voltados para a cidade de João Pessoa.

Tendo em vista que a cidade é transformada constantemente, principalmente pelos seus agentes, os trabalhos do PPGAU, que são parte da memória da cidade de João Pessoa num determinado tempo e espaço específicos, são necessários para que se compreenda qual a visão dos habitantes da urbe ou como estes esperam que a cidade transforme-se para suprir as necessidades atuais e futuras dos seus agentes.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral deste projeto é:

- Fazer um balanço comparativo sobre a produção da UFPB I sobre a cidade de João Pessoa, traçando um panorama das temáticas trabalhadas, caminhos teóricos e metodológicos enfrentados e linhas de pesquisa em que situam a produção.

E os objetivos específicos são:

- Fazer um mapeamento da produção discente e docente da UFPB sobre a cidade de João Pessoa, identificando as temáticas e linhas de pesquisa dessa produção, bem como os caminhos teóricos e metodológicos enfrentados;

- Verificar o esforço de divulgação da produção sobre a cidade de João Pessoa na UFPB em congressos, revistas, livros e relatórios;

- Verificar os caminhos teóricos e metodológicos traçados pelos pesquisadores da UFPB, e os mapas simbólicos construídos sobre a cidade de João Pessoa, através dos diversos recortes a que a cidade foi submetida nessa trajetória de pesquisa;

- Submeter a uma avaliação crítica a produção da UFPB sobre a cidade de João Pessoa, procurando enfatizar possíveis temas cruzados, bem como temáticas novas no processo de sua produção entre os grupos de pesquisa no interior de UFPB.

### **METODOLOGIA**

A pesquisa tem como equipe: o orientador e coordenador Prof. Dr. Mauro Guilherme Pinheiro Koury, o pesquisador assistente voluntário Drando Raoni Borges Barbosa, a bolsista PIBIC do plano 1: Williane Juvêncio Pontes, a bolsista PIBIC do plano 2: Camila Quézia Medeiros Rufino Santos e no plano 3, como bolsista PIVIC, Evanielly Sheyla Velozo Silva; no plano 4, como bolsista PIVIC, Ariel Aristides Bernado.

O trabalho de pesquisa foi feito integrado aos demais planos ou subprojetos inseridos no projeto maior. No caso do subplano 3, os relatórios mensais acompanharam as consultas que vinha realizando às páginas do PPGAU, bem como nos currículos Lattes dos docentes e discentes envolvidos no programa. Pode-se dizer que a utilização de dados já existentes em ambos os sites foram cruciais e primordiais nesse processo. Diferente de outros endereços eletrônicos utilizados no projeto geral, os sites utilizados para a obtenção de dados secundários para o plano 3 se encontram atualizados e possuem muitas informações importantes. Através deles foi possível baixar a maioria das dissertações produzidas.

Dessa forma, foram necessárias poucas visitas presenciais à coordenação do curso. Os profissionais responsáveis pela coordenação do PPGAU estão a par do que é publicado no endereço online e, ainda, indicaram um terceiro endereço eletrônico que poderia ajudar (e ajudou) no processo de construção e estruturação do projeto: o Portal Sucupira.

Além disso, outros meios necessários para a coleta de dados e para estruturação do projeto foram utilizados:

Busca no Currículo Lattes de todos os docentes e discentes do PPGAU. Só assim foi possível saber quem produziu o que, para que linha de pesquisa, quantos discentes foram orientados, por que orientadores, entre outros; Confecção de fichas-resumos: partir disso foi possível serem separadas as dissertações com temas gerais e com temas específicos, voltados para a cidade de João Pessoa; Leituras teórico-metodológicas: ajudam na estruturação do projeto e acabam ampliando as discussões e as possibilidades de caminhos que poderiam ser seguidos para fazer a pesquisa; e, Uso de fichamentos e resumos desses textos auxiliam na construção do relatório mensal e a prática de fazê-los é importante para nós, futuros pesquisadores, tanto no que cabe a

## **CCHLA em debate**

conteúdo, transdisciplinaridade, conhecimento, quanto para que cada nova fase do projeto seja iniciada com mais facilidade a leitura de produções do PPGAU.

Todo material produzido até momento, foi obtido a partir de resumos, resenhas, fichas-resumo, fichamentos, tabelas, gráficos e levantamento de dados secundários com informações em torno das produções do PPGAU, como também leituras teórico-metodológicas extras, que apóiam e dão base para a pesquisa.

## **RESULTADOS**

De forma resumida, temos:

1. Mapeamento da produção: O Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PPGAU, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, iniciou suas atividades em maio de 2008. Em 2013 uma comissão submeteu o pedido de criação de um Curso de Doutorado, que foi aprovado pela CAPES em sua 149ª reunião (entre 09 e 13 de setembro de 2013), passando a funcionar em agosto de 2014. Tem como linhas de pesquisa: Arquitetura e Cidade: Processo e Produto, História da Arquitetura e do Urbanismo e Tecnologia da Arquitetura e do Urbanismo. Atualmente, o programa só trabalha com a primeira linha de pesquisa: Arquitetura e Cidade.

2. Organização de dados sobre docentes e discentes: o PPGAU conta com 15 docentes permanentes e 7 colaboradores, além de 2 pesquisadores associados. De todos os docentes escalados para o PPGAU, no quadro de profissionais permanentes e colaboradores, 18 deles trabalharam orientando dissertações e 14 de 15 dos docentes permanentes orientaram até 2015. Destes, 6 docentes são responsáveis pela orientação de 38 dissertações com temas voltados para a cidade de João Pessoa. Em sua maioria, os docentes são do Departamento de Arquitetura e Urbanismo. As docentes Jovanka e Angelina são as docentes que mais orientaram dissertações no programa com este recorte. Quanto aos discentes, pode-se perceber que: a maioria saiu da própria UFPB no mestrado e fez a graduação em Arquitetura e Urbanismo. Mesmo assim, a quantidade que prossegue pelo caminho acadêmico ainda é muito pequena.

3. Identificação de trabalhos gerais e sobre a cidade de João Pessoa: Para se chegar a novas informações, foi necessário fazer fichas simples. Até o momento, tem-se um total de 89 dissertações, sendo 59 voltadas para

## **CCHLA em debate**

temas sobre João Pessoa e 30 com temas gerais. O ano de 2016 é o que mais dissertações foram defendidas: 21. Em contrapartida, o de 2010 foi o que menos teve. Entende-se que o curso está sendo aceito e anualmente há um crescimento tanto de quantidade de produções, quanto de aceitação do programa. Em relação às produções voltadas para João Pessoa, 2014, 2015 e 2016 são os anos com maior quantidade de trabalhos: cada um deles tem 11 dissertações com temas sobre João Pessoa. As linhas de pesquisa que mais produzem, pelo menos até antes de se fundirem e se tornar uma, é a de História da Arquitetura.

4. Análise de materiais produzidos: foi separada a produção das docentes que mais orientaram dissertações com temáticas voltadas para a cidade de João Pessoa, professoras doutoras Jovanka Baracuchy Cavalcanti Scocuglia e Angelina Dias Leão Costa. A escolha das docentes para análise de produções foi pautada tanto na quantidade de orientações quanto a partir da linha pesquisa escolhida por se aproximar do projeto: História em Arquitetura. Ou seja, no próximo período de pesquisa, as produções analisadas serão primeiras as 07 dissertações orientadas pela docente Jovanka, com temas voltados para João Pessoa e após, a da segunda docente escolhida. Concomitantemente, far-se-á uma análise em torno de mudanças de temas trabalhados, visão do PPGAU sobre João Pessoa, entre outros temas trabalhados.

Além disso, faz-se necessária a divulgação dos trabalhos e pesquisas feitas dentro do GREM para que possa ser discutida a questão do urbano, de como este é visto de acordo com cada departamento da UFPB Campus. Desta forma, os resultados até aqui obtidos, foram apresentados em forma de artigo e de resumo expandido (II Encontro de Ciências Sociais – UFCG), de pôster (ENIC – Encontro Nacional de Iniciação Científica - UFPB) e como trabalho em sessão temática (CCHLA em Debate-UFPB).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A elaboração deste, a partir das informações colhidas é de grande valia para a construção de um mapa simbólico da cidade de João dos últimos seis anos - vistos da perspectiva do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo/PPGA, desde as primeiras dissertações produzidas e apresentadas a comunidade acadêmica.

## **CCHLA em debate**

Nela tem se procurado identificar as temáticas relacionadas à vida urbana, e a outros recortes analíticos possíveis do olhar arquitetônico e urbanista sobre a cidade de João Pessoa: história da cidade, formas de ocupação do espaço, estética urbana, crescimento da cidade, planejamento urbano, preservação, circulação, espaços de lazer e consumo, entre outros aspectos possíveis. Esse balanço vem permitindo ver o volume de produção dos cursos de graduação e pós de Arquitetura e Urbanismo do CT como um todo; os grupos mais permanentes e produtivos em seu interior, e os caminhos por eles traçados para a pesquisa sobre a cidade de João Pessoa e ajudando a entender a cidade de João Pessoa sob o olhar da arquitetura e urbanismo, traçando possíveis linhas comparativas para a análise com as outras produções da UFPB I.

## **REFERÊNCIAS**

HANNERZ, Ulf. **Explorando a cidade: em busca de uma antropologia urbana. Trad. Vera Joscelyne.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **“Balanço comparativo da produção da UFPB campus I sobre a cidade de João Pessoa, Paraíba, 1992-2012 [acrescido para o período até 2016]”.** Projeto para PIBIC 2016-2017, João Pessoa: GREM, 2016.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Medos Corriqueiros: A construção social da semelhança e da dessemelhança entre os habitantes urbanos das cidades brasileiras na contemporaneidade.** Projeto de Pesquisa, GREM: João Pessoa, 2002, 16p.

**Plataforma Sucupira.** Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 03 de outubro de 2015.

**Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo.** Disponível em :<<https://sites.google.com/site/ppgauufpb/>>. Acesso em 29 de setembro, 03, 06, 14 e 19 de outubro.

## **CULTURA EMOTIVA, SOCIABILIDADE E PROCESSOS MORAIS SOB A ÓTICA DOS MEDOS OBSERVATÓRIO SOBRE MEDOS**

Prof. Dr. Mauro Guilherme Pinheiro Koury (GREM/ PPGA/DCS/GGHLA/ UFPB)

Em toda e qualquer forma de sociabilidade o medo encontra-se presente como uma das principais forças organizadoras do social. A construção do Observatório sobre Medos e Cotidiano, hoje Observatório sobre Medos, no GREM - Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções, busca realizar uma aproximação metodológica com a problemática dos medos, partindo de uma hipótese central de que o medo é uma construção social significativa e uma das bases onde se assentam a ação moral, ou moralidade (Adorno, 2008), e as formas assumidas pela socialidade em um dado momento histórico social. Este artigo conta um pouco a configuração do Observatório no GREM, do CCHLA, da UFPB.

O objetivo principal da criação do Observatório sobre Medos foi o de acompanhar o dia-a-dia das configurações urbanas no estado da Paraíba, Brasil, e analisar o processo crescente de individualização na complexificação da sua malha urbana, tendo a capital do estado, - a cidade de João Pessoa, - como núcleo principal de observação e análise, contudo, sem deixar de lado, as repercussões desta trama nas pequenas e médias cidades.

O GREM é uma base de pesquisa consolidada junto ao CNPq/UFPB, com início em 1994. O grupo é pioneiro no Brasil na temática sobre antropologia e sociologia das emoções, onde desenvolve pesquisas, orientações e um Fórum Permanente de Debates. A partir de 2004 os fóruns giram sobre a temática Cidade e Medos Urbanos, acompanhando a pesquisa guarda-chuva Medos corriqueiros: A construção social da semelhança e da dessemelhança entre os habitantes das cidades brasileiras na contemporaneidade (2000), cuja primeira fase findou<sup>27</sup> em 2007 com um balanço sobre os medos na cidade de João Pessoa (Koury, 2008). Essa pesquisa inaugurou a linha de pesquisa sobre Medos e Cidadeno GREM.

---

27 Desta primeira fase da pesquisa resultaram várias monografias de final de curso (TCC). São elas: Vilar (2001); Silva (2003), Souza (2003), Souza (2004), Silva (2004), Souza (2005), Almeida (2005), Cavalcante Filho (2005), Silva (2006), Coelho (2006) e Campos (2008).

## **CCHLA em debate**

Em 2010, dando continuidade a pesquisa Medos Corriqueiros, em sua segunda fase, foi criada a linha de pesquisa Medos e Cotidiano, dando início a uma série de pesquisas direcionadas: Medos e Moralidade (2010) onde se buscou compreender a noção de ‘pânico moral’ e de empreendedor moral beckeriano; Quebra de Confiança e Medos (2010-2012), que buscou compreender as relações tensas de confiança e confiabilidade em situações intensas de copresença e pessoalidade em bairros populares da capital da Paraíba; Confiança e Vergonha (2010-2011), que analisou uma chacina na cidade de João Pessoa, em 2009, conhecida por Chacina do Rangel; Medos Corriqueiros e Sociabilidade (2010-2012), pesquisa etnográfica sobre culturas emotivas em bairros periféricos da cidade de João Pessoa; Solidariedade e conflito nos processos de interação cotidiana sob intensa pessoalidade (2013-atual): análise mais aprofundada da cultura emotiva e das tensões no processo de conformação dos moradores e do bairro, desde a sua formação e após a Chacina do Rangel. Nela se tem buscado entender as apreensões morais sobre o bairro realizadas pela mídia, igreja e governo municipal e estadual, a partir da transformação da Chacina, em um argumento moral e civilizatório<sup>28</sup>.

No primeiro balanço da produção destas duas linhas no GREM sobre Medos e Cidades e Medos e Cotidiano, se sentiu a necessidade de criação de um Observatório sobre Medos e Cotidiano no interior do grupo. Hoje estas duas linhas se fundiram, passando a ser uma única, Emoções e Sociabilidade Urbana. Houve também uma mudança no nome do observatório, que passou a se chamar Observatório sobre Medos.

A produção acadêmica do GREM, dedicada às questões das cidades, sociabilidades urbanas, culturas emotivas e moralidades, e associada às questões dos medos, medos corriqueiros e sofrimento social passaram a fazer parte do Observatório sobre Medos. Dentro do panorama traçado pelo Observatório, e nos processos sistemáticos de apreensão de João Pessoa nos projetos desenvolvidos pelo GREM sob a ótica dos medos e dos medos corriqueiros, se deu início a terceira fase do projeto maior Medos Corriqueiros.

Este início se fez pela necessidade de uma visão sobre as formas de apreensão da capital nos diversos campos disciplinares que têm se debruçado analiticamente sobre a ela. Em 2012 se elaborou para o Programa de Bolsas

---

28 Esta segunda fase resultou em duas dissertações: Araujo Lima (2013) e Barbosa (2015), e uma tese em antropologia em andamento (2015-2019) na Universidade Federal de Pernambuco: Barbosa (2016).

## **CCHLA em debate**

de Iniciação Científica, um projeto de pesquisa documental sobre a produção docente e discente na UFPB campus I, intitulado Balanço Comparativo da Produção da UFPB campus I sobre a cidade de João Pessoa, Paraíba, 1992-2012, e estendido até 2016 (Koury, 2011, anualmente ajustado até o último IC 2016). Por ele já passaram seis turmas de bolsistas e de voluntários, alunos do Curso de Ciências Sociais<sup>29</sup>.

O Observatório sobre Medos, assim, no interior da linha de pesquisa Emoções e Sociabilidades Urbanas, do GREM, tem se configurado como um grande mosaico de pesquisas (Becker, 1966) sobre os sentidos e as formas dadas pelos indivíduos à cidade, para a cidade e sobre eles próprios, e em relação às diversas situações que vão moldando moralidades em disputas e culturas emotivas tensas no processo de expansão da cidade, desde a década de 1970, as tensões e vulnerabilidades (Goffman, 2011) entre e intra bairros, e entre bairros e cidade, atentando para a configuração de públicos (Freire, 2016) e os significados tensos das assimilações e reivindicações na cidade.

O Observatório sobre Medos acompanha assim o cotidiano das conformações urbanas no estado da Paraíba e estuda o processo crescente de individualização na complexificação crescente das redes urbanas, tendo a capital como núcleo de análise, mas, considerando, as repercussões desta rede nas pequenas e médias cidades paraibanas<sup>30</sup>.

Tem como meta mapear os medos que acompanham a complexificação da urbanização local e brasileira recente. Busca entender como têm sido constituídos e como têm sido vividos pelos moradores nestas duas últimas décadas associados à compreensão do processo de individualização e crescimento da cidade.

Outra intenção em andamento do Observatório sobre Medos se centra já há algum tempo, na compreensão do papel da mídia na conformação recente

---

29 No final do semestre de 2016.2 está previsto a defesa do primeiro TCC sobre o projeto, a ser defendido no Curso de Ciências Sociais. Um segundo em 2017.2 e um terceiro em 2018.2.

30 O GREM tem se envolvido, atualmente, na preparação de projetos de pesquisa para o estudo da sociabilidade em pequenas cidades brasileiras, tendo o estado da Paraíba como o primeiro universo de investigação. O caminhar para as pequenas cidades, contudo, terá início no ano de 2018. O GREM, contudo, tem um Grupo de Pesquisa montado sobre pequenas cidades no VI Encontro Internacional Ciências Sociais, a ocorrer neste ano de 2017 na Universidade Federal de Pelotas, RS, com intuito de criação de uma rede de pesquisadores nacionais e da América Latina sobre a questão.

## **CCHLA em debate**

das representações sociais e percepções sobre os medos e quais os objetivos, visíveis e invisíveis, deste fomento. Nesta direção, a idéia de empreendimento moral presente na composição da noção de pânico moral, tem tido uma centralidade neste estudo

Destarte, os estudos direcionados no GREM estão preocupados com a compreensão da cidade e do papel de ator moralizante e defensor do código civilizatório assumido pela mídia, no anúncio de ameaça de valores e interesses sociais a determinados episódios locais, regionais e nacionais, quase 'barricadas morais', usando aqui Cohen (2002), aos processos de ajustamento social e de mudanças comportamentais presentes na urbanização e individualização acelerada da sociedade brasileira, e paraibana, em particular, deste os anos de 1970. No interior dos projetos associados à pesquisa guarda-chuva Medos Corriqueiros tem havido um esforço de mapeamento das notícias presentes na mídia escrita, principalmente jornais, sobre os episódios constitutivos desta ameaça aos valores e interesses sociais, a construção do pânico moral e dos medos sociais e corriqueiros junto à população paraibana.

O Observatório sobre Medos do GREM tem ainda em processo a criação de um Banco de Dados sobre a produção acadêmica, docente e discente, sobre a cidade de João Pessoa. Pesquisa que vem sendo desenvolvida desde o ano de 1992 sobre os diversos campos disciplinares que a ela se debruçam no campus I da UFPB. Este Banco de Dados a servir não apenas para conhecer os diversos olhares teóricos e metodológicos sobre a cidade, e as diversas formas de captação do contexto urbano local, mas, também, de servir como um pólo aglutinador de debate e troca de experiências sobre a cidade e os personagens que nela habitam. Orientando-se também como veiculador de uma rede de pesquisadores sobre o urbano, ampliando o mosaico compreensivo sobre o local, e gerando pontes para um diálogo profícuo sobre o local e outros lugares.

Em síntese, o Observatório sobre Medos tem por finalidade: a) acompanhar o dia a dia das configurações urbanas no estado da Paraíba, e no Brasil; b) analisar o processo crescente de individualização na complexificação da malha urbana de João Pessoa e nucleamentos urbanos no estado da Paraíba; c) apreender o papel da mídia enquanto empreendedor moral e moralizante da cidade; e d) desenvolver um banco de dados sobre a produção acadêmica sobre a cidade de João Pessoa.

O universo, ou o núcleo principal de observação e análise do Observatório, tem sido até o momento, a capital do estado. A partir de 2018,

se amplia o olhar acadêmico do GREM, e do Observatório sobre Medos e da linha Emoções e Sociabilidades Urbanas, para a compreensão dos processos de sociabilidade e as repercussões da modernização brasileira nas pequenas e médias cidades paraibanas.

O Observatório sobre Medos parte, por fim, da hipótese de que o medo é uma construção social significativa e fundamental para se pensar os processos de sociabilidades e de formação dos instrumentos da ordem e da desordem em um social dado. Deste modo, seus projetos buscam a compreensão das bases da construção social em que se assentam os códigos do silêncio e da discricção trabalhados por Elias (1990; 1993), enquanto configuração social e psicológica de retraimento e subordinação e do processo disciplinar ou da paralisia social ou individual por eles provocado. Assim como, das relações entre indivíduos ou grupos, aqui entendidas, como sempre permeadas sob a presença direta ou indireta dos medos.

A problemática do estranhamento é outro aspecto analisado e discutido no interior do Observatório sobre Medos sobre a constituição ambígua dos medos cotidianos que informam e conformam a vida ordinária. Simmel (1964) discute a noção de segredo através do aspecto de mão dupla que este conceito permite. O da insegurança e do medo que provoca a ação, e o da configuração e a remontagem dos experimentos socialmente dispostos pela ação social de indivíduos e dos grupos sociais. Nesta via de mão dupla sobressai o fenômeno da possibilidade da traição como um elemento a mais a emoldurar as ações societárias e individuais.

A possibilidade de traição tem sido entendida nos diversos debates e estudos no GREM e no interior do Observatório através da centralização e da busca do controle dos membros de uma comunidade de segredo à guarda e à manutenção do mesmo e, simultaneamente, através da ação de garantir sentido à eficácia própria do segredo, antes de apenas anestesiar os membros de uma comunidade. A ação social e de sociabilidade e os caminhos de sua negação ou de sua imposição, nessa forma compreensiva, parecem se fazer ou se exercer sempre sob uma possibilidade de traição. É o controle dos medos ou sobre os medos de traição, portanto, que parecem assentar os códigos conformadores ou transformadores de uma instância societal qualquer.

### **REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ALMEIDA, Alexandre P. **Sociabilidade, pertença e medos corriqueiros: estudo de uma rua no bairro de Valentina de Figueiredo, João Pessoa, Paraíba**. TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2005.

ARAÚJO LIMA, Anna Georgea F. F. M. de. **Rituais da dor: uma análise do Grupo Mães na Dor de João Pessoa - PB**. Dissertação (Antropologia) – João Pessoa: UFPB, 2013.

BARBOSA, Raoni Borges. **Emoções, Lugares e Memórias: Um estudo sobre as apropriações morais da “Chacina do Rangel”**. Projeto de Doutorado em Antropologia. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

BARBOSA, Raoni Borges. **Medos Corriqueiros e Vergonha Cotidiana: Uma análise compreensiva do bairro do Varjão/Rangel, João Pessoa, PB**. 2015. Dissertação (Antropologia), João Pessoa: UFPB.

BECKER, Howard. Introduction. In: Shaw, C. R.. **The Jack Roller: A delinquent boy's own story**. Chicago: The University of Chicago Press, p. v-xviii, 1966.

CAMPOS, Ricardo Bruno C. **Bairro do Roger: História, Memória e Estigma**. TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2008. .

CAVALCANTE F<sup>o</sup>, Francisco de Assis V. **Convívio e interação social: os códigos de afeição e de estranhamento, os medos corriqueiros e a sociabilidade em uma rua**. TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2005.

COELHO, Edson B. **Construindo Soldados: Uma análise do processo de formação dos soldados da Polícia Militar da Paraíba**. TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2006. .

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers**. 3a. Ed., Nova York: Routledge, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 e 1993.

FARIAS Jr., Edísio F. de. **Fot Jornalismo de homicídio: Uma leitura compreensiva - Folha de Pernambuco 1999/2000**. TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2001 .

FREIRE, Jussara. **Problemas públicos e mobilizações coletivas em Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

GOFFMAN, Erving. (2011). **Os quadros da experiência social**. Petrópolis: Vozes.

## **CCHLA em debate**

KOURY, Mauro Guilherme P. **De que João Pessoa tem medo?** João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SILVA, Andréia Vieira da. **Sob a ótica do medo: um estudo de caso no bairro dos Estados, João Pessoa, Paraíba.** TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2004. .

SILVA, Patrick C. da. **Memória Social e Sentimento de Pertença: Um Estudo sobre o Parque Solon de Lucena, João Pessoa, PB.** João Pessoa: CCS/UFPB, 2006. .

SILVA, Rivamar G. da. **Tambiá - Medo, cultura e sociabilidade. Um estudo sobre o bairro de Tambiá, João Pessoa, PB.** TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2003. .

SIMMEL, Georg. The Secret and the Secret Society. In: Wolf, KH, (Org.). **The Sociology of Georg Simmel.** New York: Simon & Schuster Inc., p. 307 a 376, 1964.

SOUSA, Anne Gabriele L. **Tambaú: Pertença e fragmentação, sob uma ótica do medo.** TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2004. .

SOUZA, Alessa P. de. **Uma análise do bairro de Cruz das Armas sob a ótica do medo.** TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2003.

SOUZA, Leandro C. de. **João Pessoa à Noite. Um estudo sobre vida noturna e sociabilidade, 1920 a 1980.** TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2005.

VILAR, Marcio da C. **Medo na Cidade: uma experiência no Porto do Capim, João Pessoa, PB.** TCC. João Pessoa: CCS/UFPB, 2001.

## **CHACINA DO RANGEL: IMPACTO MORAL E EMOCIONAL DE UMA TRAGÉDIA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB**

Raoni Borges Barbosa (GREM/UFPB)

Este artigo aborda o processo social de construção de narrativas morais que culminou com a transformação de um ato de violência entre iguais em um escândalo midiático passível de ser instrumentalizado para a intervenção pública no bairro do Varjão/Rangel e da cidade de João Pessoa. O escândalo midiático em questão se organiza ao associar a violência ocorrida à cultura emotiva e ao sentimento de pertença ao bairro, ao denominá-la Chacina do Rangel.

A associação do fenômeno ou do evento enigmático da Chacina à nomeação Rangel causou nos moradores do bairro um forte sentimento de mal-estar e de vergonha-desgraça (SCHEFF, 1990). A nomeação Rangel, até então, era sentida como qualitativo de uma luta coletiva pela melhoria da fachada do bairro e de inserção positiva na cidade frente à nomeação oficial do bairro, ainda hoje Varjão.

O Varjão, sempre conhecido na cidade como sociabilidade problemática e violenta e como moralidade degradada se opõe ao Rangel como esforço positivo de moralização e integração do bairro à cidade. Varjão e Rangel, portanto, nesse sentido, representam lugares auto-excludentes em um mesmo espaço de relações (BARBOSA, 2015).

O evento provocou nos empreendedores morais<sup>31</sup> da cidade de João Pessoa (o poder público em geral, as instituições religiosas e, principalmente, a mídia) o sentimento de urgência em capturar aquele contexto de violência, tida como irracional e surto descivilizador (ELIAS, 1997), como ameaça à normalidade normativa da cidade, atingida por contágio, e do bairro em que esta foi praticada.

---

31 A noção clássica de empreendedores morais, desenvolvida por Becker (2008), entende que a norma ou a regra social constituiu um empreendimento social arriscado e custoso, que envolve atores sociais criando e impondo suas definições de situação e comportamentos que as sustentem. A criação e a imposição de regras, segundo Becker, implicam em processos tensos e ambíguos de desculpa e acusação de si e do outro relacional e revelam o conflito social cotidiano pelo normativamente legítimo, legal e moral.

Em relação à classificação moral da violência banal entre iguais ocorrida como um surto descivilizador e como uma séria ameaça civilizacional, as palavras de um jornalista local no contexto imediato ao crime são as seguintes: “A forma banal com que se desenrolou esse episódio bisonho de nossa crônica policial deixa evidente uma verdade universal: a barbárie está logo a nossa porta, não importando os aparentes avanços que a sociedade imagina ter conquistado”. (PBAGORA. 10 de julho de 2009. Acesso em: 07/07/2015).

O jornalista alerta para a exemplaridade da Chacina do Rangel, classificada como “forma banal”, “episódio bisonho” e “barbárie”. Esse surto banal de violência, lido como barbárie passível de materializar-se a qualquer momento, a depender da circunstância, é definido como possibilidade onipresente de intensificação das vulnerabilidades interacionais até o limite das rupturas morais e quebras de confiança entre atores sociais em jogo. A noção de barbárie, com isso, é transposta para todos os contextos da cidade, caracterizando as sociabilidades urbanas, principalmente os bairros periféricos como o Varjão/Rangel, como contextos possíveis de violência gratuita e cruel.

As narrativas morais que conjuntamente formam o argumento complexo da Chacina do Rangel caracterizam-se pela sua eficácia simbólica enquanto marcadores de uma temporalidade nova que se quer impor na cultura emotiva do bairro. Ao associar o enigma da violência banal e cruel ao sentimento de pertença de um bairro que se quer civilizado e de pessoas de bem, o bairro do Rangel, estas narrativas morais impactaram no sentido do envergonhamento da fachada coletiva dos moradores (GOFFMAN, 2010), pondo em risco todo um esforço, ao longo de décadas, de dissociar a reputação do bairro como espaço de violência e degradação moral.

Busca-se, neste trabalho, compreender como uma situação de violência banal e cruel foi oportunamente utilizada para a definição da pobreza urbana como ameaça civilizacional (GIRARD, 2004 e 2012). Trata-se de um esforço em entender a relação tensa de construção de moralidades e de imposição de condutas entre moradores do bairro do Varjão/Rangel e da cidade de João Pessoa.

Este processo de atribuição de estigmas e de envergonhamento do outro tido como problemático, perigoso, violento e, em última instância, como monstro, implica na mobilização de recursos materiais e simbólicos para a definição da situação e para a construção de objetos sociais (BLUMER, 1969) condizentes com essas práticas. A situação social e os objetos sociais, portanto,

perfazem momentos centrais de uma narrativa de si, do outro, das existências em reciprocidade de condições e, por conseguinte, do mundo social.

A Chacina do Rangel encarada a partir de noções como situação social e objeto social indica um momento síntese, reflexivo e incidental de produção de sentidos e de histórias que se contam e impactam na vida coletiva. Ou seja, essa narrativa integrada de escandalização da violência cotidiana, sempre latente nas sociabilidades urbanas modernas, constitui um considerável esforço de enquadramento moral-emocional e cognitivo-comportamental de situações tidas como trágicas e traumáticas (KOURY & BARBOSA, 2016), perfazendo, com isso, uma agenda política, uma cruzada moral e uma projeção de futuro sobre o bairro do Rangel e a cidade de João Pessoa.

A problematização da narrativa construída, em forma de tragédia, sobre um crime entre iguais, a Chacina do Rangel, coloca a questão da banalidade da violência cruel em um cenário de disputas morais. Cenário este que se conformou a partir do esforço de empreendedores morais da cidade em capturar simbolicamente este complexo de fatos e discursos sociais e transformá-lo em argumento de tragédia e de ação traumática, cuja explicação estaria centrada na representação do mal (ALEXANDER, 2003), mas cujo interesse estaria na moralização e pacificação do bairro para outros fins: econômicos, políticos, morais e culturais.

As categorias de análise banalidade e crueldade são utilizadas neste texto como conceitos técnicos, desenvolvidos a partir de reflexões teórico-metodológicas, mas também como referências às noções êmicas e aos sentimentos íntimos dos atores sociais de alguma forma envolvidos no contexto moral e emocional da Chacina do Rangel. Em um amplo levantamento de notícias de jornais da cidade de João Pessoa, cobrindo os anos de 2006 a 2016, as categorias banalidade e crueldade aparecem de forma enfática e extensa em um conjunto de 354 notícias levantadas. Nesse conjunto, verificou-se uma quantidade considerável de notícias de cenas de crueldade gratuita e banais, mas que, contudo, não provocaram empreendimentos morais de controle social e de exemplaridade; pelo contrário, foram imediatamente esquecidos e silenciados.

A noção de banalidade aponta para a possibilidade de a interação cotidiana ser oportunamente utilizada como argumento moral para espetacularização e escandalização com propósitos específicos de intervenção em situações e contextos. Nesse sentido, um complexo relacional engolfado, que desborda para a violência cruel, pode ser oportunamente apropriado

por empreendedores morais que definem uma situação dada como tragédia, barbárie, violência desumana e etc., assim como exigem publicamente uma cruzada moral em busca de um controle social efetivo sobre o fenômeno causador do desconforto, como, por exemplo, no caso da Chacina do Rangel, a pobreza urbana definida como perigosa.

A argumentação aqui desenvolvida parte da hipótese de que a tragédia resulta de situações complexas de vulnerabilidades e patologias interacionais (GOFFMAN, 2012) próprias do contexto social e cultural de intensa pessoalidade e copresença da sociabilidade em que esta é construída, e não, de uma noção psicologizante de trauma.

A “Chacina do Rangel” (KOURY et al., 2013) desencadeou uma dinâmica de envergonhamento de toda a cidade de João Pessoa, e do estado da Paraíba, bem como reforçou o estigma contra o bairro e seus moradores na medida em que desconstruiu o esforço de dissociar a nomenclatura “Rangel” do contexto “Varjão” de sociabilidade de baixo padrão moral. Nas palavras de Dona Neuza (nome fictício), uma moradora local, a tragédia “chocou a vizinhança toda, geral. E finalmente esse negócio abalou o mundo geral. Aqui foi uma banda do céu que caiu”.

A fala desta moradora, ao afirmar enfaticamente o sentimento de vergonha desgraça e de humilhação como forma de julgamento moral do morador do bairro em face da tragédia, situa este momento de ruptura na sociabilidade do bairro em relação a um passado em que as nomenclaturas Varjão e Rangel eram minimamente dissociadas no imaginário do morador. O Varjão/Rangel passou, com essa tragédia, a ser encarado como lugar a ser pacificado principalmente pelas forças policiais e pela reconfiguração simbólica do crime ali ocorrido.

O casal de criminosos era ligado à família chacinada por fortes laços de parentesco e compadrio. Este laço, não somente de sangue, mas, sobretudo, de gratidão e de fidelidade, vem a ser o elemento desfeito em um processo longo, milimétrico e muitas vezes inconsciente na micropolítica cotidiana das emoções.

De acordo com notícias de última hora de um jornal on-line: “O cenário do crime revela a verdadeira carnificina. Crianças degoladas e partes dos corpos separados por golpes de facão em vários locais da residência. Uma mão de uma das crianças foi encontrada em cima de um guarda roupa da residência”. (CLICKPB.09 de julho de 2009. Acesso em: 25.04.2010).

Após a chacina houve a prisão imediata do casal que, - ainda acometido pelo ato de vingança motivada pelo sentimento de traição em relação à família vizinha com que partilhava laços de confiança e lealdade -, diz não ter arrependimento do ato. O fato logo chega à imprensa que brada a desumanidade de tamanha violência em razão de desentendimentos banais acumulados em uma espiral crescente de, e emociona toda a cidade e todo o bairro onde aconteceu a chacina. O casal autor da chacina foi levado pela polícia para a delegacia na iminência de ser linchado pelos moradores do bairro, chocados com o horror da cena do crime e incitados à violência pela rádio local que chamava a multidão para uma catarse eufórica mediante um ato final de justificação popular na forma de linchamento.

A chacina aqui etnografada como situação limite, - ou seja, situação social em que as vulnerabilidades interacionais desbordam para processos totais de ruptura de vínculos e de processos de violência física e simbólica, como observado na forma de tentativa de justificação popular -, deve ser entendida em um contexto definido e interpretado pelos atores sociais envolvidos como de quebra de confiança e de vergonha desgraça. Contexto este em que cada ator social, como homem total, participa das tramas relacionais e interacionais da cultura emotiva de uma sociabilidade dada, sendo, assim, atingido pelos processos de escândalo e contágio social das reciprocidades positivas e negativas.

O crime entre iguais, vizinhos próximos e ligados por vínculos de afinidade e parentesco, que se frequentavam mutuamente, nesse sentido, chocou e escandalizou os moradores do bairro em razão da combinação enigmática de violência absurdamente cruel e de motivação banal da ação violenta, entendida de forma imediatista pela platéia que se deparava com os corpos mortos desfigurados naquela cena de horror e que desesperadamente buscava uma forma de retorno à normalidade normativa. O impacto moral e emocional da violência extrema “chocou a vizinhança toda, geral”, como enfatizou Dona Neusa, vizinha dos autores da chacina e da família vitimada.

Os processos cotidianos de acúmulo de mágoas, ressentimentos e desentendimentos entre os envolvidos na chacina, e que culminaram, por sua vez, com o desenlace violento fatal de corpos destruídos e de reputações desfeitas, foi desconsiderado na dinâmica processual de acusação e de desumanização dos autores da chacina, potencializada, em um primeiro momento, por uma rádio local que insuflava os moradores do bairro do Varjão/

## **CCHLA em debate**

Rangel e de bairros vizinhos ao linchamento. A construção processual da figura da vítima a ser sacrificada em nome da restauração da ordem social se inscreve, em síntese, na micropolítica de ofensas, ressentimentos e desconfianças reciprocamente direcionadas.

## **REFERÊNCIAS**

ALEXANDER, Jeffrey. **The meanings of social life: A cultural sociology**. Oxford: University Press, 2003.

BARBOSA, Raoni Borges. **Medos Corriqueiros e Vergonha Cotidiana: Um Estudo em Antropologia das Emoções**. Cadernos do GREM N° 8. Editora Bagaço: Recife; Edições do GREM: João Pessoa, 2015.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BLUMER, Herbert. Society as symbolic interaction. *In: Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. California / Berkley / England: University of California Press, 1969.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social: Uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOFFMAN, Erving.. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro e BARBOSA, Raoni Borges. **A Vergonha no Self e na Sociedade: A Sociologia e Antropologia das Emoções de Thomas Scheff**. Série Cadernos do GREM, N° 10. Recife: Edições Bagaço; João Pessoa: Edições GREM, 2016.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro et al. Como se articulam vergonha e quebra de confiança na justificação da ação moral? **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, 6(2): 251-268, 2013.

SCHEFF, Thomas J. **Microsociology: discourse, emotion, and social structure**. Chicago: University Of Chicago Press, 1990.

# **ANÁLISE COMPREENSIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROJETO MEDOS CORRIQUEIROS SOBRE A CIDADE DE JOÃO PESSOA-PB**

Williane Juvêncio Pontes (Graduanda Ciências Sociais/UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho<sup>32</sup> busca desenvolver uma análise compreensiva e histórica do GREM – Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções<sup>33</sup> através da produção acadêmica da linha de pesquisa Emoções e Sociabilidade Urbana<sup>34</sup>, com ênfase no projeto Medos Corriqueiros: A construção social da semelhança e da dessemelhança entre os habitantes urbanos das cidades brasileiras na contemporaneidade (a partir de agora, MC), considerando o recorte temporal analítico de 1992 a 2016.

O projeto MC está em desenvolvimento no GREM desde 1999 e vem contribuindo com a discussão acadêmica sobre a relação Medos e Sociedade, tomando a emoção medo como eixo central de análise para a compreensão das formas de sociabilidade no urbano contemporâneo. O projeto MC busca analisar a construção social do medo no imaginário dos habitantes urbanos na contemporaneidade brasileira, com destaque à cidade de João Pessoa-PB, tomada como universo sistemático de pesquisa.

O medo, no projeto em análise, é visto como significativo para compreender a configuração das formas de sociabilidade e da organização

---

32 A elaboração deste trabalho é resultado das atividades de pesquisa desenvolvidas no projeto Balanço comparativo da produção acadêmica da UFPB, Campus I, sobre a cidade de João Pessoa-PB, 1992-2012, onde atuo na condição de bolsista PIBIC 16-17.

33 O GREM é o grupo de pesquisa mais antigo na área da Sociologia e da Antropologia das Emoções, fundado em 1994 pelo prof. Dr. Mauro Guilherme Pinheiro Koury, coordenador do grupo. O GREM contribui ativamente na luta pela consolidação das Emoções como subárea da Antropologia e da Sociologia na academia brasileira, e na formação de estudantes e pesquisadores no campo das Emoções.

34 Além da linha de pesquisa Emoções e Sociabilidade Urbana o GREM possui mais três linhas de estudos, são elas: Emoções, Moralidade e Gênero, Emoções e Consumo e Estudo Teóricos em Antropologia e Sociologia das Emoções.

## **CCHLA em debate**

do social. Os medos, enquanto medos corriqueiros possuem um caráter dual: é o elemento que fomenta os estigmas e o estranhamento do outro, causando repulsa, individualização e hierarquização grupal e individual. Mas também é o elemento de aspecto transgressor e inovador, lançado formas de solidariedade baseada em laços afetivos de amizade, segredo, pessoalidade e semelhança (Koury, 2002). Os medos corriqueiros são entendidos enquanto emoções fundamentais para a elaboração do cotidiano do homem comum urbano, podendo paralisar, aprimorar ou transformar as trocas materiais e simbólicas dos indivíduos no processo de interação social.

A produção do projeto MC proporciona um olhar específico do GREM sobre a cidade de João Pessoa a partir da perspectiva dos medos corriqueiros, de modo a compreender como a cidade é apreendida pelo projeto e pelo grupo de pesquisa. A produção possibilita, ainda, analisar a trajetória temática, teórica e metodológica do projeto MC, a fim de desvendar as transformações analíticas e o refinamento conceitual do projeto no decorrer dos anos de 1999 a 2016, conformando o objetivo deste trabalho.

## **RECORTE ANALÍTICO E METODOLÓGICO**

Interessa a este trabalho compreender o olhar teórico-metodológico do projeto MC através do balanço crítico da sua produção acadêmica, a fim de analisar os conceitos que norteiam a pesquisa e a maneira como eles são empregados e reutilizados na trajetória do projeto. Bem como desvendar os mapas simbólicos construídos pelo projeto MC sobre a cidade de João Pessoa a partir do aprofundamento conceitual na análise do cotidiano, dos medos corriqueiros, da moralidade e da cultura emotiva que emerge na cidade.

O procedimento metodológico para realização deste trabalho se baseia no mapeamento da produção acadêmica do projeto MC sobre a cidade de João Pessoa, na leitura, no fichamento e no balanço analítico do conjunto da produção. Com a pretensão de compreender como a capital paraibana foi recortada e analisada pelo GREM no projeto MC, de modo a desvendar o quadro teórico-metodológico produzido sobre as formas de sociabilidades locais e a importância da categoria medos corriqueiros na montagem analítica da cidade de João Pessoa. A realização da leitura e fichamento da produção permite desenvolver uma análise sobre os caminhos teóricos e metodológicos da produção e traçar o olhar do projeto MC sobre a cidade de João Pessoa na

busca de compreender como o projeto apreende a cidade e o seu cotidiano, desvendando os recortes a que ela é submetida.

O balanço analítico da produção acadêmica propicia identificar as particularidades e as semelhanças de cada produção, traçando conexões sobre a cidade e constituindo uma rede de conhecimento que compõe a totalidade do projeto MC. A produção contribui de maneira singular para que se possa compreender o todo, assim a análise de cada produção aponta às particularidades conceituais, teóricas e metodológicas onde o balanço comparativo da produção fornece a compreensão geral do projeto MC.

### **O PROJETO *MEDOS CORRIQUEIROS*: BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

A produção acadêmica do projeto MC constrói e corporifica o olhar teórico, metodológico e temático, marcando a trajetória acadêmica do projeto. Esta produção, dentro dos seus respectivos projetos e subprojetos, traçam um panorama que permite analisar e compreender como o projeto MC foi elaborando e aprimorando seu olhar acadêmico sobre a cidade de João Pessoa, e como esta é vista e revista pelo GREM a partir dos medos corriqueiros.

A produção expressa às diversas fases do projeto MC, e é através da análise dessa produção que surge e/ou se aprimora os conceitos que norteiam e auxiliam as análises do projeto. Esta produção demarca o período de desenvolvimento e amadurecimento teórico do projeto MC, ampliando e intensificando as análises sobre a dimensão cotidiana do habitante da cidade de João Pessoa, e desvendando o aprimoramento metodológico de captura e compreensão da cidade, pois cada produção possui uma forma específica de recortar e apreender os espaços urbanos em análise, diferenciando as maneira de abordagem da cidade a partir dos bairros, das ruas e dos parques.

O projeto MC é composto por seis subprojetos<sup>35</sup>, onde cada subprojeto sinaliza para um estágio analítico em que a pesquisa se encontra.

---

35 São estes: O Vínculo Ritual: Um estudo sobre sociabilidade e modos de vida entre jovens no urbano brasileiro contemporâneo. Um estudo de caso na cidade de João Pessoa, Paraíba – 2002-2006; Parque Sólon de Lucena: Espaço Público, potencial de urbanidade e desenvolvimento da cidade – 2005-2006; Bairro do Roger: História, memória e estigma – 2007-2008; Sujeira e imaginário urbano – 2009-2011; Confiança e vergonha: Uma análise do cotidiano da moralidade – 2010-2011; Sociabilidade e conflito nos processos de interação cotidiana sob intensa personalidade: Análise de um bairro considerado violento na cidade de João Pessoa, Paraíba – 2012-atual

## **CCHLA em debate**

Os subprojetos e a produção acadêmica demarcam a trajetória do projeto MC, suas transformações e complexificações analíticas, indicando um leque conceitual que aponta para o surgimento, o processo de desenvolvimento e refinamento, bem como as modificações e desusos dos conceitos na trajetória teórico-metodológica do projeto.

O conceito medos corriqueiros é o eixo central de análise do projeto de pesquisa, dialogando com outros conceitos e categorias que se apresentam como importantes na e para a sociabilidade dos habitantes da cidade de João Pessoa, conformando o esquema conceitual do projeto MC. O esquema conceitual do projeto MC é composto por um conjunto de conceitos considerados principais para a análise da pesquisa, indicando as particularidades, as semelhanças e os diálogos que se desenvolve no interior do projeto e dos seus subprojetos. São conceitos como medos, medos corriqueiros, sociabilidade, estranhamento, confiança, confiabilidade, lealdade, fidelidade, pertença, sentimento de segurança, amizade, semelhança, dessemelhança, pessoalidade, individualismo, segredo, traição, fronteira, estigma, estranhamento, constrangimento, embaraço, vergonha, fofoca, estratégias de evitação, ressentimento, violência, esvaziamento do espaço público, sujeira, controle social e cultura emotiva, que integram as análises do projeto MC sobre emoções e sociabilidade urbana.

Estes conceitos compõem o projeto MC, mas se apresentam de maneira singular com relação a cada subprojeto e cada análise em que é utilizado. Alguns conceitos surgem no início da pesquisa, como o conceito de medo, de medos corriqueiros, de estranhamento, de pertença, de segredo, de traição e de individualismo, que vão se refinando durante o desenvolvimento do projeto.

Há conceitos que aparecem em outras fases e subprojetos e marcam um determinado estágio de desenvolvimento da pesquisa, apontando para uma complexificação e um afinamento da análise. Como a noção de sujeira, de constrangimento, de embaraço, de fronteira, de ressentimento, de cultura emotiva, de vergonha, e outras. Levantando uma discussão mais refinada de uma determinada sociabilidade e compondo o caminho teórico-metodológico sobre a cidade de João Pessoa no decorrer de cada fase do projeto MC.

No projeto Medos Corriqueiros os conceitos de medo, medos corriqueiros e pertença perpassam a maioria da produção acadêmica, acompanhados de outros conceitos que surgem de acordo com o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa, apontando as transformações que acontecem no interior do projeto. Cada subprojeto indica

## **CCHLA em debate**

uma particularidade analítica do projeto maior, esses subprojetos se colocam em constante diálogo teórico e metodológico, constituindo o projeto MC.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A produção analisada neste trabalho traça a trajetória teórico-metodológica do projeto Medos Corriqueiros, ampliando e complexificando as análises sobre a dimensão cotidiana do habitante comum da cidade de João Pessoa. A pesquisa MC é um projeto único, mas dividido em vários subprojetos que se somam na configuração de um todo analítico. A produção desse projeto no seu cotidiano enseja o esforço de cooperação para análise da cidade de João Pessoa, a partir de análises compreensivas da cidade em seu todo, bem como de seus bairros, ruas e parques, partindo da perspectiva analítica dos medos corriqueiros.

O projeto MC apreende a cidade de João Pessoa a partir da ótica singular dos medos corriqueiros, apresentando uma cidade que é estudada como lugar de sociabilidade norteadas pelos medos corriqueiros, visto que o medo é entendido como um elemento social significativo para a configuração e reconfiguração das formações societárias (Koury, 2002).

Analisar a cidade sob a ótica dos medos corriqueiros, de acordo com o projeto em análise, é compreender os contornos que a cidade pode assumir através das formas de sociabilidade e cultura emotiva, que caracterizam os lugares em entrecruzamento com a totalidade da cidade. Lugares como os bairros, as ruas e os parques são vistos como uma rede em constante configuração em um ambiente de tensão e pertença que caracterizam os lugares em si, os lugares no interior da cidade e a cidade como um todo.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Alexandre Paz. **Sociabilidade, Pertença e Medos Corriqueiros: Estudo de uma rua no bairro de Valentina de Figueiredo João Pessoa – Paraíba**. Monografia de Conclusão de Curso de Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2005, 111f.

BARBOSA, Raoni Borges. **Medos Corriqueiros e Vergonha Cotidiana: Um Estudo em Antropologia das Emoções**. 1. ed. João Pessoa; Recife: Edições do GREM; Edições Bagaço, v. 1. 368p, 2015.

## **CCHLA em debate**

BARRETO, Maria Cristina Rocha. **Imagens da Cidade: A ideia de progresso nas fotografias da cidade da Parahyba (1870-1930)**. Dissertação de Mestrado – UFPB/CCHLA/MCS. João Pessoa, 1996, 166f.

CAVALCANTE FILHO, Francisco de Assis Vale. **Convívio e interação social: os códigos de afeição e de estranhamento, os medos corriqueiros e a sociabilidade em uma rua**. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2005, 163f.

HONORATO, Rossana Cristina (1999). **Se Essa Cidade Fosse Minha... A Experiência Urbana na Perspectiva dos Produtores Culturais de João Pessoa**. Dissertação de Mestrado, UFPB/CCHLA, 189 f.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Medos Corriqueiros: A construção social da semelhança e da dessemelhança entre os habitantes urbanos das cidades brasileiras na contemporaneidade**. Projeto de Pesquisa, GREM: João Pessoa, 2002, 16p.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Medos Corriqueiros e Sociabilidade**. João Pessoa: Editora Universitária / Edições do GREM, 2005. 106p.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro, **O Vínculo Ritual: Um estudo sobre sociabilidade entre jovens no urbano brasileiro contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. 141p.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **De que João Pessoa tem Medo? Uma abordagem em Antropologia das Emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Cadernos do GREM, N°6, 2008, 161p.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Pela consolidação da sociologia e da antropologia das emoções no Brasil. **Sociedade e Estado**, vol. 29, n. 3, Brasília, 2014, p. 841-866.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Quebra de Confiança e Conflito entre Iguais: cultura emotiva e moralidade em um bairro popular**. 1ª. ed. Recife; João Pessoa: Bagaço; Edições do GREM, 2016. 150p.

SILVA, Patrick César da. **Memória social e sentimento de pertença: Um estudo sobre o Parque Sólton de Lucena, João Pessoa – PB**. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2006.

SILVA, Andréia Vieira da. **Sob a ótica do medo: Um estudo de caso no bairro dos Estados, João Pessoa – PB**. Monografia de Conclusão de Curso de Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2004, 67f.

## **CCHLA em debate**

SILVA, Rivamar Guedes da. **Tambiá – medo, cultura e sociabilidade: Um estudo sobre o bairro de Tambiá, João Pessoa-PB.** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2003, 98f.

SOUSA, Alessa Cristina Pereira de. **Uma análise do bairro de Cruz das Armas sob a ótica do medo.** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2003, 103f.

SOUSA, Anne Gabriele Lima. **Tambau: Pertença e fragmentação sob uma ótica do medo.** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2004, 150f.

SOUZA, Leandro Cunha de. **João Pessoa à noite: Um estudo sobre vida noturna e sociabilidade, 1920 a 1980.** Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2005, 77f.

VILAR, Márcio da Cunha. **Medo na cidade: Uma experiência no Porto do Capim.** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais/UFPB, João Pessoa, 2001, 66f.

# **SOBRE UMA MEMÓRIA INSTITUCIONAL: A CIDADE DE JOÃO PESSOA SOB O OLHAR DOS PESQUISADORES DA GEOGRAFIA, DA UFPB, CAMPUS I**

Camila Quézia Medeiros Rufino Santos (Graduanda em Ciências Sociais)

## **INTRODUÇÃO**

O estudo do Urbano é empreendido por pesquisadores das diversas áreas do conhecimento. Sociólogos, antropólogos, historiadores, geógrafos, arquitetos, engenheiros se debruçam sobre as cidades para analisá-las, tomando-as por meio de diferentes referenciais teórico-metodológicos. Nos diversos grupos de pesquisa, departamentos, centros e laboratórios, conhecimento é produzido por redes de pesquisadores, que se organizam, por exemplo, enquanto orientadores e orientandos.

Na Universidade Federal da Paraíba, pesquisadores têm investigado e refletido sobre a cidade de João Pessoa, nos diversos ambientes de pesquisa espalhados pelo Campus I. A produção dos grupos, centros, programas de pós-graduação, no entanto, não vem a público de forma satisfatória. Dessa forma, o diálogo entre os pesquisadores e seus textos não se estabelece. Também encontramos problemas quanto ao simples registro, armazenamento e disponibilidade dos trabalhos sobre a cidade para a comunidade acadêmica da UFPB.

Nesse texto, pretendemos expor uma parte dos resultados da pesquisa quem vem sendo desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia das Emoções, “Balanço comparativo da produção da UFPB campus I sobre a cidade de João Pessoa, Paraíba, 1992-2012 [acrescido para o período até 2016]” (Koury, 2016), sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Koury. Discutiremos a produção sobre a cidade de João Pessoa dos pesquisadores da Geografia da UFPB, não em termos de quadros conceituais e temáticas mais exploradas, mas apresentando as características gerais do trabalho desses pesquisadores sobre a capital da Paraíba. As informações aqui discutidas servem como uma

## **CCHLA em debate**

porta de entrada para aqueles que nada sabem sobre o que os geógrafos da UFPB, Campus I, vêm fazendo.

Aportamos na Geografia da UFPB, através do Programa de Pós-Graduação em Geografia e passamos a investigar a produção dos docentes e discentes desse programa. As informações sobre o Programa foram coletadas no site oficial do PPGG, na página oficial do Departamento de Geociências, no site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e pesquisa da UFPB, nos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes e também foi realizada visita a Coordenação do PPGG.

Separando os trabalhos de dissertação de mestrado que tinham a cidade de João Pessoa por universo de pesquisa dos que não tinham, observando as linhas de pesquisa em que esses textos estavam inseridos, questionando sobre quem eram os docentes que mais haviam orientado trabalhos sobre a cidade, os dados recolhidos foram organizados e tratados, sendo criadas para eles uma série de listagens e tabelas. A seguir, exporemos os resultados desse processo.

## **O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

O Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza- CCEN, da Universidade Federal da Paraíba- Campus I, foi criado no ano de 2003. Inicialmente, apenas, a formação para o nível Mestrado foi ofertada, só sendo iniciadas as atividades de formação de doutores em geografia, pelo PPGG, no ano de 2012. O programa possui uma única área de concentração “Território, Trabalho e Ambiente” e três linhas de pesquisa: Cidade e Campo: Espaço e Trabalho; Gestão de Território e análise Geoambiental; e Educação Geográfica.

O corpo docente do Programa, até o primeiro semestre de 2016, era composto por vinte e quatro professores, distribuídos entre as três linhas de pesquisa citadas acima. De acordo com as informações disponibilizadas no site do Programa, seis professores são pesquisadores da Linha A- Cidade e Campo, sete professores são pesquisadores da Linha B-Gestão de Território e análise Geoambiental e cinco docentes exploram a Linha C- Educação Geográfica. As informações acerca da área de atuação dos outros professores do Programa não foram disponibilizadas no site oficial do PPGG.

## **CCHLA em debate**

No entanto, após da leitura do Currículo Lattes de alguns professores, pode-se inferir as áreas de concentração de outros pesquisadores. Dos professores que tiveram suas linhas de pesquisa identificadas, três deles atuam em duas frentes, a saber Pedro Costa Guedes Vianna, que atua nas linhas B e C, Carlos Augusto de Amorim Cardoso, que trabalha nas frentes A e C e Christianne Maria Moura Reis que atua nas áreas B e C. A partir dos dados obtidos e das inferências realizadas, conclui-se que oito professores atuam, apenas, na Linha A, 10 docentes atuam, apenas, na Linha B e 2 docentes têm trabalhos, apenas, na Linha C.

O conjunto das dissertações elaboradas no PPGG, até o primeiro semestre de 2016, era de 168 dissertações de mestrado. Deste total de textos, vinte e nove são os que têm a capital da Paraíba como universo de pesquisa. Dos trabalhos que falam sobre João Pessoa, 48% fazem parte da linha de pesquisa Cidade e Campo: Espaço e Trabalho, 31% são da linha Gestão de Território e Análise Geoambiental e 21% da Educação Geográfica.

Passando a observar quais professores orientaram esses trabalhos, notamos que em toda a história do PPGG, apenas, doze docentes orientaram trabalhos que têm a cidade de João Pessoa por universo de pesquisa. Destes docentes, as professoras que mais trabalharam junto a mestrandos que investigaram a capital foram Doralice Sátyro Maia e Maria Adailza Martins de Albuquerque, tendo orientado seis e quatro trabalhos, respectivamente.

Devido à expressividade da produção de Doralice Maia sobre João Pessoa dentro do PPGG, em termos de orientação de dissertações de mestrado sobre João Pessoa, resolvemos nos aprofundar na análise do trabalho dessa pesquisadora e de seus orientandos. Sobre isso trataremos, a seguir.

## **A PRODUÇÃO DE DORALICE MAIA**

Doralice Sátyro Maia é professora do Programa de Pós-graduação em Geografia, estando inserida na linha de pesquisa “Cidade e Campo: Espaço e Trabalho”. Ela é coordenadora do Grupo de Estudos Urbanos, situado no CCEN- UFPB, Campus I, e também leciona no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Desde o ano de fundação do PPGG até ano de 2015, ela concluiu a orientação de dezoito dissertações de mestrado. Das dissertações orientadas

## CCHLA em debate

por ela, seis tiveram a Cidade de João Pessoa por universo da pesquisa, como foi dito anteriormente. Sua expressividade orientando trabalhos sobre João Pessoa se repete ao observarmos sua atividade de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso. Maia orientou dezesseis TCCs que tiveram a cidade de João Pessoa por universo de pesquisa, ente os anos 2000 e 2016.

No que diz respeito a produção de Maia, enquanto pesquisadora, publicada em forma de capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e artigos publicados em anais de congressos, sua obra sobre João Pessoa também é bastante expressiva, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela I

Produção de Doralice Maia por universo de pesquisa e tipos de trabalho

Tipos/Universo	Livros	Capítulos de Livro	Artigos p. em periódicos	Artigos p. em anais de congressos	Total
Cidade de João Pessoa	0 (0,0%)	08 (30%)	16 (48,5%)	40 (58%)	64 (49%)
Outro	01 (100%)	19 (70%)	17 (51,5%)	29 (42%)	66 (51%)
Total	01 (100%)	27 (100%)	33 (100%)	69 (100%)	130 (100%)

A partir da tabela acima é possível notar que os trabalhos de Doralice sobre a cidade de João Pessoa correspondem a quase 50% de toda a sua produção. O equilíbrio entre os trabalhos que possuem a cidade de João Pessoa como universo de pesquisa e os que não possuem é existente entre os tipos “artigos publicados em periódicos” e “Artigos completos publicados em anais de congressos”. No entanto, analisando as características dos capítulos de livros publicados por Maia, notamos que a quantidade de trabalhos sobre João Pessoa (30%) é bem reduzida quando comparada aos trabalhos que tem outros universos de pesquisa (70%).

Os trabalhos de Maia sobre João Pessoa foram elaborados individualmente e também em conjunto, como é possível observar na tabela seguinte:

Tabela II

Produção acadêmica de Doralice Sátyro Maia sobre a cidade de João Pessoa por tipo (Livro, artigo, capítulo de livro, etc) e autoria (única e coautoria)

	Livros	Capítulo de Livro	Artigos p. em periódicos	Artigos C. p. em Anais de congressos	Total
Autoria única	0	7 (87,5%)	10 (62,5%)	14 (35%)	31(48,5%)
Co-autoria	0	1 (12,5%)	6 (37,5%)	26 (65%)	33 (51,5%)
Total	0	8 (100%)	16 (100%)	40 (100%)	64 (100%)

Notamos, a partir dessa tabela que, entre 2000 e 2016, Doralice Sátyro Maia publicou 64 trabalhos sobre a cidade de João Pessoa. É interessante o fato de que no quesito volume da produção, o número de trabalhos elaborados individualmente por Maia em muito se assemelha ao daqueles produzidos em coautoria. Em dados percentuais, apresentam 31% e 33% da produção, os de autoria única, e os feitos em coautoria, respectivamente.

Doralice Maia, portanto, se apresenta como uma docente e pesquisadora da área Geografia que muito tem se dedicado ao estudo da capital da Paraíba. A riqueza de sua produção é notória, enquanto orientadora de dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de cursos sobre a cidade de João Pessoa. Seu trabalho também é interessante, enquanto pesquisadora, que produziu cerca de sessenta e quatro trabalhos sobre a cidade, entre os anos de 2000 e 2016. Por isso, a pesquisadora se torna uma referência para a compreensão de como a Geografia da UFPB, Campus I, tem lido a cidade de João Pessoa. Ela se torna, por isso, um novo marco a partir do qual podem e devem ser empreendidos esforços para a compreensão dos principais caminhos teórico-metodológicos e temáticos desenvolvidos pelos geógrafos da UFPB.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desse texto buscamos apresentar as características da produção do Programa de Pós-Graduação em Geografia, quanto a elaboração de textos sobre a cidade de João Pessoa, enfatizando, ao final, o trabalho da docente que mais orientou dissertações sobre a cidade de João Pessoa, no Programa, que também apresenta um volume considerável de orientações de trabalhos de conclusão de curso e de textos de sua autoria sobre a cidade

## **CCHLA em debate**

publicados. Essa pesquisa tem se realizado a fim de que venha a público o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores da UFPB sobre a cidade de João Pessoa, promovendo o diálogo entre os saberes, e também com o objetivo de que haja registro dessa memória institucional.

## **REFERÊNCIAS**

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. "**Balanço comparativo da produção da UFPB campus I sobre a cidade de João Pessoa, Paraíba, 1992-2012 [acrescido para o período até 2016]**". Projeto para PIBIC 2016-2017, João Pessoa: GREM, 2016.

# **CRISE DO CAPITAL, ESTADO E AS INFLEXÕES PARA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.**

Angely Dias da Cunha

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

Ingridy Lamonikelly da Silva Lima.

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente trabalho propõe analisar a crise contemporânea do capitalismo que perdura desde 1970, em sua fase monopolista, e as inflexões para política de educação, mediante contexto de desmonte dos direitos sociais. Dessa forma, as análises centram-se na discussão sobre o processo de reestruturação capitalista que adentra nas esferas públicas com o intuito de fragmentar e redirecionar as ações do Estado.

No arrolamento dessas ações estatais, evidencia-se a educação superior como política social perpassada por amplas disputas, tornando-se um terreno propício da reestruturação do capital na medida em que incorpora orientações dos organismos internacionais – a Comissão para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros - no sentido de descaracterizá-la enquanto educação pública, de qualidade e laica, transferindo-a para o ensino privado.

Dentre as estratégias privatistas, destaca-se a transferência de recursos financeiros por parte do Estado para o setor privado mediante programas de financiamento estudantil e incentivo ao ensino à distância.

Decerto, na busca de meios para reestruturar o crescimento econômico frente ao contexto de crise estrutural, o Estado reduz os gastos na área social de forma a atender a agenda dos princípios neoliberais em consonância com as recomendações dos organismos multilaterais FMI, Banco Mundial e outros.

O papel do Estado para o Banco Mundial (BM), conforme aponta SIMIONATTO (1999), é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não enquanto agente direto do crescimento, mas, sim como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo.

Com o reordenamento do Estado, tendo como eixo norteador a política do BM para os países periféricos, consolidou-se um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação e, especialmente, a educação superior. (LIMA,2011).

Conforma-se, assim, o quadro de desmonte de um padrão de proteção social, operando como tendências, o sucateamento e o rebaixamento dos serviços públicos e, por consequência, a transferência e a abertura para o mercado de serviços que até então não estavam no circuito da venda e troca adequadas à lógica da mercadoria. Dentre esses serviços, destaca-se a educação.

No discurso dos governantes, passa a ocorrer à defesa que a educação enquanto mercadoria deve ser “universalizada” via mercado, o que colide diretamente com a concepção de educação pública e de qualidade.(SILVA, 2010).

Insurgem os contornos das políticas sociais públicas ligadas aos interesses do grande capital, como também, depara-se com a diversificação das fontes de financiamento da educação e uma formação que cada vez mais atenda ao tecnicismo formal do trabalho.

Concorda-se com Silva (2010, p.414), ao referendar que a educação no atual estágio do capitalismo: “[...] transforma-se em uma poderosa estratégia do capital para reforçar sua dominação e contribuir com a construção de uma aceitação coletiva sobre o culto ao mercado, bem como aprofundar uma integração periférica e dependente da lógica do capital monopolista”.

Destarte, esse cenário coloca novos desafios para formação profissional das categorias profissionais, pois a exigência de uma perfil profissional técnico, põe em questão o desenvolvimento da capacidade crítica que conhecimento deve proporcionar .

Em torno dessa discussão, insere-se este trabalho, derivado de análises, estudos e reflexões realizadas a partir do estudo bibliográfico sobre a temática, no qual se propõe a discutir em um primeiro momento a crise do capital, a contrarreforma do Estado e suas inflexões para política de Educação.

### **2. A CRISE ESTRUTURAL CAPITALISTA E A CONTRARREFORMA DO ESTADO**

Na atual conjuntura, vivencia-se o acirramento da luta de classes, com a superexploração da força de trabalho tendo em vista o desemprego estrutural, a redução dos direitos sociais, a reformulação e a focalização das políticas sociais a partir de uma perspectiva neoliberal que diminui o Estado para classe trabalhadora e flexibiliza os direitos sociais por meio de reformas neoliberais de cunho contrarreformista (BEHRING,2007).

Diante desse quadro contextual, a primeira questão importante a pontuar sobre os impactos da crise do capital na política de educação é que, para se reestruturar da crise atual<sup>36</sup>, o capital demanda um perfil profissional que responda favoravelmente a flexibilização da economia e do mundo do trabalho.

O novo perfil de trabalhador requerido é aquele que consegue se adaptar as constantes mudanças e as situações cada vez mais precárias de trabalho, intensificando o individualismo e imediatismo de sua ação profissional.

Resulta, portanto, um trabalhador que seja polivalente e que se sinta parte da empresa. Nessa conjuntura, para Guerra (2010, p. 40), o trabalhador que tem se mantido no mundo do trabalho “[...] não é aquele que oferece resistência à precarização e perda de direitos, mas o que apesar delas ainda se mantém”.

A empregabilidade, no contexto do desemprego estrutural, contraditoriamente, é tida como responsabilidade dos trabalhadores. Ao invés de políticas públicas de emprego, os trabalhadores que não conseguem se inserir no mercado de trabalho são responsabilizados pela sua “incompetência” ou baixa qualificação profissional. Nesse sentido, muitos aderem a cursos de curto prazo, tecnicistas e sem qualidade como tentativa de se “qualificarem” para o mercado, o qual a cada dia torna-se mais competitivo e exigente.

Nesse lastro, pode-se afirmar que os anos que sucederam a Constituição Cidadã de 1988 foram marcados desde seus primeiros passos pela afirmação ideológica de que o Estado brasileiro não tinha fundo público para financiar as políticas sociais, que a prioridade seria o pagamento da dívida externa,

---

36 Crise esta, oriunda da crise estrutural do capital iniciada na entrada dos anos setenta, que levou ao fim do modelo de Bem-estar social e que se perdura até os dias atuais. Uma crise do capital global que afeta não apenas o seu aspecto financeiro/monetário, mas todas as suas dimensões fundamentais, colocando em questão sua viabilidade como sistema reprodutivo social. (PIMENTEL, 2012)

## **CCHLA em debate**

sendo inviável cumprir com o direcionamento da Constituição. Logo, o Estado em sua postura neoliberal, transfere sua responsabilidade com as políticas sociais para o setor privado, e, a educação superior pública, em especial, nos anos que marcam os governos do Fernando Henrique Cardoso, o de Lula até o de Dilma Rousseff passa por um processo de expansão, mercantilização e precarização. Processo esse, acompanhado por uma fragmentação do tripé ensino-pesquisa-extensão, com ênfase apenas no ensino e com uma proposta de perfil profissional destinado ao mercado de trabalho.

Assim, essa “mercadorização” da educação fortalece um desmonte do maquinário estatal em função da elevação do poderio capitalista, significando além da recessão dos direitos sociais, a ampliação do assistencialismo, da competitividade; do individualismo, da refilantropização, do desemprego estrutural e da fragmentação.

Esse novo ideário, de cariz neoliberal, retira a educação da concepção de direito social e a coloca como mercadoria, pois:

A proposta do governo para a educação, bem como para outras áreas que compõe o sistema de proteção social no país, põe em questão a noção do direito social porque o projeto do governo para a educação superior e o conjunto de contrarreformas como a sindical, trabalhistas, sanitárias e a previdenciária, têm um só eixo: diluir a fronteira entre o público e o privado (PINTO, 2007, p.18)

Seguindo o mesmo foco de análise interpretativa, Guerra (2010, p.20) assevera que:

O novo padrão de produção, resultante do enfrentamento do capitalismo à sua crise profunda, impõe novas configurações na relação público/privado, de modo que o formato da educação superior no Brasil prescinde da análise dessa relação, na qual os novos que marcam e educação são expressão do movimento do capital rumo à recuperação de sua taxa de lucro.

Tal conjuntura impôs e impõe para o Serviço Social rebatimentos tanto na prática quanto na formação profissional, mediante processo de aceleração e de baixa qualidade de ensino, proposto pelas faculdades privadas, em

consonância com as metas governamentais. O processo de precarização e de baixo investimento nas universidades públicas e o discurso de expansão do ensino via ensino privado proporcionam uma educação voltada para um perfil profissional técnico, pragmático e imediatista.

Esses fatores precisam ser entendidos dentro de um processo macrosocial demarcado por uma crise estrutural que, em seu processo de reestruturação, impõe metamorfoses no mundo do trabalho, exigindo um “novo” perfil profissional, que tenha como característica a polivalência e que respondam as demandas de forma imediata e tecnicista.

Essa tecnificação, mercantilização e desprofissionalização têm uma relação intrínseca com as propostas dos organismos internacionais para a educação, no sentido de contribuir com o processo de extração de mais-valia e acumulação do capital, além disso, manter a “incapacidade” do (a) trabalhador (a) em se reconhecer como produtor da mercadoria. Para Marx (2011, p.48) no “[...] capitalismo tudo vira mercadoria e meio de extração de mais-valia, até mesmo o próprio homem”. Nessa lógica, Netto (2011) aponta que o capitalismo em sua fase monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxista. Ou seja:

O capitalismo monopolista conduz ao ápice a contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-na por cima de povos e Estados. A solução monopolista é a maximização dos lucros pelo controle dos mercados. Assim, para efetivar-se, demanda mecanismos de intervenção extra-econômicos. Daí a refuncionalização e o redimensionamento da instância por excelência do poder extra-econômico, o Estado (NETTO, 2011, p.24)

Dessa forma, é consensual que, nas últimas décadas, o modo de produção capitalista tem vivenciado o acirramento de suas contradições internas, marcado por uma crise estrutural, na qual o sistema mundial encontra-se imerso desde os anos de 1970 e seus reflexos acompanham a conjuntura da entrada

dos anos de 1990 até os dias atuais, com determinantes que se processam na esfera da produção/reprodução no plano econômico, político e ideológico.

Nesse lapso temporal, em consonância com os organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), aprofundou-se no plano político e econômico do Estado o ideário neoliberal como resposta a suposta “crise fiscal”, reforçando a defesa do “Estado Mínimo”, que na prática constituiu-se em “mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital”.

Esse ideário tem seus pilares fundamentais centrados nos ajustes econômicos e, para as políticas sociais, o trinômio privatização-focalização-descentralização materializou-se na supremacia do mercado, na cultura anti-Estado e, sobretudo, na desqualificação da política e da democracia, resultando no que Behring e Boschetti (2011) denominaram de contrarreforma do Estado<sup>37</sup>. Contrarreforma esta que teve como marco, no Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, formulado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), especificamente pelo então Ministro Bresser Pereira – 1995. (BEHRING, 2007).

Nesses termos, o Estado passou a adotar uma perspectiva de racionalização do gasto público, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para se tornar seu promotor e regulador, transferindo para a esfera privada as atividades que antes eram suas. Evidenciam-se, assim, a desregulamentação e redução dos direitos sociais e trabalhistas, o desmonte notadamente da Seguridade Social no país.

Na educação, especificamente, no ensino público superior, a expansão e mercantilização dos programas estudantis tornam-se fruto desse processo de contrarreforma do Estado, que encabeça uma contrarreforma universitária na política de educação, expressos no REUNI, PROUNI, FIES e nos EAD's.

Essa ofensiva sobre a educação superior rebate na relação teórico-prática e política da formação de diversas categorias profissionais, pois o sucateamento

---

37 Denomina-se contrarreforma pelo seu caráter regressivo do ponto de vista da classe trabalhadora. Bering (2007) utiliza esse termo para tratar do processo de “desestruturação do Estado e perda de direitos” Há, pois, o uso indevido do termo reforma pelos adeptos da corrente neoliberal. A palavra reforma é apropriada as ações de contestação á hegemonia do capital, na intenção de ampliar o espaço democrático, na garantia de direitos e redução das desigualdades e no caso brasileiro aconteceu o contrário houve a regressão e enxugamento de tais direitos. (BERING; BOSCHETTI, 2011, p. 148-149).

## **CCHLA em debate**

da educação pública presencial tem inflexionado na qualidade do ensino e na saúde docente e discente. O processo de precarização do trabalho docente, a superlotação das salas de aulas acompanhada da falta de investimento e uma lógica mercadológica imposta pela produtividade levam a um processo de adoecimento docente e discente que incide na formação profissional.

Esse contexto é ainda mais agravado no final dos anos 1990 até os dias atuais, quando o capital, em sua forma mais primitiva do processo de barbarização, passa a investir fortemente em terrenos férteis que proporcionem um “adestramento” mental nos (as) trabalhadoras (es). A educação, nessa lógica, torna-se mecanismo de extração de mais-valia pela via do setor privado e responsável por esse “controle” no nível da consciência, exigindo uma formação profissional e uma atuação profissional que não têm a capacidade de analisar criticamente a realidade.

Diante dessa conjuntura, é possível analisar, através dos dados seguintes, que aconteceu um processo de expansão e investimento no setor educacional privado, levantando como exemplo os cursos de Serviço Social:

Na área do Serviço Social, dos 217 cursos de graduação presencial existentes no país, em 2006, 80% ou 173 deles pertenciam ao setor privado e 20% ou 44 daquele total, ao setor público. Em 1994, existiam 72 cursos, dos quais 34% ou 25 destes eram públicos e 47 ou 66% eram particulares. Comparados os dois censos realizados pelo MEC/INEP nos períodos indicados, o aumento dos cursos pagos na área a 268% (ABREU; LOPES apud KOIKE, 2007)

Esses dados levam à reflexão que vem acontecendo uma expansão de diversos cursos no ensino privado em comparado com o ensino público. Esse tipo de formação proposta pelo capitalismo em sua fase monopolista marca uma expansão em detrimento da fragmentação do tripé universitário, forjando, assim, um perfil profissional adequado à lógica da banalização e precarização do ensino, rompendo com os princípios básicos de qualidade, rigorosidade, publicidade e gratuidade.

As instituições privadas, em um contexto de expansão, também vêm acompanhadas por diversas problemáticas que impactam na formação

## **CCHLA em debate**

profissional como: fragmentação do ensino, contratos temporários dos professores levando a um processo de exploração ainda mais intenso, a rotatividade de docente que não permite uma educação continuada, a instabilidade dos docentes que permite a flexibilização nas relações de trabalho e a ausência de autonomia no conteúdo ministrado.

Nas instituições públicas, a precarização se acentua também em variados graus e intensidades, podendo ser visualizada pela nova configuração da educação universitária que busca eliminar o Regime Único de Trabalho, concursado e de dedicação exclusiva; simplificar os processos de compras, prestação de contas e gestão financeira; adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às demandas das empresas locais e, por fim, separar a docência da pesquisa, deixando a segunda a cargo de centros autônomos (CHAUÍ, apud GUERRA 2010).

Além disso, vale ressaltar, que esse processo de mercantilização e expansão do ensino tem aumentos consideráveis nos cursos à distância, e, principalmente, em cursos voltados para “as Humanidades”, por terem baixo custo e demanda expressiva do mercado consumidor- que é a população. Portanto, o EAD se constitui um espaço que o mercado financeiro vem investindo fortemente e representa, além disso, outra expressão da precarização da educação e da formação profissional. Esses cursos promovem o aligeiramento da formação, com uso de material sucateado, de má qualidade e de conteúdo meramente instrumental. .

## **3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA**

A educação não pode ser pensada fora do contexto histórico do desenvolvimento da sociedade capitalista, ou seja, do movimento de produção e reprodução das relações sociais, fora, portanto, da totalidade da vida social. Totalidade essa que implica a consideração de fenômenos mais gerais que exercem influência determinante sobre o ser e o vir a ser das manifestações do cotidiano, bem como a consideração de elementos que o inflexionam, relacionados à presença dos sujeitos historicamente constituídos, que, com suas opções e posturas teóricas, políticas e culturais, imprimem uma direção à dinâmica societária.

Nesse entendimento, é preciso apreender a educação a partir do processo de reestruturação capitalista em curso, com suas implicações sobre o

modelo de organização da produção e sobre o papel do Estado em sua relação com a sociedade civil que, por sua vez, se posiciona resistindo ou reforçando as mudanças inerentes a esse processo.

Na redefinição do papel do Estado, as políticas sociais assumem feições diferenciadas em cada conjuntura, o que implica novas exigências ao exercício e à formação dos(as) profissionais. O espaço de desenvolvimento dessa educação é a academia que, no contexto atual, está inserida no projeto de reforma conservadora do Estado. Nele, a educação superior caminha para a consolidação da lógica empresarial e mercadológica, comprometendo a função histórica da Universidade enquanto instituição social, de interesse público. A ênfase, no momento, é na privatização do ensino, na desobrigação do Estado para com o funcionamento das instituições públicas de ensino superior e no redirecionamento da produção científica para atender as demandas emergentes do mercado.

A mercantilização da educação é o eixo estruturante de toda a reforma nesse setor e o espaço acadêmico, locus privilegiado para a compra e venda de “produtos”. Assim, a mercadorização do ensino superior se choca com um dos princípios norteadores do projeto de defesa da educação enquanto direito social.

Colidente também com a direção crítica expressa na LDB, está a formação à distância<sup>38</sup>. Apresentada pelos governos brasileiros de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma Rousseff, como a possibilidade de democratização do acesso e aumento do índice de escolarização, principalmente para os estudantes da classe trabalhadora, essa modalidade representa, na verdade, uma estratégia abertamente favorável ao investimento do capital privado nacional e internacional, reforçando a política de privatização da educação. O EAD impõe à educação superior um rebaixamento da sua qualidade técnica,

---

38Esse tipo de formação já existia no Brasil antes dos anos 1990, porém restringia-se a oferta de cursos profissionalizantes e de complementação de estudos, muitas vezes por correspondência e por transmissão televisiva (telecursos). Com o incremento da internet como importante tecnologia da informação e da comunicação, a modalidade EAD passou a ser sistematizada enquanto política nacional (legalizada com a LDB de 1996), com maior abrangência e melhor adequação às diretrizes dos organismos internacionais. A partir do governo Lula da Silva (o Parecer n. 301/2003, por exemplo, autorizou universidades e centros universitários a ofertarem cursos à distância, sem a necessidade de autorização do MEC. Dispensa justificada pela autonomia universitária que envolve as IES), as empresas educacionais passam a investir além dos cursos de formação de professores, em bacharelados na área de Humanidades, a exemplo do Serviço Social, no qual o EAD é autorizado a funcionar a partir de 2004 e o seu funcionamento efetivo se dá a partir de 2006 (LIMA, 2008; DAHMER, 2008).

ética e social, em nome de uma completa subordinação às exigências do capital e às demandas do mercado.

Considerada em relação a educação, essa modalidade de ensino favorece a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão; desconsidera o princípio da totalidade para apreensão da realidade; compromete a perspectiva de transversalidade dos conteúdos formativos, bem como a realização do estágio curricular presencial, com acompanhamento concomitante, do supervisor acadêmico e de campo; fragiliza o acesso à bibliografia de qualidade, possível pelo recurso a obras completas e às fontes originais (BOSCHETTI, 2007).

O EAD corresponde à modalidade que melhor possibilita a expansão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), corroborando um processo de “[...] industrialização do ensino, nos marcos da internacionalização da educação [...] uma promissora ‘indústria global’”, que além da transferência de tecnologias, conta ainda com a produção e a venda de material didático” (LIMA, 2008, p. 22). Segundo Guerra (2010), tudo é de má qualidade, comprometendo a formação do profissional que se deseja. O governo brasileiro vê o EAD como um fenômeno modernizador da educação e possibilitador da sua adequação a nova ordem mundial, integrando o país à “aldeia global”. Conforme Dahmer (2008), cria-se, assim, um verdadeiro fetiche tecnológico.

Para a OMC, essa internacionalização é possível através da ação de empresas e universidades dos Estados Unidos e da Europa em outros países, na criação de sucursais universitárias. Um obstáculo, entretanto, se coloca nesse processo, basicamente em relação ao ensino superior e diz respeito à necessidade de validação dos diplomas e certificados, que deve ser alterada para permitir o livre trânsito do capital privado na comercialização da educação.

Nesse sentido, deve se estabelecer um mecanismo de certificação internacional possível, mediante uma padronização dos currículos, diplomas e certificados (LIMA, 2008). Logo, o princípio da flexibilização da formação profissional, presente na LDB brasileira, dá suporte à internacionalização da educação, na medida em que os cursos superiores são estruturados a partir de diretrizes gerais, ou melhor, a partir de conteúdos minimalistas, sem a obrigação do estabelecimento de conteúdos de maior rigor teórico-metodológico.

Iamamoto (2007) ao trabalhar com os dados do MEC, ressalta o significativo número de vagas disponíveis na modalidade virtual e a expansão dela. Numa estimativa que envolve vagas em cursos presenciais e EAD, públicos e

privados, a autora chama atenção para, num futuro muito próximo, se constituir um numeroso exército de reserva de assistentes sociais, tendencialmente disponível para uma inserção precarizada no mercado de trabalho (redução de salários, alteração de funções sócio-ocupacionais, etc.) e para o atendimento aos requisitos de práticas do voluntariado e do assistencialismo, pondo em risco os avanços alcançados pela profissão nas últimas décadas.

Questões relativas ao caráter propriamente dito dessa modalidade, associadas ao seu marco regulatório, considerado incipiente e superficial (BOSCHETTI, 2007; LEWGOY; MACIEL, 2008), favorecem a sua proliferação, bem como outras polêmicas são levantadas. Uma delas diz respeito a uma espécie de aceitação tácita, por parte do Estado e do empresariado, de que a formação virtual só se “adéqua” aos cursos que necessitam apenas de recursos humanos e poucos recursos de infraestrutura acadêmica (sala de aula e material didático).

Não têm sido alvo dessa modalidade os cursos de medicina, odontologia etc., o que indica que a sua determinação maior é econômica e que a formação de profissionais qualificados em todas as áreas não é relevante, assim, estimulando a divisão, a hierarquização e a elitização de cursos e profissões, cuja tendência é a identificação entre “acadêmicos e técnicos”. Além disso, o processo discriminatório também será verificado entre os próprios profissionais, alunos, docentes e IES nas quais trabalham e/ou fazem o curso de graduação, se exclusivamente presencial ou não (LEWGOY; MACIEL, 2008).

A tendência à criação de tipos de ensino superior direcionados a estamentos ou castas sociais determinadas, conduzirá a existência de uma formação mais “qualificada”, porém, controlada pela ideologia neoliberal e direcionada ao atendimento das demandas do mercado, e a outra de conteúdo mais generalista, mas, de baixa qualidade, que também será funcional ao conformismo do mundo burguês (SILVA, 2010).

Na questão da qualidade acadêmica, a modalidade de ensino à distância ao centralizar na dimensão do ensino, colabora para o arrefecimento da qualidade dos cursos e dos perfis docente e discente (professor com papéis e funções com menor nível de exigência acadêmica e alunos com formação hiperatrofiada pela dimensão técnico-operativa) (LEWGOY; MACIEL, 2008).

Do perfil profissional possível de ser atingido com a formação à distância: assistente social com postura tecnicista e frágil formação teórico-metodológica e ético-política, é possível afirmar que o citado perfil segue as tendências do

## **CCHLA em debate**

mercado e, nesse sentido, a formação profissional que se embasa, é a que recupera o enfoque pragmatista na abordagem dos conteúdos formativos.

Frente às implicações que o ensino à distância apresenta para uma educação pública qualificada, comprometida com a produção e a socialização do conhecimento crítico, evidencia-se do ponto de vista teórico-metodológico e ético-político, a reconfiguração da proposta crítica, cuja tendência é a despolitização e o consequente repasse acrítico do conhecimento comprometedores do alcance das concepções de sociedade e de profissão, balizadas, frente à tendência em foco, por vertentes conservadoras ou neoconservadoras que se revigoram na conjuntura atual.

A problemática real, neste trabalho destacada, se insere no campo do interesse investigativo da educação por essa razão: diz respeito à consolidação e implementação do projeto de educação voltado para classe trabalhadora que tenha como perspectiva o desenvolvimento da perspectiva crítica, frente às determinações da reestruturação capitalista.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância de analisar como vem se configurando a educação do Serviço Social está em fortalecer a crítica da base teórica-política-ética construída coletivamente por algumas categorias profissionais.

A discussão sobre a educação, demonstra sua relevância diante da existência de questões comprometedoras do processo de qualificação teórico-metodológica e de atuação dos profissionais.

Assim sendo, precisa-se conhecer melhor a realidade da brasileira, para adotar estratégias qualificadas criticamente capazes de romper com o ranço conservador que sempre se reatualiza. Esse tem sido um dos desafios postos que exige o fortalecimento teórico, metodológico, político e ético de ruptura ao neoconservadorismo, marcado por ofensivas pós-modernas que despolitizam o entendimento macroscópico das políticas sociais e das expressões da questão social.

Para tanto, essas estratégias devem priorizar a criticidade das análises de conjuntura, o fortalecimento dos projetos ético-políticos da profissões.

### REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI; I. **Política social: fundamentos e história.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, E.R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2007.

BOSCHETTI, I. Exame de proficiência: uma estratégia inócua. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano 29, n. 94, p. 5-21, 2007.

DAHMER, L. Mercantilização do Ensino Superior, Educação à Distância e Serviço Social. *In: Temporalis.* Brasília: ABEPSS, ano 8, n. 15, p.35-52, jan./jun., 2008.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. *In: Revista Serviço Social e Sociedade.* São Paulo: Cortez, n. 104, 2010.

KOIKE, Maria Marieta. Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, v.1. 2009.

LEWGOY, A. B.; MACIEL, A. L. S. Reflexões acerca do Ensino à Distância na Formação em Serviço Social. *In: Temporalis.* Brasília: ABEPSS, ano 8, n. 15, p. 67-87, jan./jun., 2008.

LIMA, K. Contrarreforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. *In: Temporalis.* Brasília: ABEPSS, ano 8, n. 15, 2011.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: livro I. 29ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social. *In: Revista Serviço Social e Sociedade.* São Paulo: Cortez, 2011

PIMENTEL, Edlene. **Uma “NOVA QUESTÃO SOCIAL”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. 2ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PINTO, M. B. A. A contra-reforma do ensino superior e a desprofissionalização da graduação em Serviço Social. *In: Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social*, Ano 3, nº6, abril de 2007. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br>

SILVA, R. S. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. *In: Revista Serviço Social e Sociedade.* São Paulo: Cortez, n.103, p. 2010.

## **ANTIGUIDADE E ATUALIDADE BRASILEIRA: NECESSIDADE DE UM DEBATE INTERDISCIPLINAR**

Dra. Priscilla Gontijo Leite (DH/UFPB)

O ano de 2016 é um marco para a trajetória democrática e constitucional do Brasil. O cenário político foi marcado pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e os debates intensos em torno de reformas de caráter antipopular. Além disso, as operações da Polícia Federal continuam revelando esquemas de corrupção com envolvimento de vários políticos e diversos segmentos da sociedade brasileira. Nesse processo, a operação Lava-Jato se destaca e seus desdobramentos ainda estão sendo mensurados.

Uma das fases da operação Lava-Jato, deflagrada em dezembro de 2015, foi batizada de Operação Catilinárias. Ela cumpriu 53 mandados de busca e apreensão e investigou o então presidente da Câmara dos deputados Eduardo Cunha (PMDB), um dos principais articuladores do processo de impeachment. No mesmo dia do início da operação (15/12), o deputado federal Zé Geraldo (PT-PA) discursou sobre o significado do nome da operação e de sua pertinência para o contexto:

Catilinárias foram os famosos discursos de Cícero, filósofo e político romano, responsáveis por desmoralizar e desmontar um golpe comandado por um dos mais corruptos Senadores romanos contra a República Romana.[...]

Cícero, com apoio do Senado, consegue barrar as loucuras de Catilina, com a sua condenação e morte. Portanto, a República e o Senado são preservados, e Roma fica livre de um psicopata cruel e criminoso. [...]Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, qualquer semelhança com nossa atual situação de total desrespeito à democracia não será mera coincidência."Até quando, Catilina, abusarás de nossa paciência?" - perguntou

Cícero. “Até quando, Cunha, abusarás de nossa paciência?” - questionam 91% da população brasileira. Portanto pergunto: Cunha, por que não renuncias já à Presidência desta Casa e ao mandato que não mais lhe pertencem?<sup>39</sup>

No discurso do deputado, num primeiro momento é realizada a conceituação das Catilinárias e logo em seguida, a caracterização dos envolvidos no episódio, Cícero e Catilina, sendo o último qualificado negativamente (“corrupto, psicopata, criminoso”) e descrição positiva de Cícero e de como a sua ação conseguiu “preservar” a república romana. Por fim, há uma equiparação de Catilina com Cunha, utilizando a primeira frase das Catilinárias.

A cobertura midiática da Operação Lava Jato fez com que o tema das Catilinárias estivesse em evidências nos principais veículos de comunicação. Em um breve levantamento, constatou-se que a frase “Até quando, Catilina abusarás de nossa paciência?” apareceu em seis deles, sendo o título de um (El País).<sup>40</sup> Além disso, para ilustrar o episódio, dois deles trouxeram o quadro de Cesare Mascari de 1888 Cicerone denuncia Catilina, que reforça no imaginário a construção da ideia do Senado romano.<sup>41</sup> Por fim, cabe ressaltar que em todas as reportagens trechos das Catilinárias foram citados, sem contudo indicar quem foi o tradutor e a edição utilizada. Dois veículos trouxeram a reprodução completa das Catilinárias, que foram copiadas de uma página da internet.<sup>42</sup> O texto utilizado não é uma tradução direta do latim e foi feito a partir de traduções de língua inglesa, sem precisar de quem é a autoria. Apenas um jornal abriu espaço para um especialista sobre Antiguidade comentar sobre o assunto.<sup>43</sup> O caso da Operação das Catilinárias permite refletir sobre o uso da Antiguidade no meio político e sua recepção na sociedade, bem como o lugar do especialista desse campo de saber. Nota-se que a explicação do nome estava mais ligada à construção

---

39 Disponível em <https://goo.gl/V2JebT>. Acesso em 19/12/2016. Todos os discursos estão disponíveis na página da Câmara dos deputados. Para facilitar a leitura, foi utilizada a ferramenta Google URL Shortener para os links com mais de duas linhas.

40 El País (08/12/2015), Carta Capital (15/12/2015), Portal EBC (15/12/2015), Zero Hora (15/12/2015), Estadão (15/12/2015), G1 (15/12/2015).

41 Zero Hora (18/12/2015) e O Tempo (15/12/2015). No último não há indicação do autor da pintura e nem de sua datação, sendo o quadro utilizado como uma foto, um registro real da época.

42 O Tempo (15/12/2015) e Veja.com.br (15/12/2015)

43 Donaldo Schüller apresentou sua opinião no Caderno de Opinião do Zero Hora (15/12/2015).

## **CCHLA em debate**

de uma narrativa que equiparava Cunha a Catilina. Em alguns casos, ocorria um jogo ainda mais obscuro de equiparações, igualando Cunha a Dilma e consequentemente a Catilina e a todas as mazelas da corrupção associado ao nome do político romano. Em algumas reportagens, foco era o ataque a então presidenta. Dias depois, o interesse por Catilina se dispersou e o espaço que poderia ser utilizado para o conhecimento a respeito da Antiguidade foi nulo. Para agravar o quadro, a divulgação do conhecimento a respeito da Antiguidade não foi feita a partir de especialistas, indicando ainda como essa área do saber está afastada do cotidiano da sociedade brasileira. Apesar dessa distância, no jogo político brasileiro ao longo de 2016 encontramos várias citações sobre a Antiguidade utilizadas nos discursos dos deputados federais. Seus usos são diversos, mas em todos os casos nota-se a construção de um imaginário social que serve para defender os valores tradicionais da sociedade brasileira. Iremos demonstrar primeiramente o uso da Antiguidade durante o processo de impeachment, que na maioria dos casos serviu para legitimar o voto favorável ao processo. No dia 11/04/2016, Weliton Prado do PMB-MG inicia seu discurso evocando Ésquilo, pronunciado como “Esquilo”:

Em frase atribuída a Ésquilo, dramaturgo grego nascido no ano 525 antes de Cristo, “Na guerra, a primeira vítima é a verdade”.

Pois é o que se tem no momento presente vivido no Brasil: população se divide e se combate, lançando mão dos artifícios mais condenáveis, porque uns entendem haver razão para os denunciantes que acusam a Presidente da República de cometer crime de responsabilidade e outros veem tentativa de golpear a democracia representativa com tal denúncia.<sup>44</sup> (grifos nossos)

No dia 15/04/2016, no discurso de Marcos Soares, DEM-RJ, também favorável ao impeachment, a Grécia é novamente evocada, como sendo a precursora da teoria da divisão de poder.

A usurpação do poder, prerrogativas e funções do Estado não é intervenção nova. Já existia desde a Grécia antiga. Pensou-se por lá na teoria da tripartição dos Poderes do Estado. Mesmo assim, não se conseguia vislumbrar algo

---

44 Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1449741.pdf>. Acesso em 21/04/2016.

tão difícil, ou seja, o respeito às diferenças e às funções administrativas exercidas pelos Poderes.<sup>45</sup>

Ora, na *polis* acontecia justamente o oposto, as esferas eram tão imbricadas (Vernant, 1973, 278), que alguns processos poderiam começar no tribunal e terminar na assembléia e vice-versa. Como exemplo, na democracia ateniense os cidadãos participavam ativamente de todas as instituições e as ações eram tomadas coletivamente depois de um processo decisório mediado pela palavra.<sup>46</sup>

Dias depois, 17/04/2016, ainda nas discussões em torno do processo de impeachment, Conceição Sampaio, PP-AM, utiliza uma citação de Platão para justificar seu voto, enaltecendo o papel do juiz, equiparando sua ação de votar a favor do impeachment com um ato de justiça, de acordo com as leis:

Sr. Presidente, gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a Deus por este momento e pedir-lhe misericórdia para nossa Nação. Não acho que, no final desta noite, teremos vencidos nem vencedores, mas quero lembrar aqui uma frase de Platão: O juiz não é nomeado para fazer favores com a justiça, mas para julgar segundo as leis. Pelo Amazonas, pelo Brasil, o meu voto é sim.<sup>47</sup>

No dia seguinte (18/04/2016), Gonzaga Patriota, PSB-PB, com o voto também favorável ao impeachment, fez a equivalência desse procedimento com o ostracismo, informando para a audiência que o afastamento de um presidente remonta aos inícios da República:

Hoje em dia, na maioria dos países onde a democracia representativa e o sistema presidencialista estão em vigência, há a possibilidade de o Presidente da República ser afastado do poder em casos de crimes contra o bem público, previstos em suas cartas constitucionais, por meio de um processo de impeachment. Esse tipo de

---

45 Disponível em <https://goo.gl/5nk6Ry>. Acesso em 20/12/2016.

46 Para mais informações sobre a cultura política da participação direta e o papel do cidadão na democracia ateniense vide DabdbabTrabulsi (2006); Arnason, J. P., Raaflaub, K. A., Wagner, P. (2013).

47 Disponível em <https://goo.gl/81QUXZ>. Acesso em 21/04/2016.

processo remonta à tradição política inglesa e também às mais antigas civilizações. Um caso clássico é o ostracismo, que ocorria no seio da civilização ateniense, na Grécia Antiga.<sup>48</sup>

Essa fala é sintomática da percepção da Antiguidade no Brasil e principalmente das formas de governo. Nota-se uma indistinção entre democracia e república e uma confusão de uma forma de governo que é tipicamente grega e outra romana. Grécia e Roma aparecem como indissociáveis num passado idealizado. Além disso, nota-se a equivalência entre ostracismo e o impeachment, que só podem ser colocados lado a lado por serem recursos extremos com o objetivo de regularizar o funcionamento de um regime político.

Para além do processo de impeachment, nota-se outras referências a Antiguidade na Câmara dos Deputados. No dia 08/06/2016, Givaldo Carimbão, PHS-AL, defendeu Renan Calheiros com uma analogia a prática romana dos jogos de arenas envolvendo homens e animais. Assim, Renan seria uma vítima, jogada aos leões, para o entretenimento da multidão, isto é, da grande mídia brasileira:

Na Roma antiga, seres humanos eram dilacerados nas arenas por leões, sob o aplauso das multidões, que nem sempre representam o cumprimento do que é justo e certo. Não aplaudo. Repudio com veemência o pedido de prisão absurdo que está sendo feito contra o ex-Presidente Sarney e o Senador Renan Calheiros. Quero deixar registrado aqui, porque, como Deputado Federal, nós temos o direito e o dever de nos posicionar. Quer gostem ou não, as pessoas têm posições divergentes. Sr. Presidente, legislação de leniência quem decide é o Poder Legislativo

Minha solidariedade ao Senador Renan Calheiros.<sup>49</sup>

Outra referência ao contexto romano foi realizada por Caetano (PT-BA), no dia 25/10/2016, ao criticar os jantares oferecidos para aprovação da PEC 241, afirmando que essa prática era semelhante a política de pão e circo da Roma Antiga.

---

48 Disponível em <https://goo.gl/vvOzBO>. Acesso 20/12/2016.

49 Disponível em <https://goo.gl/YoxnFt>. Acesso 20/12/2016.

É um Governo que ganha notoriedade pelos banquetes, pelos jantares, pelos almoços, trazendo aquela velha política do pão e circo da Roma Antiga para a sociedade, para tentar enganar o povo brasileiro e vários Parlamentares desta Casa. Acima de tudo, traz a Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016, a chamada «PEC da Morte».<sup>50</sup>

No mês seguinte, dia 30/11/2016, uma nova menção a práticas romanas aparece no discurso de Carlos Marun (PMDB-MS), que defendia mudanças no projeto de lei de combate a corrupção, visando atenuar alguns pontos. É interessante notar a comparação da aparição midiática dos agentes do judiciário com o triunfo dos generais romanos, para demonstrar a efemeridade da glória:

Deputado Valdir Colatto, na Roma antiga, os generais, ao regressarem a Roma depois de grandes batalhas vitoriosas, desfilavam em bigas - eram os momentos do triunfo. A população de Roma posicionava-se nas calçadas para saudar os generais vitoriosos e as suas legiões. Atrás do general, vinha um escravo, muitas vezes, dizendo em seu ouvido: “A glória é efêmera”. Fazia-se isso para que as pessoas soubessem que, por maior que seja o poder, acima dele existem a responsabilidade e as obrigações de bem exercê-lo.

É óbvio que o Ministério Público e, especialmente, esses que hoje conduzem a Operação Lava-Jato estão prestando um grande serviço ao País. São até justas a popularidade e a aprovação que recebem, por suas ações, da população brasileira, mas isso não lhes concede um poder absoluto e não lhes dá o direito de afrontar o Parlamento. E é isso o que infelizmente estamos vivendo de uns dias para cá.<sup>51</sup>

Como último exemplo, citaremos o discurso de Antônio Bulhões (PRB-SP), pronunciado no mesmo dia para sinalizar sua posição contrária a instalação

---

50 Disponível em <https://goo.gl/XNCHR0>. Acesso 20/12/2016.

51 Disponível em <https://goo.gl/73CeNm>. Acesso 20/12/2016.

de banheiros compartilhados. Ele faz uma longa defesa da família e dos valores tradicionais utilizando como embasamento a obra de Fustel de Coulanges:

Nos tempos antigos, a relação familiar não estava vinculada ao ato do nascimento, mas ao culto aos antepassados que se professava nos lares. Para os antigos, lar não era a casa onde a família vivia, mas o local onde os deuses da família eram adorados. Numa época antes de Cristo, Platão dizia ser o parentesco a comunidade dos mesmos deuses domésticos. Expandindo-se as famílias, chegou-se às tribos e finalmente às cidades. Mesmo assim, as tradições formadas não foram abandonadas. A cidade era a associação religiosa e política das famílias e das tribos. A urbe era o lugar de reunião, o domicílio e também o santuário da cidade, como apresentado pela obra *A Cidade Antiga*, de Fustel de Coulanges. [...]

Assusta-me a falta de bom senso desses ideólogos, que pretendem destruir o pudor das pessoas, formado com a educação que recebem das próprias famílias. Considerando-se que, naquela época de Roma, o Direito ainda tolerava a ideia do olho por olho, dente por dente, será que ainda assistiremos à defesa do linchamento como um meio de legítima defesa quando praticado por vítimas sociais?<sup>52</sup>

A partir dos discursos dos deputados, nota-se uma utilização retórica da autoridade dos antigos para defender seus argumentos, principalmente os relacionados a defesa dos valores tradicionais, da família e da estabilidade política. Enfim, nota-se que uso da Antiguidade se dá na defesa de um status quo. Na maioria das vezes, não há qualquer preocupação de se referenciar a citação. A única exceção é o caso da utilização de Fustel de Coulanges, obra com mais de um século. Em todos os casos, verifica-se a utilização de estereótipos, principalmente ligado a violência e ao mundo político, e sua utilização nos discursos raramente acrescentam um ponto substancial para a argumentação. Dessa forma, a Antiguidade foi utilizada para demonstrar uma certa erudição, que se mostra vazia quando se aprofunda na argumentação.

---

52 Disponível em <https://goo.gl/SNDc8z>. Acesso 20/12/2016.

## **CCHLA em debate**

Por isso, o objetivo deste pequeno texto foi evidenciar o uso da Antiguidade no campo político brasileiro e reforçar a importância da atuação dos profissionais que estudam a Antiguidade, um conhecimento que é interdisciplinar e que produz reflexões seja do passado ou do presente. Dessa maneira, a Antiguidade não deve ser relegada ao campo da erudição, ela faz parte do nosso presente e um importante componente na construção de nossa memória social.

## **REFERÊNCIAS**

<http://www2.camara.leg.br/>

ARNASON, J. P., RAAFLAUB, K. A., WAGNER, P. (eds). **The Greek polis and the invention of democracy**: a political-cultural transformation and its interpretation. Oxford, Wiley-Blackweel, 2013.

CANDIDO, Maria Regina. A Antiguidade no tempo presente: celebração dos 2500 anos da emergência da Demokratia. *IN*: SOUZA NETO, José Maria Gomes de, BUENO, André da Silva, BIRRO, Renan Marques (orgs.) **Antigas Leituras**: olhares do presente ao Passado. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. *In*: **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Archai-UNB/Fortium, 2008.

DABDAB TRABULSI, José Antônio. **Participation directe et démocratie grecque**: Une histoire exemplaire? Besançon: Presses universitaires de Franche- Comté, 2006.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

VERNANT, Jean –Pierre. **Mito e Pensamento na Grécia Antiga**: Estudos de Psicologia Histórica. Trad. HaiganuchSarian, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1973.

## **O BROTAR DA DÚVIDA NA AURORA DA FILOSOFIA**

Wesley Rennyer M. R. Porto (Mestre em Filosofia pela UFPB)

A tradição cética, iniciada por Pirro de Élis (sec. IV-III a. C.), caracteriza-se pela dúvida quanto à possibilidade do conhecimento humano, alegando que não podemos determinar a verdade ou falsidade de uma proposição qualquer. Entretanto, quando investigamos a origem da suspeita quanto à possibilidade de a inteligência humana estabelecer as bases do conhecimento, somos levados a uma etapa precedente ao ceticismo. Muito antes que o ceticismo estivesse devidamente constituído, a inteligência humana, ao deparar-se com o erro, a inconstância e o fracasso, aprendeu a duvidar das suas próprias capacidades e da veracidade de seus postulados. Por isso mesmo, seja qual fosse a confiança que o pensamento filosófico pudesse ter em si próprio, seria improvável que “desde seus primeiros passos não percebesse alguns dos obstáculos contra os quais se chocava e não aprendesse cedo a desconfiar de si mesmo” (BROCHARD, 2009, p. 20).

Em verdade, quando buscamos encontrar nos primeiros filósofos o germen do ceticismo, percebemos que eles desenvolveram um largo conjunto de reflexões acerca da impossibilidade do conhecimento, antecipando, assim, muitos dos argumentos e fórmulas que seriam utilizados posteriormente pela tradição cética. Essa mesma percepção teve Mi-Kyoung Lee, ao analisar o pensamento pré-socrático e buscar seus vestígios de “ceticismo”:

[...] os primeiros pensadores anteciparam muitos dos argumentos empregados pelos cétricos helenísticos. Argumentos “céticos” estavam no ar desde o período dos pré-socráticos, embora não na forma de uma bem-definida posição, mas na forma de ideias e argumentos relatados imprecisamente (LEE, 2010, p. 13)<sup>53</sup>.

---

53 “[...] earlier thinkers anticipated many of the arguments employed by Hellenistic sceptics. “Sceptical” arguments were in the air from the period of the Presocratics on, although not in the form of a well-defined position, but in the form of certain loosely related ideas and arguments” (LEE, 2010, p.13).

Esses argumentos “céticos”, todavia, jamais atingiram a radicalidade e universalidade empregada pelos pirrônicos. Mesmo assim, eles parecem ter sido fundamentais para garantir as condições que o ceticismo propriamente dito necessitou para alçar voo e deter um lugar próprio na história das ideias. Sendo assim, cabe-nos perguntar qual o alcance exato dos argumentos erigidos por essa forma “embrionária” de ceticismo e quais afinidades essas ideias guardaram com o pirronismo.

Por alguma razão, quando buscamos encontrar as marcas mais destacadas de “ceticismo” no pensamento pré-socrático, não as encontramos em nenhum momento dentre os milésios ou nos pitagóricos. Entretanto, o mesmo não ocorre quando nos debruçamos sobre os eleatas. Xenófanés de Cólofon (570-528 a. C.), dentre todos os eleatas, foi o que talvez mais claramente manifestou ideias proto-céticas. Num de seus fragmentos, podemos notar nitidamente que Xenófanés expressa uma concepção em nada favorável à opinião de que a inteligência humana possui domínio total sobre os diversos aspectos da realidade.

No que concerne aos deuses e ao que digo acerca de todas as coisas, nenhum homem jamais viu claramente, nem haverá alguém que conheça, pois ainda que alguém, por acaso, falasse exatamente o que venha a ser real, ele próprio não se faria ciente; pois tudo está edificado sobre a opinião (SEXTO EMPÍRICO, A.M., VII, 49)<sup>54</sup>.

Sobretudo, as consequências mais plausíveis que podemos extrair do fragmento é que: **a**) Xenófanés rejeita a possibilidade de apreendermos a realidade suprassensível do divino; e que ele **b**) declara que a opinião reina sobre todas as coisas. Não é preciso grande esforço hermenêutico para concluir que o fragmento de Xenófanés guarda alguma afinidade com o ceticismo. Xenófanés parece sugerir que o conhecimento no campo físico e teológico, pelo menos para nós humanos, não é possível (HANKINSON, 1995). Mas é

---

54καὶ τὸ μὲν οὐ σαφὲς οὔ τις ἀνήρ ἴδεν, οὐδέ τις ἔσται εἰδὼς ἀμφιθεῶν τε καὶ ἀσσοῦ ἀλέγω περιπάντων· εἰ γὰρ καὶ τὰ μάλιστα τύχοι τετελεσμένον εἰπόν, αὐτὸς ὅμως οὐκ οἶδε, δόκος δ' ἐπὶ πάσι τέτυκται (ΣΕΞΤΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ, Π.Μ., VII, 49).

a explicação que Sexto confere a esse trecho que marca decididamente os pontos de confluência do ceticismo com Xenófanés.

Segundo a interpretação sextiana, quando Xenófanés menciona o termo “deuses” (θεῶν), ele está fazendo referência a todas as coisas não manifestas; enquanto que o termo “opinião” (δόκος) quer indicar a crença pura e simples (A.M., VII, 50). Nesse sentido, de acordo com Sexto, o que Xenófanés quer comunicar é que nenhum homem conhece o verdadeiro no que concerne às coisas não evidentes (ἄδελον). Por isso, mesmo que acidentalmente detenha o certo, não se dará conta disto, tal como alguém que procura ouro num quarto escuro em meio a múltiplos objetos: mesmo que por acaso o encontre, não saberá que aquilo que possui em suas mãos é de fato ouro ou qualquer outra coisa (A.M., VII, 51-52).

Temos boas evidências para presumir que houve em Xenófanés um começo de ceticismo. Essa não é uma conjectura infundada. Ele adquiriu até mesmo a simpatia do satírico cético Tímon, discípulo direto de Pirro, que o elogia por ter ironizado Homero (P.H., I, 224). Ademais, como nos conta Diógenes, seu pensamento filosófico chegou a confundir Sotíon de Alexandria<sup>55</sup>, que, equivocadamente, afirmou que “Xenófanés foi o primeiro a dizer que todas as coisas não podem ser apreendidas pelo conhecimento” (DL, IX, 20).

De qualquer forma, muito embora possamos apontar relações de afinidade entre Xenófanés e os pirrônicos, não podemos, por outro lado, dizer que Xenófanés foi um cético stricto sensu. Como acertadamente nos diz Brochard: “Xenófanés foi tentado pela dúvida; não permaneceu na dúvida” (BROCHARD, 2009, p. 22). Suas afirmações positivas no âmbito da teologia construtiva<sup>56</sup> ou da física<sup>57</sup> lhe distancia do pensamento cético. O próprio Sexto, por mais que se esforce em demonstrar as similitudes entre Xenófanés e os céticos, está perfeitamente ciente do seu dogmatismo e recusa contá-lo como um membro da escola pirrônica.

---

55 Sotíon de Alexandria foi um biógrafo e doxógrafo grego que floresceu por volta da segunda metade do século II depois de Cristo. Ele foi uma importante fonte para os trabalhos de Diógenes Laércio. Autor de *As Sucessões*, que apenas conhecemos indiretamente, não teve nenhum de seus trabalhos preservados.

56 “Um só deus, o maior entre os deuses e os homens, em nada semelhante aos mortais, quer no corpo quer no pensamento” (Fr. 23, KIRK, HAVEN, SCHOFIELD, *Os Filósofos Pré-Socráticos*, p. 174).

57 “Pois é da terra e da água que todos nós provimos” (Fr. 33, KIRK, HAVEN, SCHOFIELD, *Os Filósofos Pré-Socráticos*, p. 181).

Xenófanos sustentou a crença, frente aos preconceitos dos outros homens, que tudo é um, que deus está unido com tudo e que ele é esférico, impassível, imutável e racional. Por isso é fácil demonstrar a diferença entre Xenófanos e nós (SEXTO EMPÍRICO, P.H., I, 225)<sup>58</sup>.

Mas Xenófanos não foi o único dentre os pré-socráticos que desenvolveu ideias proto-céticas. Essas ideias também estão presentes em filósofos como Heráclito e Demócrito. No que diz respeito ao pensamento de Heráclito de Éfeso (540-470 a. C.), notamos duas características fundamentais que dificultam a possibilidade do conhecimento, isto é, a presença dos contrários no mesmo e o fluxo<sup>59</sup>. Essa unidade dos contrários aparece na fórmula heraclitiana de que as coisas são e não são ao mesmo tempo ( $X \text{ é } F \wedge \sim F$ ), enquanto que o fluxo indica que tudo está sempre mudando de F para  $\sim F$  (LEE, 2010). Se se pode interpretar o pensamento de Heráclito dessa maneira, vemos que ele conduz a graves problemas gnosiológicos, afinal, como poderíamos conferir predicado a algo cujas propriedades intrínsecas se alteram no fluxo? Ou mesmo, como podemos definir algo que “é” e “não é” ao mesmo tempo?

Os problemas dos contrários e do fluxo não passaram despercebidos dos filósofos clássicos. Platão, no Teeteto (152e), atribui esse pensamento não só a Heráclito, mas também a Protágoras e Empédocles. No diálogo, Sócrates argumenta que se o fluxo e a mudança são verdadeiros, não poderíamos nomear qualquer coisa, pois, se a variação é contínua, conseqüentemente, qualquer definição é inútil, logo, o conhecimento e a linguagem se tornariam impossíveis (Teeteto, 182e-183b).

Também Aristóteles, em sua Metafísica, percebeu que a doutrina do fluxo conduz os homens a concluir que o conhecimento é absolutamente impossível. Segundo o estagirita, isso ocorreu com os filósofos mais antigos, principalmente com os seguidores de Heráclito, que ao notarem que toda a substância indeterminada está em movimento, e que isso impossibilitava

---

58 ἐδογματίζε δὲ ὁ Ξενοφάνης παρὰ τὰς τῶν ἄλλων ἀνθρώπων προλήψεις ἐνεῖναι τὸ πᾶν, καὶ τὸν θεὸν σμφυητοῖς πᾶσιν, εἶναι δὲ σφαιροειδῆ καὶ ἀπαθήκα καὶ ἀμετάβλητον καὶ ἰογικόν ὅθεν καὶ ἰρᾶδιον τὴν Ξενοφάνους πρόξήμᾶς διαφορὰν ἐπιδεικνύναι (ΣΕΞΤΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ Υ.Ρ.Υ., I, 225).

59 R. J. Hankinson também considera a doutrina da Unidade dos Opostos e a Teoria do Fluxo como características fundamentais do pensamento metafísico de Heráclito (cf. HANKINSON, 1995, p. 37).

qualquer predicação apropriada do que está em mudança, conceberam que era “impossível emitir qualquer afirmação verdadeira sobre o que é em todos os aspectos inteiramente mutável” (Metafísica, 1010a5-10).

Em função dessas interpretações sobre a doutrina do fluxo de Heráclito, muitos foram levados a concluir que o filósofo de Éfeso expressou uma forma particular de “ceticismo”. Numa das passagens mais polêmicas da tradição cética, Sexto Empírico nos conta que o próprio Enesidemo, cético mais ilustre da antiguidade ao lado de Pirro, concebia que a posição cética é uma via para a filosofia de Heráclito (P.H., I, 210). Contudo, Sexto não admitiu essa possibilidade, tendo em vista que a doutrina de Heráclito trazia consigo marcas de dogmatismo.

Não obstante a rejeição de Sexto à afirmação de Enesidemo, não é preciso ir além dos próprios escritos de Heráclito para percebermos que o filósofo de Éfeso assume determinadas concepções filosóficas que jamais poderiam ser conciliadas com uma postura pirrônica. O maior exemplo disto é o seu fragmento que diz: “A sabedoria consiste numa só coisa, em conhecer, com juízo verdadeiro, como todas as coisas são governadas através de tudo” (cf. fr.41, DK). Heráclito não parece extrair as consequências de que as coisas são incognoscíveis da sua própria teoria, por isso “ele fala de sabedoria e entendimento como disponíveis a quem ouça seu argumento da verdade” (LEE, 2010, p. 23).

Por conseguinte, seja qual for o grau da afinidade de Heráclito com o ceticismo, uma coisa é certa: essa afinidade não é exclusividade do filósofo de Éfeso, pois os céticos também a possuíram com Demócrito (460-370 a. C.). O fato é que ele contestou toda suposta verdade fornecida pelos sentidos, e nisso antecipou muitas das fórmulas céticas posteriores (BROCHARD, 2009). Segundo a tradição doxográfica<sup>60</sup>, Demócrito frequentemente afirmava que a verdade jaz num abismo, que todas as coisas estão envolvidas em trevas, que não há certeza nas nossas impressões, e isso o levou a ser considerado por muitos um cético.

Sexto nos conta que Demócrito rejeitava completamente as aparências sensíveis, visto que elas não se manifestam conforme a verdade, mas apenas segundo a opinião (A.M., VII, 135). Dito de outra maneira, as propriedades perceptuais que os órgãos dos sentidos nos fornecem não correspondem

---

60 DL, IX, 72; Cic., Ac. I, XII, 44; Arist., Metaf., III, 1009b5.

diretamente à realidade (HANKINSON, 1995). Por isso, para Demócrito, todas as qualidades sensíveis não passariam de convenções, enquanto que a verdadeira realidade está radicada nos átomos e no vazio:

“Por convenção”, ele diz, “o doce e por convenção o amargo, por convenção o quente e por convenção o frio, por convenção a cor; na verdade apenas átomos e vazio” (SEXTO EMPÍRICO, A.M., VII, 135)<sup>61</sup>.

Nossas percepções sensíveis são um efeito produzido pelos átomos de acordo com o modo que eles penetram e colidem conosco. Sendo assim, como explica Lee (2010), os sentidos não nos dizem como as coisas são em si mesmas, mas apenas o modo particular em que somos afetados pelos átomos que fluem em nossos órgãos sensoriais.

Demócrito ataca os sentidos como uma fonte de conhecimento, assim, porque o que eles detectam não são, como nós diríamos, qualidades objetivas dos objetos, mas suas propriedades relacionais – propriedades que eles apenas possuem relativa ao observador, tal como aparece o vermelho, o doce ou o alto (LEE, 2010, p. 17)<sup>62</sup>.

Mas se por um lado Demócrito se demonstra cético quanto aos dados sensíveis, o mesmo não ocorre no tocante à razão. De acordo com Sexto, Demócrito concebeu que o intelecto era a única via genuína para o conhecimento, visto que, diferente dos sentidos, apenas o intelecto permite que ajuizemos sobre a verdade (A.M., VII, 138). Sendo assim, o que podemos concluir é que Demócrito ofereceu uma estratégia argumentativa “cética” apenas contra as formas de empirismo do seu tempo, seu critério para verdade nunca deixou de estar ancorado na razão (ibidem, VII, 139). Esse foi o mesmo motivo que levou Brochard a concluir que “Demócrito não é cético no sentido pleno e integral da palavra; ele o é apenas parcialmente” (BROCHARD, 2009, p. 27).

---

61 “νόμος” γάρφησι “γλυκὸν καὶ αἰνόμοτον πικρόν, νόμος θερμόν, νόμος ψυχρόν, νόμος χροῦν ἔτερον δὲ ἄτομα καὶ κενόν” (ΣΕΞΤΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ, Π.Μ., VII, 49).

62 “Democritus attack the senses as a source of knowledge, therefore, because what they detect are not, as we would say, objective qualities of objects but their relational properties – properties they only possess relative to perceivers, such as appearing red or sweet or loud” (LEE, 2010, p. 17).

## **CCHLA em debate**

Não apenas o privilégio que Demócrito confere à razão não nos permite incluí-lo dentre os céticos, mas também a tese de que a verdadeira realidade subsiste nos átomos e no vazio nos proíbe tal vínculo. Na verdade, para os pirrônicos, o atomismo é apenas mais uma explicação dogmática sobre o universo que de modo algum deve ser confundida com a filosofia a qual pertencem. Por isso Sexto, coerentemente, jamais permitiu que incluíssem Demócrito dentre os membros do ceticismo, de modo que, em seus escritos, Sexto preocupou-se em rechaçar qualquer interpretação que supusesse uma identidade entre os atomistas e os *σκεπτικοί* (P.H., I, 213-214). Finalmente, dada as reflexões acerca do teor cético do pensamento filosófico desses três pré-socráticos, podemos concluir, sobretudo, que de fato eles anteciparam noções valiosas para o ceticismo pirrônico, no entanto, como pudemos observar, suas doutrinas não assimilaram a dúvida ao ponto de instituí-la como princípio fundamental das suas ideias.

## **REFERÊNCIAS**

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006.
- BROCHARD, Victor. **Os Céticos Gregos**. Tradução de Jaimir Conte. São Paulo: Odysseus, 2009.
- DIOGÊNES LAÉRTIOS. **Vida e Doutrina dos Filósofos Ilustres**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1987.
- KIRK, G. S; RAVEN, J. E; SCHOFIELD, M. **Os Filósofos Pré-Socráticos**. Tradução de Carlos Alberto L. Fonseca. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2013.
- LEE, Mi-Kyoung. Antecedents in early Greek philosophy. *In*: BETT, Richard (Org.). **The Cambridge Companion to Ancient Scepticism**. Cambridge University Press, New York, 2010.
- HANKINSON, R. J. **The Sceptics**. New York: by Routledge, 1995.
- PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2011.
- SEXTUS EMPIRICUS. Work in four volumes. **Outlines of Pyrrhonism**. Edited by R. G. Bury. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, Vol. I, 1976.
- \_\_\_\_\_. Work in four volumes. **Against the Logicians**. Edited by R. G. Bury. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, Vol. II, 1967.

# **A MORFOLOGIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**

Dra. Fabíola Nóbrega Silva (UFPB)

## **1 INTRODUÇÃO**

No decorrer da história, sabe-se que o conhecimento foi disseminado de maneiras distintas, as quais se revestiram pelo fator ideológico e sócio-cultural. Na Idade Média, havia a religião e o senso comum. Neste contexto, o livro máximo era a Bíblia. Cabia, então, a este norteador religioso autorizá-lo ou refutá-lo. Entretanto, a sociedade moderna deslocou essa autoridade no tocante ao conhecimento para a ciência, sendo validado o saber transparente. Com isso, constata-se que tanto Deus, através do ideário medieval, quanto à ciência detiveram o saber absoluto em épocas peculiares.

No limiar científico, por muito tempo, pensou-se que as áreas humanas se destinavam ao saber comum, por isso, não eram tidas como ciência. No entanto, a matemática, a física, dentre outras, eram ciência, já que contemplavam dados exatos. Em meados do século XX, houve um movimento das áreas humanas, com o propósito de questionar o monopólio das ciências exatas. Desta forma, paulatinamente, conferiu-se estatuto de ciência às áreas humanas. A linguística, por sua vez, passa a ser concebida como ciência a partir das contribuições saussurianas, assim como afirmaram Mussalim e Bentes (2010), Fiorin (2015) e Weedwood (2002).

De acordo com o ideário defendido por Mussalim e Bentes (2010), nota-se que a ciência em evidência comporta áreas específicas: a Sociolinguística, a Linguística Histórica, a Fonética, a Morfologia, a Sintaxe, a Linguística Textual, a Semântica, a Pragmática, a Análise de Discurso, a Neurolinguística, a Aquisição da Linguagem, o Interacionismo, dentre outros. Todavia, neste artigo, apenas um tópico da Morfologia (a aglutinação) será explanado, uma vez que isto atende aos interesses iniciais desta pesquisa.

O artigo em foco tem como objetivo geral mostrar a (des)aglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto direto, à luz do aporte teórico bakhtiniano. Nosso *corpus* foi composto por quarenta reportagens impressas da

## **CCHLA em debate**

Revista Veja, publicadas no período de 1968 a 2016 e pesquisadas no site <<http://veja.abril.com.br/acervodigital>>. Para esta ocasião, foi selecionada uma. Chama-se a atenção, neste momento, para o fato de a reportagem impressa ter sido elegida como *corpus*. Esta escolha não foi realizada aleatoriamente, uma vez que parece ser característico desse gênero a concisão da linguagem, assunto que, provavelmente, será abordado em um próximo trabalho.

Assim, o fenômeno analisado não foi aludido como estrutura dissociada dos aspectos semânticos e discursivos, presentes no jogo interativo da língua, já que a enunciação, segundo os apontamentos bakhtinianos, resulta da interação de dois indivíduos, organizados socialmente.

## **2 A AGLUTINAÇÃO NA MORFOLOGIA**

A morfologia, à luz da tradição gramatical, é abordada como a parte que se destina a estudar a palavra. Estudo este que se configura através da estrutura interna. Assim, nota-se que a área do saber em foco se preocupa com a formação e a composição. A respeito disso, Sandalo (2005, p. 181) pontua que “a morfologia é frequentemente definida como o componente da Gramática que trata da estrutura interna das palavras”. Neste contexto, não é inviável registrar que a aglutinação, por ser um processo de formação de palavras, vem sendo definida a partir da explanação dos campos morfológicos e fonológicos, como será mostrado a seguir.

A aglutinação é um fenômeno que está, nas gramáticas (tradicionais e pedagógicas) e nos dicionários<sup>63</sup>, sendo conceituado a partir das esferas morfológica e fonológica. No sentido de se ratificar esses apontamentos, mostra-se a seguir, à luz da tradição, a aglutinação na morfologia.

Na Gramática Expositiva, Pereira (1942) afirma que o processo de aglutinação tem peculiaridades próprias, dentre elas:

Os compostos por aglutinação são aqueles vocábulos em que a juxtaposição (*sic*) é mais íntima, e o primeiro elemento perde a sua autonomia prosódica, e, modificando a sua desinência, funde-se com o elemento seguinte. Exs.: aguardente = água + ardente, vinagre = vinho +

---

63 Nos dicionários de linguística, de filologia e da Língua Portuguesa.

agre, fidalgo = filho de algo e outros. Os compostos por aglutinação são compostos PRÓPRIOS ou PERFEITOS, como os compostos por prefixação, pois os elementos componentes se fundem não só na forma, como também na idéia, para expressarem um conceito único, uma única imagem. Os compostos por juxtaposição (sic) são, em geral, IMPERFEITOS, ESPÚRIOS ou IMPRÓPRIOS, pois os elementos componentes, embora se reúnam para formarem uma noção única, conservam, todavia, sua integridade vocabular, p. ex. : carta-bilhete, mestre-sala, madre-silva (PEREIRA, 1942, p. 195).

Com base no gramático em foco, há uma diferença primordial entre as palavras formadas por justaposição e por aglutinação. Naquelas haveria, em âmbitos gerais, imperfeição, já que os elementos constitutivos do composto mantêm sua “integridade vocabular”. Assim, embora formem uma única palavra, possuem componentes distintivos. Ao passo que a aglutinação configuraria compostos “próprios” ou “perfeitos”, no intuito de haver uma fusão tanto da forma como do sentido.

Adentrando neste campo conceitual, Carvalho (1956) assinala que, na Língua Portuguesa, existem dois tipos significativos em relação às palavras formadas por composição: a justaposição e a aglutinação. Aquela seria a junção de dois vocábulos independentes que formariam uma outra palavra com sentido distinto das que o criou. A aglutinação seria a união de duas ou mais palavras em um único vocábulo, sendo que haveria uma relação extremamente íntima, formando uma única palavra como, por exemplo, aguardente e pontapé.

Said Ali (1966), por sua vez, pontua, na “Gramática secundária da língua portuguesa”, que há, na língua, palavras compostas, as quais seriam “a combinação de dous (sic) ou mais vocábulos com a qual se designa algum conceito nôvo (sic), diferenciado do sentido primitivo dos têrmos (sic) componentes.” Embora, nessa gramática, ele não especifique e comente o termo “aglutinação”, pressupõe-se que esteja subjacente ao conceito de composição, já que o fenômeno focalizado seria, grosso modo, segundo a tradição, a combinação mencionada. Um outro ponto que denuncia a alusão à aglutinação está registrado em uma de suas observações:

Segundo a teoria de Darmesteter, dá-se a composição quando os termos (sic) se juntam, tendo havido elipse ou supressão de fonemas; a justaposição, pelo contrário, consistiria na soldadura mais ou menos íntima de elementos reunidos sem elipse (SAID ALI, 1966, p. 118).

Mediante esses apontamentos, observa-se que a aglutinação seria, então, a composição, já que, na união dos termos, haveria a elisão e supressão de fonemas, enquanto a justaposição diria respeito à junção de vocábulos sem elipse.

### **3 A (DES)AGLUTINAÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICO-DISCURSIVA NO OBJETO DIRETO**

O verbo “sonhar”, em alguns contextos, admite a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto, como será mostrado no exemplo abaixo:

Ex.

a) “Não digo que meu sonho acabou. Digo que sonhei um sonho errado”. No discurso em que anunciou à Câmara seu desligamento do PT, em 2003 (SOARES, 2006, p. 47. Grifo nosso).

Na reportagem A utopia real de Gabeira, escrita em 2006 por Lucila Soares, foi discutida, grosso modo, a vida de Fernando Gabeira<sup>64</sup>, apresentando suas perspectivas políticas. Lucila Soares o focou como um visionário que, embora houvesse opiniões diferentes, poderia ser coerente quanto aos seus ideários políticos, vislumbrando a possibilidade de o Brasil ser governado por pessoas mais éticas e, sobretudo, atender às necessidades de algumas minorias. “Minha tese é que estão dadas algumas condições históricas para fazer do Congresso um espaço decente e produtivo. Um espaço com o qual o novo presidente possa trocar ideias, e não moedas” (SOARES, 2006, p. 50), afirma Gabeira.

Envolta por este universo conflitante sobre a política brasileira, Lucila Soares mostra-nos alguns momentos marcantes da carreira política de Fernando Gabeira. Entre eles, em 2003, o discurso “em que anunciou à Câmara seu

---

64 Na época, Fernando Gabeira era deputado e candidato à reeleição pelo Partido Verde (PV).

## **CCHLA em debate**

desligamento do PT<sup>65</sup>”, como verificamos no exemplo citado. “Não digo que meu sonho acabou. Digo que sonhei um sonho errado<sup>66</sup>”, registra Gabeira. Neste momento, o verbo sonhar foi usado com o complemento um sonho errado no plano da sintaxe.

No exemplo em análise, observa-se que o sujeito-enunciador, em um dado momento, acreditava na ideologia do PT, sendo partícipe deste partido, no entanto, isso foi desconstruído. E o horizonte axiológico implica justamente nisso, ou melhor, a escolha deste enunciador pelo desligamento do partido, uma vez que julga ter “sonhado um sonho errado”, dialogando com a condição daqueles que também um dia acreditaram nos ideais propagados pelo Partido dos Trabalhadores e, por alguma razão, deixaram o partido. No entanto, na sua concepção, seu sonho não acabou. A palavra errado traz à tona o desapontamento do sujeito-enunciador no tocante à ideologia defendida pelo PT, neste sentido, o sonho em relação ao partido passa a ser concebido e valorado como algo errado.

No exemplo em análise, embora o verbo e o complemento venham do mesmo radical, desaglutinar o objeto um sonho errado não gera uma redundância linguística dispensável, visto que a relação constitutiva entre o horizonte axiológico do discurso, a valoração e a expressividade autoriza sua materialização no plano da sintaxe. Isto é, a transitividade surge da visão de mundo do sujeito-enunciador, possibilitando uma réplica. Assim, a ocupação do objeto um sonho errado no plano da sintaxe resulta da relação entre o sujeito-enunciador, o interlocutor e o tópico da fala.

Pelo exposto, nossa intenção foi apresentar outras questões sobre o verbo escolhido. Nesse sentido, considera-se importante tal verbo ser visto como signo ideológico, atentando para as questões enunciativas. Além do mais, a linguagem ser concebida a partir da perspectiva dialógica, seguindo Bakhtin/Volochinov (1981/1926), Bakhtin (2003) e Volochinov (1930). Assim, conforme foi explanado, outras especificidades são consideradas, a exemplo da interação social entre o falante e o interlocutor, considerando suas posições sociais, as quais os particularizam. A língua é, por seu lado, constituída a partir deste tipo de interação, sendo concretizada através das enunciações, uma vez que não é um sistema abstrato nem enunciações monológicas.

---

65 Id. p. 47.

66 Ibid. p. 47 Id.

## **CCHLA em debate**

Assim sendo, a interação é constitutiva da língua, já que esta é gestada a partir da dialogicidade entre os sujeitos, os quais são organizados pelo âmbito social. Desta feita, verifica-se que o linguístico é configurado justamente através dos processos interativos. Todavia, não é conveniente observar os sujeitos como passivos, porquanto são ativos. E a enunciação é determinada pelo meio, resultando da interação entre tais sujeitos.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no exposto, observa-se que o Objeto Direto Interno, por seu turno, é um tipo de desaglutinação sintático-semântico-discursiva. Em outros termos, o objeto vem posto no plano da sintaxe, assim como ocorreu com o verbo (sonhar) analisado. A nosso ver, este fenômeno ocorre por questões enunciativas, sendo notado na reportagem discutida.

Então, acredita-se ter sido apresentado outro olhar sobre o verbo sonhar, observando-o através da enunciação, na perspectiva defendida por nós. Pontuamos aqui o respeito e o reconhecimento quanto às contribuições teóricas feitas pelos gramáticos apresentados. Cada um destes gramáticos observou, segundo o construto teórico no qual estão embasados, a transitividade verbal. Todavia, nem sempre apresentaram pontos de vista semelhantes, expondo divergências quanto à nomenclatura abordada e às subseqüentes explicações.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1929].

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAMARA, J. M. Jr. **Dicionário de filologia e gramática**. Rio de Janeiro: Iozon, 1968.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

## **CCHLA em debate**

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística: II princípio de análise.** São Paulo: Contexto, 2005.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 5 ed. São Paulo: 2005.

SAID ALI, M. **Gramática secundária da língua portuguesa.** 6 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.

SOARES, L.A utopia real de Gabeira Revista **Veja**, 20 de setembro de 2006, p. 44-50.

SANDALO, F. Morfologia. *In:* MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez. p. 181-207.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1982.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica).** Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

# **O GÊNERO DISCURSIVO COMO UNIDADE DE ENSINO EM SALA DE AULA**

Lucélia da Cruz Silva (UFPB)

Fabíola Nóbrega Silva (UFPB)

## **1 INTRODUÇÃO**

No contexto escolar, um dos objetivos principais é oferecer aos alunos competência comunicativa. Diante disso, entendemos que a escola pode proporcionar aos alunos a oportunidade de ler e escrever de acordo com os mais diversos tipos de gêneros discursivos que atendam às necessidades das condições de produção.

Dessa forma, é imprescindível privilegiarmos a leitura e a produção de textos na sala de aula, pois a principal tarefa da escola é a de potencializar a formação de leitores críticos e competentes produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de interagir socialmente. Isto é, é no espaço escolar que a implementação dos gêneros discursivos podem possibilitar a transformação de sentidos e de sujeitos.

Entretanto, costumamos verificar em nosso sistema educacional que os alunos em geral não possuem conhecimentos e vivência de práticas sociais de letramento que envolve certos gêneros discursivos. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1999, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Assim, a noção de gênero discursivo reporta do funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas; isso deve ser levado em conta em uma sala de aula, onde, na maior parte do tempo, o professor tem uma atitude enunciativa de locutor (intuito discursivo) em relação aos alunos que são os interlocutores e, de certa forma, não se limitam a compreender o professor.

## **CCHLA em debate**

No entanto, a prática com o gênero discursivo em sala de aula, deve permear as diretrizes que são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, visto que eles estão alinhados à perspectiva sociointeracionista da linguagem, tendo como aceção a língua como espaço de interação entre os sujeitos. Diante desse panorama, os gêneros discursivos instrumentalizam o professor, servindo-lhe como meio de condicionar a prática em sala de aula em um ambiente de vivências socioeducativas, sobretudo, por intermédio do trabalho com a linguagem.

Portanto, podemos constatar considerando ao que foi exposto, que os gêneros discursivos possibilitam ao indivíduo a apropriação da realidade social e a sua constituição como sujeitos dialógicos, que se transformam e, simultaneamente, transformam o meio social.

Pressupondo essas informações, pretendemos neste artigo abordar a importância dos gêneros do discurso, orais ou escritos, em sala de aula, para o ensino da leitura e produção textual. Para tanto, utilizamos, em nossa metodologia, a perspectiva teórico-analítica, uma vez que nos debruçamos no aporte Bakhtiniano.

## **2 A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO DISCURSIVO EM SALA DE AULA**

O ensino da Língua Portuguesa, pautado na perspectiva bakhtiniana em sala de aula, requer práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, objetivando a leitura e a produção dos gêneros discursivos.

Com base na teoria de Bakhtin (2003), sabemos que existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero de sua instituição de origem para a sala de aula, pois as interações humanas são constituídas em gêneros discursivos presentes nas diferentes esferas sociais, ou seja, há uma grande diversidade de uso da língua.

Em acordo com os PCN's (1999), o gênero discursivo é responsável pelas características composicionais entre os diferentes grupos de enunciados, ou seja, ele precisa compor-se de tema, estilo e forma composicional.

Os gêneros são reconhecidos por suas características distintas que parecem nos dizer muito sobre sua função, com base no nosso conhecimento de mundo ou por fazerem parte das situações comunicativas presentes, nas práticas sociais, por exemplo: uma carta, um cartaz, um artigo de opinião, uma charge, reportagem etc.

Portanto, fica claro que os PCN's são pautados na reflexão Bakhtiniana:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2003, pp. 261-262).

Entretanto, os professores de língua portuguesa, tem o desafio de ensinar os alunos a ler, a compreender textos e a produzir outros de acordo com as experiências sociais do cotidiano ou do mundo do trabalho.

Quando consideramos o trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tornando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Com isso, devemos lembrar, portanto, que o trabalho com gêneros discursivos aqui proposto considera que:

Alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros; Gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida; As escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto. (PCNEM, 1999, p.74)

Em persecução, Bakhtin (1997, p. 280) afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável”.

Devido a essa infinidade de gêneros discursivos e sua importância para o processo comunicativo é que os professores de Língua Portuguesa devem promover o contato dos alunos com a maior diversidade de texto possível, com o propósito de familiarizar os educandos com o imenso universo de gêneros discursivos. Assim, surgirão leitores que sejam capazes não só de fazer a leitura superficial de um gênero, mas também inferir sentido aos enunciados; leitores competentes para utilizar os gêneros nas mais diversas situações em que o discurso seja o mediador da comunicação.

Vale ressaltar que existem várias vertentes que destacam a importância dos gêneros na prática pedagógica do cotidiano escolar, considerando que cabe às escolas, mais especificamente aos professores, utilizar os gêneros discursivos como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Em outras palavras, em uma ação discursiva na escola, pois é pela linguagem que o indivíduo se constitui sujeito, um ser historicamente inserido no contexto social, cultural e, acima de tudo, concreto. Nessa perspectiva, visto como sujeito ativo.

Neste sentido, verificamos que trabalhar gêneros discursivos diversos permite o uso adequado da linguagem em determinadas situações, algo que é muito gratificante e significativo para prática docente e inserção social do aluno.

Contudo, os alunos precisam perceber a finalidade do gênero discursivo, seus recursos linguísticos e o sentido desejado, isto é, a sua funcionalidade e aplicabilidade. É necessário, algumas vezes, que eles possam identificar, quem e para quem o texto está se referindo, qual situação e qual seu objetivo, percebendo a ironia ou seu humor de acordo com o texto.

Todavia, é preciso compreender também que a escola tem como meta principal formar cidadãos conscientes e capazes de fazer leituras de mundo de forma crítica. No entanto, a leitura precisa ser trabalhada em todas as disciplinas, de forma que os alunos devam conhecer as particularidades dos textos utilizados, por exemplo, em aulas de ciências naturais e demais disciplinas.

Em contraposição ao uso limitado de gêneros discursivos em sala de aula, propomos, como já foi visto, que o ensino da língua seja norteado pela diversidade de gêneros, permitindo aos alunos o contato com diferentes situações de produção. Segundo Bakhtin (1997), quanto mais os falantes dominam os gêneros, maior é a liberdade de utilizá-los. Todavia, considerando os gêneros discursivos como unidade de ensino em sala de aula, é importante observar que

## **CCHLA em debate**

eles servem como instrumento eficaz na aprendizagem oferecida pela Língua Portuguesa para o contexto escolar, levando o aprendiz a construir conhecimento baseado no uso real da língua, considerando sua funcionalidade comunicativa.

Por fim, o trabalho com os gêneros em sala de aula funciona como norteador do ensino de língua e trata-se de uma proposta dos parâmetros curriculares nacionais (1998) que visam com essa prática fazer com que os alunos se familiarizem com a diversidade dos gêneros discursivos. Assim, desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. Esse contato com textos diversos fornece subsídios para que os alunos desenvolvam a competência comunicativa.

## **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que o trabalho com os gêneros discursivos é uma ferramenta muito importantes no ensino da Língua Portuguesa, sendo necessário sua utilização dentro da sala de aula. Em síntese, Bakhtin, no conjunto de sua obra, apresentou os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, considerando-os como parte das atividades de interação humana em diferentes situações comunicativas.

Com isso, os trabalhos com os gêneros discursivos nos permite repensar as práticas de ensino, buscando alternativas que propiciem ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, contribui para o desenvolvimento de seu caráter crítico em relação às distintas práticas discursivas que estão inseridas no dia-a-dia.

Por fim, o trabalho em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos é fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de leitura e escrita e, especialmente nas produções textuais. Para tanto, é imprescindível levar ao aluno a possibilidade de conhecer a fundo as reais características de cada gênero, para que eles possam entender como se constituem e saber também interpretá-los.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **CCHLA em debate**

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1929].

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. 1926. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

# **VIDA FÁCIL: O ÉTICO E O ESTÉTICO ENQUANTO DISCURSO DIALÓGICO NA CANÇÃO CAZUZIANA**

Dr. Ronilson Ferreira dos Santos (UFPB)

Dra. Fabíola Nóbrega Silva (UFPB)

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao pensarmos no discurso estético, pensamos no acabamento entre a ética e o estético, já que esse processo se constrói a partir da ação do sujeito na sua relação com o outro (BAKHTIN, 2010), a qual se dá pelo discurso, e faz com que, ao mesmo tempo em que aquele se constitua, também se altere. Isso é realizado pela linguagem através dos enunciados que comportam a língua em uso (BAKHTIN, 2015), o que configura o processo dialógico entre os discursos a partir de vozes que se cruzam e constroem o sentido do texto. O *corpus* compreende a seleção da canção Vida fácil (de Cazuza e Frejat) que faz parte do terceiro disco da carreira solo do artista, intitulado Ideologia, de 1988, o qual envereda pelo tema da liberdade em razão do momento político que despertou nos jovens dos Anos 80 esse desejo.

O objetivo busca analisar a construção de sentidos em face do entrecruzamento de vozes que marcam o discurso estético no objeto canção, reconhecendo também a estética como representação do mundo a partir do ponto de vista da ação exotópica do sujeito para assim apreender o cruzamento de vozes como acabamento estético fundado à luz das categorias dialógicas da linguagem.

Bakhtin apresenta um pensamento original sobre a linguagem, segundo Fiorin (2006), e aponta que toda compreensão de um texto requer uma atitude de responsividade por parte dos interlocutores. Para tanto, Bakhtin e o Círculo desenvolveram, ao longo dos estudos, categorias que formularam a teoria enunciativa da linguagem.

### **2 AS CATEGORIAS**

O sujeito, nos constructos bakhtinianos, é dialógico, já que, enquanto ser social, a realidade para ele se mostra como um mundo de vozes (FARACO, 2009, p. 84). Ou seja, são dizeres que resultam das relações sociais que o envolve com o outro e assim vai-se constituindo discursivamente.

Desse procedimento dialógico a palavra surge como signo em razão do uso, do contexto, ou seja, ela ganha significação ideológica, uma vez que ela, segundo Bakhtin (1997) sempre se posiciona na relação eu-outro e que forma o seguinte processo: primeiro ela é interior, depois ganha o meio social onde se refrata e assim adquire valor ideológico, por isso ela é, segundo Bakhtin/Voloshinnov (1997, p. 113):

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

Ou seja, é por esse procedimento dialógico que a palavra adquire valor e gera a luta de vozes de classes que permeiam os discursos e vão construindo sentidos ideológicos.

Desse pormenor, pode-se dizer que a ideologia para o pensamento bakhtiniano é um contexto ideológico completo e único, ou seja, é a junção, da ideologia oficial proposta por Marx e a do cotidiano proposta por Bakhtin e o Círculo, o que quer dizer, a estrutura de um lado e o acontecimento do outro, construindo, assim, a dialética, uma vez que é por ela que os discursos se realizam, criam embates e constroem sentidos.

Tais concepções aludem para a questão da exotopia como possibilidade de resposta. Bakhtin trabalha em seus escritos a ideia de um lugar exterior como atividade criadora centrada na estética (AMORIM, 2006, p. 96). Compreende-se, então, que existem numa obra de arte, aponta-se aqui a canção, dois olhares que se fundem, que dizem e que constroem sentidos, pois há entre eles uma tensão que possibilita diversas leituras. Isso que dizer que o estético só se configura a partir da posição externa do sujeito sobre o objeto de avaliação, avaliação de dois mundos. Sendo assim:

Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Neste constructo, há na canção o mundo expelido pelas vozes que se cruzam, o do sujeito e o do outro, do qual se distancia para com ele manter uma inter-relação e assim promover o éticodiscursivamente a partir do agir do sujeito no mundo, suas concepções e comportamentos em face à realidade, pois só assim ele se constitui, daí a ação ativa e responsiva dele.

Por fim, sendo o dialogismo o funcionamento real da linguagem, o mesmo é o princípio constitutivo do enunciado, pois este é uma réplica de outro já dito, pois há vozes que marcam o direito e o avesso do discurso, fio que estabelece as relações nos mais variados níveis.

Tudo isso marca a tensão que se estabelece entre as vozes sociais, o que Bakhtin (1997) chama de arena ou luta de vozes, devendo-se levar em conta também a voz individual, pois o discurso é o lugar de encontro de pontos de vistas de sujeitos imediatos como também de visões de mundo.

O processo dialógico figura o tempo presente, passado e futuro que coaduna todos os discursos em face aos enunciados construídos, ou seja, há o resgate do já-dito com o que está por vir e que se constitui na realização dos discursos enunciados. Nesse sentido é que as forças centrípetas e centrífugas atuam sobre eles. A primeira é resistente a impregnar-se de outras vozes, é a voz da autoridade, da verdade; a segunda, permeável a outras vozes, abre-se à mudança, portanto, todo enunciado constitui-se de outros, uma vez que as vozes sociais atuam de acordo com a força que exerce nos discursos.

Há outras formas de absorver o discurso alheio, seja como discurso objetivado, como diz Bakhtin (1997), no qual se mostra claramente o discurso do outro; seja pelo discurso bivocal, o qual não mostra claramente o discurso do outro, que seriam o discurso alheio demarcado e o discurso alheio não demarcado.

## **CCHLA em debate**

Quando se fala demarcado, fala-se da marca da fala do outro, a que acontece através de alguns recursos da linguagem, como o discurso direto e o discurso indireto, além do recurso da negação e do uso das aspas, como pontua Fiorin (2006).

Por outro lado, há discurso onde as vozes se cruzam, estão enunciadas, mas não são totalmente nítidas, apreendidas. Tal fato tem como características o discurso indireto livre, polêmica clara e velada, paródia e estilização e estilo, segundo caracteriza Fiorin (2006).

As categorias pautadas acima alicerçam a análise da canção no que tange a construção ética e estética do discurso na canção *Vida fácil* a partir do processo dialógico, a partir do cruzamento das vozes do sujeito enunciadador com outras vozes que recortam a canção.

Vida fácil  
(Cazuza/ Frejat)

Tim-tim!  
A tua corte agradece  
Um brinde!  
O nosso astro merece  
Ao teu fã-clube fiel  
Dá autógrafo em talão de cheques  
Big boss  
Tua mão aberta enobrece  
Dignifica  
Nós que sonhamos em espécie  
Classic vira rolex  
Sob o luar do teu deck

Só festa “relax”  
Boca livre na certa  
Robin Hood gentil da galera  
Protetor das artes práticas  
Valorizando quem sabe  
Levar vida fácil, fácil  
Vida fácil

## **CCHLA em debate**

Na primeira parte da canção o sujeito enunciador descreve uma cena festiva requintada, dada as expressões tim-tim! e brinde! seguidas do ponto de exclamação que, dada a situação festiva, marca a alegria do sujeito.

Depreende-se desse contexto comum dos interlocutores, que é comemorar com champagne que materializa um objeto estilizado cabível à classe burguesa, visto que o sujeito enuncia a expressão tua corte como tematização da nobreza e do glamour e da particularidade marcada pelo pronome possessivo tua.

Nesse contexto, está posto o motivo da festa: celebrar o astro, o sujeito social artista, o que pontua a futilidade burguesa, principalmente ao enunciar que os fãs são agraciados com autógrafos em talão de cheques que, visto pelo olhar exotópico do enunciador, uma vez que os fãs não estão na festa, estão fora, completam o seu discurso, constituindo, assim, um valor ideológico que metaforiza o poder, a soberba e o absurdo de forma irônica e com desfaçatez.

Há, portanto, dois olhares que se fundem a partir do enunciador: o da obra, no caso, a canção enquanto marca enunciativa do sujeito e o mundo da vida, que traz a realidade burguesa e a utopia dos fãs. Portanto, nessa dialética, abstrai-se o mundo onde se concretiza o ato de cada um e o mundo onde de fato o ato acontece.

Na segunda parte da canção, sob um tom apreciativo do sujeito enunciador, são exaltadas as atitudes do “big boss”, que em português significa grande chefe, mas é mantido na escritura inglesa para reforçar o contexto capitalista no discurso ideológico enunciado, uma vez que essa língua é referência de um sistema dominador no mundo.

Ao questionar as atitudes do burguês, o enunciador, no seu ato comunicativo constrói, na relação dialógica com o interlocutor, o recorte da valoração burguesa ao pontuar a mão não como um instrumento de trabalho, mas de domínio, de ordem, que enobrece e dignifica os bajuladores (inclui-se aí o próprio enunciador) que sonham em espécie.

Nesse dizer, a palavra mão, primeiro é interior, depois ganha o meio social ao reporta-se ao chefe. E nessa relação do sujeito com o coletivo, ele se singulariza e a palavra torna-se território comum entre os sujeitos adquirindo valor e, dessa forma, gera a luta de vozes de classes que permeiam os discursos e vão construindo sentidos ideológicos de poder, de força, de fausto, configurando,

portanto, a valoração burguesa que é marcada pelo uso da expressão rolex, referindo-se ao relógio de ouro cabível apenas para os milionários.

Na última parte da canção, o espaço da festa é definido como “relax” (que na tradução para o português significa descontração, relaxamento). Ao considerarmos o contexto sócio ideológico, essa palavra adquire uma dimensão significativa de prazer em virtude de drogas, como o álcool, marcado no início da canção como elemento comum em festividades, e que ressignifica outras drogas.

As aspas apresentadas na palavra “rolex” trazem a voz marcada de outro discurso, o discurso da indiferença e também da diferença, sendo o primeiro revelador de uma atitude burguesa de não estar nem aí para os menos afortunados; e o segundo a representatividade do corte, da separação das classes, para assim o embate constituir-se apenas no nível dos discursos.

O discurso do enunciador ainda é entrecortado pela relação entre enunciados ao trazer para o contexto discursivo a figura de Robin Hood, o herói mítico inglês que roubava dos ricos para dar aos pobres. Porém, na dimensão enunciativa da canção, há uma ironia ao inverter a situação das ações do sujeito social inglês, pois, ao coloca-lo numa dimensão discursiva inversa à ação do interlocutor da canção, no caso, o burguês, compreende-se que se deve tirar dos pobres para dar aos ricos. O que em outras palavras é o que acontece pelo processo corruptivo que ocorre no país.

Dessa forma, a canção traz a partir do processo dialógico uma polêmica velada com teor irônico que promove uma posição defensiva ativa sobre o discurso burguês. É notório, então, que a superestrutura não existe sem a infraestrutura, pois esta relação é estabelecida pelos signos enquanto fruto de toda relação social, o que apreendemos do discurso do sujeito enunciador na canção.

A história de Robin Hood resgata a historicidade marcada num dado momento sócio histórico, uma vez que o sentido infere sobre a atitude de herói que era tirar dos ricos para dar aos pobres, portanto esse sentido é que histórico, é ele que incide sobre o discurso do enunciador na letra da canção e não a história do herói inglês.

O sujeito social burguês é, portanto, reverenciado de forma metafórica como o protetor das artes práticas pelo sujeito enunciador com um tom apreciativo determinado por uma situação sócio histórica que soa mais uma vez como irônica por desconstruir o significado para a prática do roubo, meio ilícito, para se ter uma vida fácil, muito fácil mesmo. Novamente reportamos

## **CCHLA em debate**

ao uso do cabide da ideologia do cotidiano que revela, pela ironia do discurso, a exploração da consciência dos sujeitos sociais.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos elementos que configuram o estético no corpo da canção, apreende-se uma crítica que se constitui desses elementos estéticos e coloca o criador diante do artista passivo que transmuta a posição do dizer, cuja transmutação dar-se pelo dialogismo que constitui os enunciados de forma ideológica, criando sentidos.

### **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Lucinha e ECHEVERRIA, Regina. **Preciso dizer que te amo**. São Paulo:Globo, 2000.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal** (Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes,1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M., VOLOSCHINNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. Bakhtin, **conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Bakhtin, **outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

# **PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ'S)**

Nathália Leite de Sousa Soares

Taiane de Sousa Silva

## **1 INTRODUÇÃO**

A presente proposta pedagógica pauta-se nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, da Constituição Brasileira e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Nossa propositura, de cunho construtivista, visa o desenvolvimento da competência sociointerativa da linguagem com vistas à formação cidadã plena dos educandos.

Nossa intenção é desenvolver aulas sequenciais que estimulem os alunos do Ensino Fundamental II para o exercício da leitura, produção textual e análise linguística. Os livros-base da nossa proposta fazem parte da coleção para os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) do Projeto Teláris cujo objetivo primordial é evocar o entrelaçamento de saberes para a construção paulatina do conhecimento.

Justificamos a escolha das HQ's por ser um gênero de caráter convidativo tanto por sua configuração multimodal quanto pela função social que esse gênero cumpre, haja vista o imediatismo frenético das redes sociais. Nossa abordagem inovadora de trabalho com os HQ's pretende superar a mera decodificação do código linguístico através do sociointeracionismo.

O nosso objetivo global é desenvolver a competência sociointerativa da linguagem por meio do gênero discursivo HQ's para alunos do 9º ano. Vale salientar que a nossa proposta surgiu como atividade para a disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Letras Português (UFPB) e, dessa forma, é de caráter essencialmente teórico.

### **2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

Na perspectiva de Oliveira e Wilson (2008), as concepções de linguagem são três, a saber: (1) **concepção formalista** – compreende o estruturalismo e o gerativismo os quais encaram o fenômeno linguístico como um sistema abstrato e virtual que desconsidera a influência das interações sociais; (2) **concepção funcionalista** – engloba as funções de linguagem preconizadas por Roman Jakobson que considera o fenômeno linguístico como Comunicação e Expressão, embora ainda o conceba de forma mecânica e desvirtuada das interações sociais reais e, por fim, (3) **concepção funcional e pragmática** – esta, de fato, engloba o fenômeno linguístico no processo de interação social fazendo jus à abordagem construtivista. Diante de tais concepções e em diálogo com os preceitos de Bakhtin e Marcuschi presentes nos PCN's privilegiamos, assim, a funcional e pragmática, pois considera – concomitantemente – a bagagem sociocognitiva dos educandos e contexto social mais amplo ao qual eles estão inseridos.

### **3 GÊNEROS DISCURSIVOS**

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2003, 2007), são “textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes com função sócio-comunicativa bem determinada” (p. 16), ou seja, são fenômenos históricos (de caráter sociodiscursivo) que estão intrinsecamente relacionados com a vida cultural e social que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas” do cotidiano. Exemplos desses gêneros são a notícia e a propaganda.

Partindo dos pressupostos dos PCN's percebemos que os gêneros são denominados ora como “discursivos” (herança de Bakhtin), ora como “textuais” (herança de Marcuschi). Tais definições para ambos teóricos apresentam pontos de convergência e divergência. Na perspectiva convergente, os gêneros são concebidos como a materialização dos textos em situações comunicativas reais permeadas por domínios discursivos específicos que permitem o desenvolvimento de “enunciados relativamente estáveis”. Na perspectiva divergente, enquanto Marcuschi considera a linearidade tipologia textual – gênero textual – domínio discursivo alegando que os gêneros textuais não possuem categorizações Bakhtin, por sua vez, além de falar acerca dos elementos primordiais (conteúdo temático, estilo e composição) defende a

## **CCHLA em debate**

categorização dos gêneros do discurso em primários e secundários, a depender do nível de complexidade para exercê-los.

Independentemente de tais concepções, nós ressaltamos a prática de ensino que se baseia nos “textos-enunciados”: junção do “querer dizer do autor” com o “gênero do discurso que medeia a interação”. No entendimento de Maieski (2005), o trabalho de leitura, produção textual e análise linguística dos educandos deve levar em consideração os diversos contextos sociais fixados na tríade: **ter o que dizer** (conteúdo/tema), **ter uma razão para dizer o que se tem a dizer** (motivo/finalidade) e o **ter para quem dizer** (destinatário).

## **4 TECENDO A PROPOSTA DIDÁTICA**

O arcabouço estrutural desta proposta embasa-se nos dados de pesquisa de mestrado de Maieski (2005) – desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e é descrita no capítulo 19 intitulado A elaboração didática da produção de textos-enunciados ancorada na teoria de gêneros do discurso o qual é parte integrante de um material de Linguística Aplicada elaborado pelas professoras Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) da UFSC.

Nossa propositura engloba quatro aulas sequenciais e, a cada trabalho de leitura e produção textual, segue-se a análise linguística. As aulas (de cunho sociointerativo) engloba uma metodologia de ordem construtivista. No mesmo ínterim, a avaliação (do ponto de vista formativo-construtivista) tende a ser aplicada num processo contínuo e funcional-pragmático.

### **Aula 1: Leitura de Histórias em Quadrinhos – HQ’s**

O objetivo primordial desta primeira aula é o de delinear as HQ’s. Os conteúdos a serem trabalhados são: tipos de textos (verbal, não verbal e misto), interpretação textual e a prática da oralidade/entonação.

Com o intuito de atingirmos este objetivo geral, as estratégias menores estão distribuídas em três momentos da aula: **Momento 1** - engloba a distribuição de vários HQ’s em seu suporte original, a utilização de perguntas-gatilho para ativação do conhecimento prévio e constatação da bagagem

## **CCHLA em debate**

sociocognitiva dos alunos e discussão acerca das primeiras percepções deles sobre as HQ's; **Momento 2** - envolve leitura coletiva de quadrinhos da Mafalda e discussão acerca das HQ's, tais como os seus elementos constitutivos do gênero discursivo (conteúdo temático, estilo e composição), do autor do texto, o título, o meio de veiculação textual e os mecanismos de configuração e distribuição informacional e, por fim, **Momento 3 (avaliação diagnóstica)** - consiste na pesquisa extraclasse dos educandos sobre o autor do texto (com vistas a uma posterior discussão em sala de aula) cuja intenção é instigá-los a verificar a interferência do estilo pessoal deste para a formulação dos aspectos textuais e dos fatores linguísticos bem característicos nos HQ's de Mafalda.

### **Aula 2: Análise Linguística Pós-Leitura dos HQ's**

O objetivo primordial desta segunda aula é o de analisar o conhecimento dos alunos acerca do gênero discursivo HQ's. Os conteúdos a serem trabalhados são: pontuação, prática de oralidade/entonação e interpretação textual. Com o intuito de atingirmos tal objetivo, as estratégias menores estão distribuídas em três momentos da aula: **Momento 1** - consiste em questionamentos e uma discussão acerca da aula anterior para ativação da bagagem sociocognitiva dos alunos; **Momento 2** - compreende, a retomada da pesquisa solicitada na aula anterior sobre o autor Quino, o momento dos relatos dos alunos acerca da interferência (ou não) do estilo pessoal do autor para a formulação dos aspectos textuais característicos nas HQ's de Mafalda e a aplicação de uma dinâmica (atividade de análise comparativa das HQ's de Mafalda com HQ's de outros autores, com mesma temática-base, visando um debate acerca das considerações e, por fim, **Momento 3 (avaliação)** - corresponde à ocasião em que os alunos terão que pensar em HQ's e temáticas de gosto/domínio deles às quais devem ser trazidas na aula seguinte.

### **Aula 3: Produção Textual dos HQ's (Oficina para a elaboração das HQ's)**

O objetivo primordial desta terceira aula é o de elaborar as HQ's. Os conteúdos a serem trabalhados são: tipos de discurso, pontuação e desenho artístico. Com o intuito de atingirmos tal objetivo, as estratégias menores estão distribuídas em dois momentos da aula: **Momento 1** - mediante a convite

## **CCHLA em debate**

prévio, o professor de Artes da escola ministrará uma oficina para os alunos sobre as principais técnicas de desenho para a confecção das HQ's. Com a ajuda do professor de Língua Portuguesa, os alunos aprenderão a encaixar de forma adequada o discurso direto e a pontuação ao longo da narrativa dos quadrinhos e, por fim, o **Momento 2 (avaliação)** - nesta etapa, os alunos iniciarão as próprias HQ's (sobre temáticas de interesse e de domínio deles) embasados no material solicitado na aula anterior. Esta atividade será iniciada em sala de aula e concluída em casa.

### **Aula 4: Análise Linguística Pós-Produção Textual das HQ's (Reescrita)**

O objetivo essencial desta última aula é o de reescrever as HQ's para a divulgação escolar da I Amostra de HQ's. Os conteúdos a serem trabalhados são: tipos de discurso, pontuação, desenho artístico e exposição oral/interação com o público. Para atingirmos tal objetivo, a estratégia de ação envolve o momento em que os alunos mostrarão as HQ's feitas em casa e irão reescrevê-las (aprimorando-as em sala) para a divulgação na I Amostra de HQ's da Escola. A intenção é que as melhores HQ's sejam publicadas num gibi de edição especial do Maurício de Sousa, o criador da Turma da Mônica. A avaliação consistirá, justamente, nesse processo de reescrita.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar no ensino de língua materna é trazer à tona várias questões, tais como: a importância de encarar o texto na ótica discursiva, a elaboração de estratégias que melhorem a proficiência de leitura e produção textual dos alunos, além da importância do professor demonstrar aos alunos a função social dos gêneros discursivos. Trilhando esse entendimento é que nós, professoras em formação inicial, pretendemos (assim que possível) colocar nossa proposta didática em prática e elaborar um novo artigo para discutir os resultados obtidos.

Sendo assim, a abordagem inovadora de trabalho com as HQ's (oriunda desta proposta) pode servir de modelo para que outros professores possam se inspirar e tornar mais dinâmica as suas aulas de Língua Portuguesa.

### REFERÊNCIAS

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris**: Português. Coleção do Ensino Fundamental 2. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

**BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *In*: FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **DLCV**: língua, linguística e literatura. João Pessoa: Ideia, 2003, p. 9-40.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) et al. **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-35.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. *In*: MARTELOTTA, Mario Eduardo et al. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 235 – 242.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. **A elaboração didática da produção de textos-enunciados ancorada na teoria de gêneros do discurso**. *In*: \_\_\_\_\_. Linguística Aplicada: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

## **PIERRE BOURDIEU E JACQUES RANCIÈRE: DEBATES ACERCA DO JUÍZO ESTÉTICO KANTIANO**

Gabriela Lucena Coutinho

\* \* \*

Em Crítica da faculdade do Juízo, Immanuel Kant (1724-1804) fundamenta a estética como uma disciplina filosófica autônoma, e justamente por isso na atualidade ele ainda serve de base para a construção de um pensamento estético e suas implicações, seja para críticas, seja para endossá-lo.

Compreendendo os desdobramentos no contemporâneo dos debates e críticas do juízo estético kantiano como fundamental para discutir os caminhos da estética enquanto disciplina e a sua relação com a sociedade e a política, busco nesse artigo debater dois autores fundamentais, Pierre Bourdieu e Jacques Rancière. Estes autores partem de perspectivas divergentes para pensar os caminhos propostos ao estudo da estética e sua relação com a sociedade, e dessa forma trazem contribuições a partir de lógicas diferentes, o que promove um campo de visão ampliado para perceber a estética concebida em Kant nas suas potências e limitações.

Kant buscou compreender o juízo do gosto enquanto estético, no caso o gosto seria a faculdade de ajuizamento do belo independente de qualquer interesse ou intervenções, pois é uma capacidade que transcende o humano, a possibilidade de apreciação estaria ligada à capacidade humana de sentir prazer a partir de apreciações, dessa forma Kant universaliza o juízo do gosto e a noção do que é belo, que seria desinteressado, sem finalidade e contemplaria a todos os humanos.

“O juízo do gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjetivo” (KANT, 1993)

Reforçando o que foi dito, o belo seria a um só tempo universal e subjetivo – pois vem da capacidade transcendental de apreciação, que parte do próprio ser, e contempla a todos da mesma forma -, autônomo, transcendental

e desinteressado. O gosto seria um gosto puro, livre de amarras, e se liga de forma transcendental ao belo.

Pierre Bourdieu, em *A Distinção*, realiza, a partir de um amplo processo de pesquisa empírica – que faz parte de seu projeto de uma sociologia praxiológica, correlacionando no campo da cultura o gosto e as preferências com o nível socioeconômico/escolar da sociedade francesa na década de 1960 –, uma análise social do gosto e da fruição estética da arte, buscando desnaturalizar as preferências, que seriam construídas dentro de uma socialização específica, formando sistemas de gosto que se incorporam a um habitus específico e passam a caracterizar um campo devido, cria-se assim uma lógica hierárquica para a compreensão do bom e do mal gosto, que vão servir enquanto distinção, de demarcação de privilégios de determinado grupo social.

Para Bourdieu, o campo de poder das artes possui uma hierarquia própria, em que as classes com maior capital econômico e social acabam por deter o monopólio dos capitais culturais (artístico) que promovem processos de distinção. O estilo de vida de tais classes é fruto de um processo apreendido cotidianamente através de vivências que são incorporadas ao seu habitus. A partir daí o gosto passa por um progressivo processo de naturalização, em que os objetos mais valorizados esteticamente passam a ser apreciados “naturalmente” pelos filhos das classes abastadas, enquanto que o gosto popular é tido como incapaz de verdadeira apreciação estética. Tal processo de naturalização se faz, sobretudo por meio da oposição entre o gosto puro e gosto bárbaro, atuando como mecanismo de manutenção dos privilégios das classes dominantes, e servindo de combustível para a lógica operativa da violência simbólica.

Dessa forma, pelo enraizamento do gosto no habitus e por uma determinação das práticas culturais em decorrência das relações sociais, o sociólogo se opõe veementemente ao ideal kantiano de gosto puro, pois admite que há uma gênese histórica da formação desse gosto, assim a própria ideia de habitus se opõe à existência de um princípio transcendental do gosto, que estaria fora da história e da sociedade.

Para melhor embasar suas conclusões, onde defende o gosto como uma categoria eminentemente sociológica, Bourdieu faz severas críticas às noções kantianas de “desprendimento” e de “desinteresse”, atacando diretamente a ideia de autonomia da arte. Para o sociólogo, tais categorias acabam por perder o sentido em relação à estética popular, que avalia a obra de arte a

## **CCHLA em debate**

partir de outros parâmetros, tais como utilidades decorativas e normas de moralidade. Assim, Bourdieu acusa a concepção estética de Kant de denegação do social, e percebe no princípio para o julgamento o oposto da finalidade sem fim kantiana, da contemplação desinteressada, pois o juízo da estética popular sempre comporta um fundo ético.

Então, a ideia de gosto puro serve à dominação social enquanto combustível para a violência simbólica, e matéria para a distinção social, o gosto é correspondente à posição que o agente se encontra no espaço social, definido por meio de relações sociais.

Para Bourdieu a estética popular baseia seu gosto em um *éthos* contrário ao do gosto puro, fundamentado na continuidade da arte e da vida, compreendendo a forma da arte pela sua função (moral, decorativa...). A partir dessas dissociações Bourdieu descreve o gosto enquanto produto dos condicionamentos associados a uma classe com condições de existência particulares, sendo a afirmação prática de uma diferença inevitável. O belo é, portanto, socialmente construído enquanto símbolo de poder e prestígio social, não sendo de forma alguma, desinteressado.

O gosto puro de fato não existe ele é resultado de lutas sociais travadas no interior do campo na luta pelo poder. Bourdieu desvela uma teoria de dominação implícita no julgamento estético desinteressado kantiano, que reflete no inconsciente social através do *habitus* e de práticas sociais.

Jacques Rancière segue o sentido oposto do de Bourdieu e da tendência contemporânea, que ele compreende como anti-estética, para isso ele recupera Kant.

Rancière compreende a estética em relação à política, como frutos da mesma matéria. A política é essencialmente estética, pois está fundada sobre o mundo sensível tal qual a expressão artística. Percebe a estética como uma matriz de percepções e discursos que envolvem um regime de pensamento, uma visão da sociedade e da história, mas ao mesmo tempo percebe a estética como uma forma de experiência e um regime interpretativo.

A partir da ideia de uma gênese e de um potencial criativo comum entre estética e política, Rancière pensa a ideia de partilha do sensível, que seria justamente o que dá forma à comunidade, para ele partilha significa duas coisas, a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões, uma partilha do sensível seria desse modo a

forma como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum compartilhado e a divisão de partes exclusivas (RANCIÈRE, 2005).

Então, a partilha do sensível corresponde à formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A estética e a política aqui são maneiras de organizar o sensível e de construir o discernimento dos acontecimentos, a inteligibilidade e visibilidade dos acontecimentos.

Rancière cria regimes de identificação para as artes para que seja possível perceber as especificidades de suas práticas e correlacioná-las com modos diversos de percepções e afetos. A partir disso Rancière desenvolveu três regimes.

O primeiro é o regime ético das imagens: a produção artística não é considerada arte, e sim imagens. As imagens precisam ser cópias fiéis dos originais. E a recepção tem um ordenamento moral e pedagógico para sociedade, que seria no caso de A república de Platão, contribuir para a educação dos bons cidadãos.

Este primeiro regime é seguido do regime representativo, no qual há uma permanência do domínio particular da mimese, mas agora livre do domínio policialesco do regime ético, o regime representativo vai se submeter às regras de verossimilitude e de coerência interna, pressupõe uma rede de relações estáveis entre a produção artística e a recepção do público – a poiesis em conformidade com a aisthesis. O que cria a necessidade de regras artísticas bem definidas, que compreendem sintonia com a relação emocional dos espectadores, havendo aqui uma similitude entre as posições sociais hierárquicas e a produção e recepção artística. As posições sociais determinavam aquilo que era digno ou não de ser arte, quais eram os temas possíveis de serem representados, assim como quais formas de representação seriam mais adequadas ao que seria considerado erudito (high) e as formas para o popular (low).

Por ultimo, o regime estético da arte, aqui as regras de correspondência entre temas, formas de representações e formas de expressão que moldam o regime representativo se deterioram, e em decorrência disso ocorre uma quebra com a hierarquia de temas e de gêneros, agora todos os temas podem ser representados através de toda e qualquer forma de representação. Aqui a arte está ligada à instituição museu, nesse espaço as obras se apresentam

descoladas de suas finalidades e das hierarquias. A grande questão é que deixa de existir qualquer fronteira que delimite o que é arte do que não é arte, ocorre uma autonomização da arte na esfera da experiência. No regime estético há uma quebra na sintonia entre a poiesis e a aisthesis.

Justamente no regime estético Rancière busca recuperar o conceito do Belo kantiano e do juízo desinteressado do gosto. Segundo o mesmo, a ruptura com a harmonia mimética se dá em Kant com a crítica do juízo do gosto bem antes do regime estético, Kant antecipa o regime estético, com a noção de que o Belo é apreciado para além de qualquer conceito, ou seja, não existe correspondência entre a poiesis e a aisthesis, assim Kant está em comum acordo com a autonomia da experiência estética.

No artigo O que significa Estética (2011), Rancière se opõe diretamente às conclusões de Bourdieu acerca de sua crítica a Kant e o princípio do Belo desinteressado. Para o filósofo, a dita denegação kantiana do social lhe parece mais subversiva do que a crítica sociológica do Bourdieu, que pensa o gosto de forma diretamente atrelada às classes (em conformidade com o regime ético das artes).

Assim Bourdieu exerce um policiamento sobre as artes, no sentido das classes determinarem quem e o que se pode sentir, pensar e ser, que o leva diretamente à república de Platão, onde há um lugar certo e uma função específica para tudo o que existe.

O termo polícia das artes vem da concepção de que a função da polícia consiste em assegurar que todos fiquem em seus “devidos” lugares, garantindo uma ordenação da sociedade onde cada parte é compelida a ficar estática em seu lugar. Assim a capacidade de experimentar e criar o novo é inibida pela polícia, que desta forma mantém uma determinada partilha do sensível. Para Rancière, o processo de desnaturalização do gosto proposto por Bourdieu pode recair em uma negação da capacidade de potência criativa e apreciativa dos trabalhadores, inclusive pensando nas possibilidades de se imaginar formas de transformação e intervenção no mundo.

A lógica da política necessita dessa criatividade e sensibilidade, opondo-se nesse sentido à ordem policial, por ser capaz de extravasar a contagem das partes, lugares e identidades e expandir a partilha do sensível, fazendo com que aqueles a quem era negado todo direito de expressão ou

## **CCHLA em debate**

validade no sentir tornem-se sujeitos, no sentido ativo, ou seja, tornando-se visíveis enquanto seres que pensam e se comunicam.

Aqui é possível reconhecer o potencial emancipador do belo desinteressado kantiano pensado enquanto princípio universalista: a capacidade de parar e admirar, de perceber o novo, de criar e dar sentidos, assim o olhar desinteressado auto-emancipa os indivíduos que olham. Isso que é posto ao público no regime estético, que busca diluir hierarquias entre gêneros e temas. O único elemento autônomo dos critérios intelectuais e sensorial é o juízo estético, que não autonomiza a arte como tal, mas sim a experiência artística, que vai envolver os vários modos de experimentar um mundo sensível.

Rancière nesse sentido chega a conclusões exatamente opostas às de Bourdieu, pois o gosto não pode ser completamente submetido a uma lógica sociológica, uma vez que ele rompe com as expectativas das classes sociais. E para o filósofo é ótimo que isso ocorra, pois é a partir desse rompimento que o novo é criado, que relações são questionadas, que é possível imaginar uma nova coletividade que parta das experiências das classes oprimidas. Pensando nos termos do regime estético, trata-se de uma forma de estender os limites do sensível, e desta forma exercer a democracia em oposição à ordem policial.

Busquei nesse artigo discutir as principais questões levantadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu e o filósofo Jacques Rancière acerca da crítica kantiana do juízo estético, pensando a relação entre arte e política, considerando que ambas as perspectivas apresentam contribuições, que apesar de apontarem caminhos deveras diversos um do outro, são fundamentais e relevantes para pensar e compreender as questões estéticas no contemporâneo.

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. **A Dinstinção: Crítica Social do julgamento**. 1ª ed. São Paulo, EDUSP; Porto Alegre, Zouk, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O que significa a “Estética”**. Trad. R.P.Cabral. Disponível em: [www.prymago.pt](http://www.prymago.pt), outubro 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2ª ed. São Paulo, EXO/34, 2005.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 1993, pag 47-112. Forense universitária (GEN)

## **O CARÁTER EPISTEMOLÓGICO DA ARTE: DIÁLOGOS ENTRE BENJAMIN E LUKÁCS**

José Mauro de Pontes Pompeu

O filósofo húngaro Georg Lukács observou na filosofia o sintoma da cisão entre os mundos interior e exterior. A explicação outrora encontrada no mito à luz da filosofia engendrou uma diferença essencial: O Eu e o Mundo. Os progressos e retrocessos históricos que desencadeariam a Modernidade – em seu processo de “desencantamento” – operaram disjunções na dimensão espacial, temporal e da linguagem. Jogado no vazio do espaço-tempo, sem céu e sem Deus, coube ao homem moderno – romântico – ordenar os elementos de sua vida fragmentada em uma realidade possível. Agora, interiorizados em suas próprias subjetividades os homens poderiam criar realidades objetivas numa busca incessante de conformar o sentido de suas próprias ações. Para Lukács, a melancolia que assola o homem moderno é o reflexo de seu processo de individuação, e, por conseguinte, do seu futuro amadurecimento. Com a totalidade ausente da modernidade, a estética tornou-se um fabrico, uma coisa que é a própria arte, e que é dotada de poder de configuração. O autor, ou melhor, a arte literária autônoma, possibilitou a conformação entre o subjetivo e o objetivo, através da capacidade de uma flexibilidade antropocêntrica, de monitoração da ação e da construção de uma realidade objetiva que se traduzisse em formas e juízos estéticos.

No campo da arte, a literatura se desenvolveu na medida em que se instalou o estilo de vida burguês, voltada para sua intimidade familiar, para sua subjetividade, para o seu individualismo; a sua zona de conforto. A literatura barroca, sobretudo a alemã, guarda em si essa íntima relação com a abertura no palco do espaço político do estilo de vida da esfera-pública burguesa. Estilo que conhecerá sua forma plena expressa nas formas romanescas do pós-idealismo abstrato. A forma romântica do idealismo abstrato é típica do Renascimento cujo homem-vitruviano surge-nos como símbolo e ideia tornada sensível. Não obstante, a figura vitruviana, do ser antropocêntrico, surge-nos como a alegoria do processo de individuação engendrado pela Modernidade, uma vez que no centro de tudo se encontra o homem/indivíduo, isolado, por ser ele próprio o agente de toda ação circundante.

Quando a existência é vista como um acidente histórico, a imagem significativa e seu significado são deslocados, e tudo se torna alegoria, expressão imagética. Separado pelo abismo da dialética, sentido e palavra expressa perdem sua conformidade total. No classicismo a influência teológica da concepção de símbolo era expressa em unidade. O neoclassicismo do renascimento, ao tentar reviver as formas clássicas, sucumbiu às estruturas vigentes da época. Esse processo de fragmentação condicionou o processo de alegorização, na medida em que, “sendo a subjetividade e a historicidade categorias pragmáticas, sua ambiguidade parece ser necessária, vistas como subjacentes a alegoria como princípios fundamentais, determinando a constituição do seu sentido”<sup>67</sup>. Por mais que fosse a primeira forma de ação sobre as estruturas, essa agência só teve consciência de si com o desolamento total do homem barraco, desiludido por ser consciente de sua finitude e natureza decaída. O homem do tempo cronológico, na dimensão antropológica, sabe que é profano e está à mercê do destino trágico que a história impõe à Vida.

A tragédia moderna é a ideia da consciência humana de sua natureza decaída, de sua existência finita, de sua conformação às “tragédias” impostas à vida que resultam num fatalismo histórico. Tal afirmativa não passa de uma redução da crítica de Benjamin à estética acadêmica vigente e à filologia tradicional que amarrava de “forma teleológica” o desenvolvimento literário, como que evolutivo, de uma passagem das formas da tragédia clássica para o drama trágico – do barroco. Assim, partindo do ponto de vista do tratado de filosofia da arte, onde “só os extremos são necessários”<sup>68</sup>, Benjamin transportou-se para a mentalidade histórica de uma época com o fim de apreender a ideia fundante da forma literária do drama Barroco.

O drama trágico, enquanto produto de uma síntese histórico-conjuntural, apresenta elementos próprios de sua especificidade histórica. Neste sentido, Walter Benjamin refutou a tese da influência aristotélica nas formas do drama trágico alemão do barroco, uma vez que os elementos de **Catarse** – temor e piedade – não se encontravam totalizados na ação como ocorria na tragédia grega clássica. Na Antiguidade o drama por si só configurava a totalidade da ação (δράω), e constituía uma espécie de linguagem pura que comungava identidade entre palavra expressa e sentido. “Tragédia... é mimese

---

67 Junkes, Lauro. O processo de alegorização em Walter Benjamin. Anuário de Literatura 2, 1994, pp. 125-137;

68 Origens do Drama Trágico Alemão. p14;

de uma ação séria e completa em si mesma”<sup>69</sup>. De forma diferente, na tragédia alemã o drama se expressa no abandono do sentido totalizante, cosmológico, assim como a palavra e o sentido são deslocados do tempo e do espaço, os atores sociais também são deslocados para a finitude da vida terrena. A mundaneidade figura em todos os elementos de ação do homem barroco. Homem que se encontra longe de qualquer escatologia, que vê na vida terrena e profana a tragédia que o destino histórico lhe impõe. Surge como alegoria o soberano atordoado – barroco – confuso e perdido na rede de intrigas de sua própria Corte. Os elementos díspares dessa conjuntura histórica, que mostra sua força política, se tornam imperativos nas análises de Benjamin; uma vez que o objeto da tragédia clássica é o mito e não a história. Com isso, o soberano alçado a herói no drama trágico surge-nos como a personificação da própria história, pois enquanto o soberano lutuoso, o estado de exceção de sua alma transfigurará para Estado de exceção no terreno político.<sup>70</sup> Localizamos, assim, a *trauerspiel* como um produto da desilusão que sintetiza o conflituoso período do século XVII. Período em que a melancolia e o caráter tortuoso ganharam tintas sob a forma romanesca denominada por Lukács como romance da desilusão.

Quando, como por exemplo, o jovem Werther projeta a totalidade da vida em sua amada Charlotte procura configurar um sentido que até então se encontrara ausente. No romance de Goethe, Lotte é a personificação da pureza, do ser intangível e angelical; “É um anjo! ... ela tomou conta de todo meu ser.”<sup>71</sup> Nesse sentido, Lotte configura o absoluto, o sentido pleno da vida que Werther não pode tomar para sua posse. O jovem Werther, agora, destituído dessa propriedade, do amor correspondido que não pode ser consumado, vive um grande paradoxo; o dilema de um grande amor que lhe consome em sofrimento. De forma dramática, o romance de Goethe restitui a totalidade quando o personagem, em guerra com o seu mundo idealizado, retira a própria vida cometendo suicídio. A morte se torna o meio de fuga das questões conflituosas e da “dureza” do mundo, e na busca incessante por uma totalidade de sentido da vida, a morte passou a ser o único absoluto possível de concretude.

---

69 Aristóteles. Poética. 6, 1.449 b 24-28

70 *Ibid.* p.34. [Cit: Cf. Carl Schmitt, *Politische Theologie. Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität* [Teologia política. Quatro capítulos sobre a doutrina da soberania]. Munique-Leipzig, 1922, pp. 11-12.]

71 GOETHE, *Os Sofrimentos do jovem Werther*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009. pp. 23-24)

O recorte temporal da análise de Benjamin abrange toda literatura barroca alemã do século XVII ao século XIX. A conjuntura histórica do século XVII expressa na ideia do drama barroco leva-nos ao conflituoso período político-militar vivido entre as diversas cortes e “Corte” dos principados e reinos da Europa. O século XVII é reconhecido por ser o século em que houve apenas sete anos de paz. Os conflitos entre os reinos protestantes e católicos, associado aos processos da Revolução Científica, fez que este período belicoso fosse transfigurado e internalizado nos personagens dos “reis-heróis-mártires” do drama trágico alemão. Esses fragmentos de elementos díspares observados por Benjamin que são traduzidos em uma espécie de síntese cujo resultado é o drama barroco alemão. Assim, o drama “barroco” estava no mesmo curso da história, presa em sua concretude fatalista, e apenas tornava-se necessário encontrar as palavras para expressar esse luto. O rei – soberano e tirano – vive entre a antítese da efetiva capacidade de seu poder de governabilidade e, apresenta-se incapaz de decidir, torna-se um personagem estoico em sua passividade de ação decisiva, mas dotado de toda uma perturbabilidade mental característica que o meio lhe confere. Mergulhado na desolação da condição terrena, esse ser particular – herói & mártir – reclama a representação da história, do universal, e torna-se a alegoria barroca que produz uma visão da história como via-crucis do mundo. A linguagem formal do drama barroco – ora cheia de firulas – é entendida por Benjamin como “o desenvolvimento de necessidades contemplativas inerentes à situação teológica da época”.<sup>72</sup> Assim, como inicialmente mencionado, a palavra apresenta-se como símbolo, destituída de sentido totalizante.

O terceiro momento romanesco descrito por Lukács promove o encontro dos dois tipos de indivíduos então apresentados. Agora, ciente da concretude da realidade social que o rodeia, esse homem moderno, problemático e melancólico, procurará reconciliar as experiências da vida e ordena-las como forma de conhecimento objetivando um fim positivo. Lukács irá chamar esse terceiro tipo de: romance de educação. Nesse tipo de romance o herói sofrerá um processo de desenvolvimento psicológico, social e político. Nessa perspectiva aparece outra obra de Goethe: Wilhelm Meister. Lukács apresentará esse momento como tentativa de uma síntese, em que: “tipo humano e estrutura da ação são condicionados aqui pela necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática,

---

72 Benjamin, W. p.44

mas possível; de que ela tenha de ser buscada em penosas lutas e descaminhos, mas possa, no entanto, ser encontrada”<sup>73</sup>

Agora, dotados da tarefa infinita de conformar sentido à própria ação, o homem moderno, com medo de seu destino trágico encerra-se e, no estado de exceção de sua alma, buscará sentido num tempo subjetivo, como forma de restituir a totalidade desprendida da imanência da Vida. Esse é o momento em que entendemos como o processo de positivação do ser, de sua consciência enquanto agente histórico. No idealismo abstrato observamos o herói apequenado diante da grandeza do mundo, no romance da desilusão observamos a carga melancólica e de pessimismo histórico que assola o rei descrente de suas virtudes. O fim do barroco na literatura poder-se-ia compreender o momento denominado por Lukács como romance da educação. Quando este homem desolado se conforma com a própria finitude e procura positivar-se enquanto ser no centro da terra.

As revoluções burguesas trouxeram para o palco da história o homem agente-histórico. Das reformas protestantes, guerras civis, rebeliões, chegando a culminar em duas grandes revoluções burguesas, os modos de “pensar, agir e sentir” já nada guardavam em si semelhanças aos homens do mundo antigo. O mundo Moderno viria a conformar-se com a “não-essência” do ser para então jogá-lo na dimensão do fabrico pelo fabrico, da manipulação da natureza ao seu bel-prazer. Na epopeia moderna esta tentativa de equilíbrio entre ação e estrutura não resultou na restituição da totalidade do sentido pleno. Pelo contrário, a modernidade avançada aprofundou o vazio do abismo entre signo e palavra, alegoria e símbolo, significado e significante, eu e o mundo. Essa tarefa “moral infinita”, leva-nos, na perspectiva da filosofia poética, ao fabrico de objetos, da arte em si, que é pura impressão imagética.

A busca de reconciliação é o sinal de amadurecimento desse homem moderno. No quarto momento citado por Lukács essa tensão vivida pelo homem encontrará uma direção no sentido de domesticar o próprio curso histórico da existência humana. O homem, senhor da ação, reclamará para si a manipulação da natureza. Se a vida já não é mais alcançável, a existência torna-se o único sentido de uma vida sem essência. Na **epopeia moderna** o homem irá procurar superar as formas sociais de vida, e o herói atuará sobre a sociedade tentando ajustá-la – em sua utopia política – ou ajustar-se a ela – buscando conformar-se ao curso histórico. Essa forma literária promoverá uma estilização das formas

---

73 LUKÁCS, G. A teoria do Romance. p.138

de comportamento e da ação humana. A Modernidade levará o homem a uma busca incansável para encontrar a conformidade entre a ação humana e seu sentido. A manipulação humana opera no ordenamento desses fragmentos da vida como forma de instituir uma realidade – ou um sentido de verdade. Não obstante, essa superação humana – e do desenvolvimento da forma literária – não virá para promover a harmonia tão desejada pela alma destituída de sentido pleno, pelo contrário, ela acentuará a problemática do homem moderno, que com o avanço da modernidade projetará sua subjetividade formando um fragmentado vitral de sentidos de realidade.

Na ordem da história, o tempo torna-se aberto, passível de ser manipulado. É a Modernidade, prenunciada na conjuntura histórico-político do século XVII; operando a disjunção temporal, diluindo o tempo significativo e totalizante (soteriológico) ordenado pelo Cosmos, que se torna, com o avanço da modernidade em desencantamento, cada vez mais fragmentado por Chronos. Essas descontinuidades que apreendemos através dos fatos, dados, eventos e fontes, em sua miríade de narrativas históricas, que nos levam a compreender a ideia da Modernidade como um trauerspiel, ou um grande drama lutuoso. O mundo, o eu e a Vida sofreram um abalo sísmico através da Reforma Protestante e das respostas da Contra-Reforma. Se outrora havia uma retórica universal no reino cristão, a Reforma viria por operar em definitivo a ruptura entre o céu e a terra. Gerou-se então um tempo vazio, que requereu a necessidade de ordenação (cronológica); portanto uma operação de ordem da História. Não obstante esta disjunção espacial promovida pelo processo de secularização dos poderes celestiais e terrenos, perpassadas à uma disjunção temporal, observamos uma outra disjunção que foi apreendida por Benjamin; um deslocamento entre a palavra expressa e o sentido. Esse problema de linguagem tornará um imperativo da Modernidade, em que não há o absoluto, um sentido totalizante, e significante e significado são deslocados na instauração de uma nova ordem de mundo. Essa ordenação operará em todos os níveis numa busca de sentido incessante que virá por desembocar na interioridade e subjetividade romântica, cujas formas literárias tipificadas por Lukács nos serviram de base para localizarmos as análises de Benjamin.

**REFERÊNCIAS**

JUNKES, Lauro. O processo de alegorização em Walter Benjamin. **Anuário de Literatura**, n. 2, p. 125-137, 1994.

GOETHE, **Os Sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009. pp. 23-24.

# **DESAFIOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE TRADUTORAS E TRADUTORES: PANORAMA DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS DESENVOLVIDAS POR DISCENTES DO CURSO DE TRADUÇÃO DA UFPB**

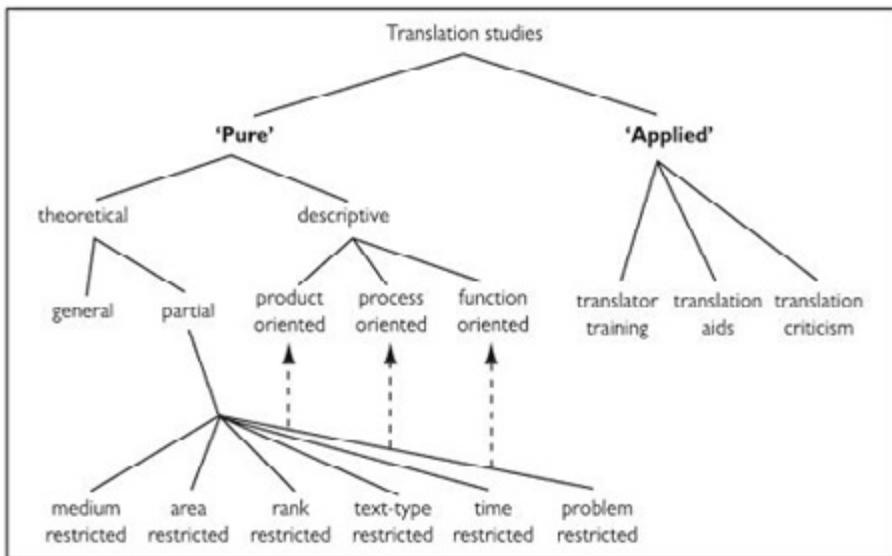
Tânia Liparini Campos

## **1. INTRODUÇÃO**

A tradução como meio de comunicação intercultural é uma atividade bastante antiga e tem exercido papel importante na história da humanidade. Ao longo da história, a tradução propiciou o surgimento de movimentos nacionalistas, o enriquecimento das línguas e da literatura de países menos desenvolvidos, o surgimento dos primeiros livros em países com altas taxas de analfabetismo e a sustentação do desenvolvimento industrial, entre outros (VENUTI, 1998). A tradução como campo disciplinar, no entanto, teve início há relativamente pouco tempo, na década de 1950. De acordo com Munday (2001, p. 5), o marco da tradução como campo disciplinar se deu com a publicação do artigo de James S. Holmes, *The Name and Nature of Translation Studies*, em 1972 (mas amplamente divulgado somente a partir de 1988) e, a partir de então, esse campo disciplinar passou a ser denominado Estudos da Tradução (*Translation Studies*, em inglês).

Em seu artigo, Holmes (1988/2000, apud MUNDAY, 2001) apontou que os Estudos da Tradução estavam dispersos em diversas áreas de conhecimento distintas e reforçou a necessidade de que a área fosse firmada como campo disciplinar independente, com o intuito de reunir as pesquisadoras e os pesquisadores que tivessem como objeto de estudo a tradução. Holmes também apresentou um panorama dos Estudos da Tradução por meio da subdivisão desse campo disciplinar em duas categorias principais – pura e aplicada – seguidas de subcategorias mais específicas, conforme pode ser observado na Figura 1. As categorias de Holmes permanecem atuais até os dias de hoje.

Figura 1: Mapa de Holmes para os Estudos da Tradução



Fonte 1: Toury (1995, p. 10) apud Munday (2001, p. 10)

De acordo com Munday (2001), a proeminência dos Estudos da Tradução também se tornou visível com o surgimento de vários cursos e especializações em tradução na Europa, a partir da década de 1960, e da proliferação de conferências e publicações na área de tradução em diversos lugares do mundo. No Brasil, os Estudos da Tradução são um campo disciplinar ainda mais recente, mas que vem se desenvolvendo cada vez mais ao longo dos anos. De acordo com Pagano e Vasconcellos (2003), pode-se observar um aumento na produção de trabalhos acadêmicos nessa área do final da década de 1980 até o ano 2000.

Outro fator que aponta não só para o crescimento da área no Brasil, mas também para o fortalecimento desta como campo disciplinar independente, são as criações de novos cursos de graduação e pós-graduação específicos de tradução. Tradicionalmente, no contexto universitário, em especial em universidades públicas, a tradução tem sido uma habilitação dos cursos de letras. Os cursos de letras/habilitação em tradução da UNESP e da UNB, p. e., foram criados em 1978 e 1979, respectivamente, e continuam a pleno vapor. Nos programas de pós-graduação, a tradução geralmente está inserida como linha de pesquisa em programas de Letras, Literatura ou Linguística. Recentemente,

no entanto, houve a criação de programas de pós-graduação em tradução, a exemplo da PGET (Pós-Graduação em Estudos da Tradução), criado em 2003 na UFSC (GUERINI, TORRES e COSTA, 2013), e do POSTRAD (Curso de Mestrado em Estudos da Tradução), criado em 2011 na UNB (PEREIRA e RIDD, 2013), assim como de cursos de graduação em tradução – desvinculados dos cursos de letras – nas universidades federais de Uberlândia e da Paraíba (UFU e UFPB) (DANTAS, DOURADO e ASSIS, 2013). Percebemos, portanto, o crescimento gradual dos Estudos da Tradução no Brasil e sua consolidação como campo disciplinar no meio acadêmico.

Tendo traçado um breve panorama dos Estudos da Tradução e seu desenvolvimento no Brasil, o presente artigo pretende destacar a produção científica de discentes do Curso de Tradução da UFPB e apresentar uma reflexão sobre sua contribuição para a formação de tradutoras e tradutores, e o fortalecimento da área como campo disciplinar.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas considerações sobre as pesquisas do grupo PACTE sobre Competência Tradutória e suas contribuições para a elaboração de currículos mais voltados para o desenvolvimento de competências específicas na formação de tradutoras e tradutores. A seção 3 apresenta os projetos de pesquisa desenvolvidos por discentes do Curso de Tradução da UFPB, entre 2009 e o presente momento, e, por fim, na última seção, são feitas algumas reflexões sobre a produção científica desses/as discentes e sua contribuição para a formação em tradução.

## **2. PESQUISAS SOBRE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA**

Conforme mencionado na introdução deste artigo, no Brasil, a formação de tradutores e tradutoras em nível universitário está tradicionalmente atrelada a cursos de graduação em letras estrangeiras, e a crença – ou mito – de que para se tornar tradutor/a basta ter domínio de uma ou mais línguas estrangeiras (ALVES, MAGALHÃES e PAGANO, 2000; SAID, 2010; SAMUELSSON-BROWN, 2010) perdura até os dias de hoje. Pesquisas atuais sobre Competência Tradutória e sua aquisição, desenvolvidas pelo grupo PACTE (2003, 2008; BEEBY et al., 2015), apontam, no entanto, que a competência linguística é apenas uma das competências a ser desenvolvida por pessoas que pretendem se profissionalizar como tradutor/a.

O grupo PACTE desenvolve pesquisas empírico-experimentais sobre Competência Tradutória e sua aquisição desde 1998 (PACTE, 2003) e, desde então, vem publicando seus resultados. A partir de discussões e estudos teóricos sobre competência linguística e competência tradutória, PACTE (2000) elaborou um modelo teórico de Competência Tradutória – definida por eles como “um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para traduzir”<sup>74</sup> (PACTE, 2000, p. 100) – que foi testado empiricamente e reformulado de acordo com os resultados obtidos (PACTE, 2003). O experimento conduzido pelo grupo para testar o modelo de Competência Tradutória envolveu um grupo de profissionais de tradução e um grupo de sujeitos bilíngues sem experiência profissional com tradução, e seis pares linguísticos (inglês-espanhol, alemão-espanhol, francês-espanhol, inglês-catalão, alemão-catalão e francês-catalão). A comparação entre profissionais da tradução e bilíngues sem experiência profissional com tradução permitiu identificar as competências e habilidades específicas relacionadas à expertise em tradução.

De acordo com o modelo reformulado de PACTE (2003), a Competência Tradutória é composta por cinco subcompetências, além dos componentes psicofisiológicos. As subcompetências que compõem a Competência Tradutória são: bilíngue (conhecimentos na língua materna e na língua estrangeira), extralinguística (conhecimento de mundo), sobre conhecimentos em tradução (conhecimentos teóricos sobre tradução e sobre o mercado profissional de tradução), instrumental (conhecimento sobre o uso de fontes de documentação e ferramentas de auxílio à tradução) e estratégica (capacidade de gerenciamento do processo de tradução e de resolução de problemas). Dessas cinco subcompetências, duas – a bilíngue e a extralinguística – são compartilhadas por profissionais da tradução e sujeitos bilíngues, enquanto as subcompetências estratégica, instrumental e sobre conhecimentos em tradução são específicas de profissionais da área de tradução (HURTADO-ALBIR, 2005).

Esses resultados das pesquisas empírico-experimentais do grupo PACTE apontam que, para se tornar tradutor/a, é preciso desenvolver não só a competência linguística nas línguas de trabalho, mas também habilidades específicas de uso de ferramentas de auxílio à tradução, de gerenciamento do processo tradutório e resolução de problemas de tradução, assim como adquirir conhecimentos declarativos sobre tradução e o mercado de tradução.

---

74 Minha tradução: “(Translation competence can be defined as the underlying) system of knowledge and skills needed to be able to translate.” (PACTE, 2000, p. 100)

Esses resultados nos mostram também que, na formação de tradutoras e tradutores, é necessária a inserção de componentes curriculares que objetivem o desenvolvimento dessas habilidades específicas, seja em cursos de tradução desvinculados dos cursos de letras ou em cursos de letras com ênfase ou habilitação em tradução. A recente reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Tradução da UFPB (que já havia sido formulado a partir de uma visão mais voltada para o/a profissional tradutor/a do que para o desenvolvimento exclusivo da competência linguística), implementada a partir de 2016, teve como embasamento teórico essas pesquisas recentes sobre Competência Tradutória e seu desenvolvimento<sup>75</sup>.

A subcompetência sobre conhecimentos em tradução é de especial interesse para as reflexões a serem feitas neste artigo. Ela é definida como:

*“Conhecimento, implícito e explícito, predominantemente declarativo sobre o que é tradução e aspectos da profissão. Ela inclui: (1) conhecimento sobre como a tradução funciona: tipos de unidades de tradução, processos requeridos, métodos e procedimentos usados (estratégias e técnicas) e tipos de problemas; (2) conhecimento relacionado à prática profissional de tradução: conhecimento sobre o mercado de trabalho (diferentes tipos de brief, clientes e público-alvo, etc.)”<sup>76</sup>*  
(PACTE, 2003, p. 59)

Trata-se, conforme mencionado, de conhecimento predominantemente declarativo (saber o que) e que pode ser adquirido principalmente por meio do estudo de teorias dos Estudos da Tradução. No Curso de Tradução da UFPB, essa subcompetência é abordada nas disciplinas teóricas (Teorias da Tradução I e II, Teoria Literária Aplicada aos Estudos da Tradução e Análise Crítica da Tradução)

---

75 Cf. Assis, R. C.; Liparini, T. e Leipnitz, L. Formação de Tradutores e Tradutoras: o currículo do Bacharelado em Tradução da UFPB. (no prelo) para uma discussão mais aprofundada sobre a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Tradução da UFPB.

76 Minha tradução: “Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about what translation is and aspects of the profession. It includes: (1) knowledge about how translation functions: types of translation units, processes required, methods and procedures used (strategies and techniques), and types of problems; (2) knowledge related to professional translation practice: knowledge of the work market (different types of briefs, clients and audiences, etc.)”  
(PACTE, 2003, p. 59)

## **CCHLA em debate**

assim como nas disciplinas e atividades voltadas para pesquisa científica nos Estudos da Tradução (disciplina de Pesquisa Aplicada aos Estudos da Tradução, atividades de Trabalho de Conclusão de Curso e participação em projetos de pesquisa de Iniciação Científica, entre outros).

Na próxima seção, será feita uma tentativa de traçar um panorama da participação dos/as discentes do Curso de Tradução da UFPB em atividades de pesquisa, a partir da compilação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e projetos de Iniciação Científica desenvolvidos por estudantes do Curso até o momento.

### **3. PESQUISAS CIENTÍFICAS DESENVOLVIDAS POR DISCENTES DO CURSO DE TRADUÇÃO DA UFPB**

Nesta seção, será apresentado um panorama das atividades de pesquisa desenvolvidas por discentes do Curso de Tradução da UFPB, a partir da compilação dos projetos de TCC defendidos e em andamento e dos projetos de Iniciação Científica finalizados e em andamento desde o ano de criação do Curso, em 2009, até o presente momento. É importante ressaltar que, no período mencionado, houve, por parte dos/as discentes, outras produções acadêmicas, a exemplo de apresentações de trabalho e publicação de resumos e artigos em anais de eventos da área – especialmente nas 2ª e 3ª edições do Encontro Nacional Cultura e Tradução (ENCULT), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB – e de participação em outros projetos promovidos por professores e professoras do Curso, como o Projeto História da Tradução na UFPB, que resultou na publicação do artigo “Os Estudos da Tradução na Universidade Federal da Paraíba: pela criação de um polo de referência regional”<sup>77</sup>. Essas produções são, em sua maioria, resultantes dos projetos de TCC e de Iniciação Científica desenvolvidos e, por esse motivo, acreditamos que a compilação dos projetos oficialmente registrados na Coordenação do Curso (TCC) e no sistema online de Iniciação Científica da UFPB (projetos de IC) nos dará um panorama preciso das atividades científicas desenvolvidas até aqui.

---

77 DANTAS, Marta Pragana; DOURADO, Maura; ASSIS, Roberto Carlos de. Os Estudos da Tradução na Universidade Federal da Paraíba: pela criação de um polo de referência regional. In: Andréia Guerini; Marie-Hélène Torres; Walter Costa. (Org.). **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: Copiart, 2013. p. 135-152.

## **CCHLA em debate**

Projetos de Iniciação Científica executados por discentes do Curso tiveram início em 2012, enquanto os primeiros TCC foram defendidos em 2013. Entre 2009, ano de criação do Curso, e 2012, houve, como mencionado acima, participações isoladas em projetos promovidos por professores e professoras do Curso (a maioria deles, projetos de ensino, como monitoria, e não propriamente projetos de pesquisa), e apresentações/publicações de resultados preliminares de TCC em andamento. Nessa fase do Curso, o corpo docente ainda não havia sido contratado por completo (as sete vagas foram sendo preenchidas gradualmente, por meio de concurso público, realizados entre 2009 e 2012) e a atenção dos docentes estava voltada, principalmente, para a implantação do currículo e questões de logística, como obtenção de espaço físico para funcionamento da Secretaria do Curso, salas de aulas, etc. Além disso, somente a partir da metade do curso, em torno de final de 2010/início de 2011, que discentes da primeira turma (ingressos no segundo período letivo de 2009) passaram a ter mais oportunidades de se envolver em atividades de pesquisa e/ou dar início a projetos de TCC. Por esses motivos, as atividades de pesquisa por parte de discentes, durante o período compreendido entre 2009 e 2012, foram relativamente escassas e irregulares.

A partir de 2012, as atividades de pesquisa realizadas por discentes do Curso passam a se mostrar constantes e regulares. Desse ano em diante, pode-se observar uma média de dois projetos de Iniciação Científica – na área de Estudos da Tradução e executados por discentes do Curso de Tradução – cadastrados e executados por ano. O Quadro 1 detalha todos os projetos de Iniciação Científica desenvolvidos por discentes do Curso de Tradução da UFPB entre 2012 e o momento atual.

Houve nove projetos finalizados entre 2012 e 2016, envolvendo 11 discentes (sendo que duas discentes participaram, cada uma, de dois projetos diferentes, em diferentes períodos) e totalizando 13 planos de ação executados. Os projetos estão distribuídos por diferentes subáreas dos Estudos da Tradução: Abordagem Cognitiva da Tradução; Tradução Audiovisual; Tradução e Análise Textual; Estudos de Corpora na Tradução; Historiografia da Tradução; Tradução e Cultura.

**Quadro 1:****Projetos de IC desenvolvidos por discentes do Curso entre 2012 e 2017**

<b>Período</b>	<b>Título</b>	<b>Discente(s)</b>	<b>Orientador/a</b>
2012-2013	A ocorrência de (des)metaforização no processo cognitivo de tradutores profissionais.	Camyle Silva	Tânia Liparini
2012-2013	A tradução de obras francesas no Brasil: a concepção de tradução entre os tradutores.	Guilherme Delgado Isabelle de Oliveira	Marta Dantas
2013-2014	Comparação entre legendas de séries produzidas por fãs e legendas comerciais.	Lira de Brito Messias Crispim Roberta Santos	Camila Braga
2013-2014	O desenvolvimento da competência tradutória em tradutores em formação.	Myrna Maia	Tânia Liparini
2014-2015	Comparação entre legendas de séries produzidas por fãs e legendas comerciais.	Isabelle de Oliveira	Camila Braga
2014-2015	Padrões de Textualização em português, inglês e espanhol: mecanismos de coesão em textos em relação tradutória.	Ana Julita Oliveira	Roberto de Assis
2015-2016	Competência tradutória e formação de tradutores: o desenvolvimento das subcompetências específicas do tradutor.	Saulo Costa Wesley Rodrigues	Tânia Liparini
2015-2016	Conflito e tradução: construção de identidades e de conflitos em corpora ficcionais.	Cristiane Nascimento	Daniel Alves
2015-2016	Os Estudos da Tradução no Brasil: a criação da ABRAPT.	Ana Julita Oliveira	Tânia Liparini
2016-atual	Competência tradutória e formação de tradutores: o desenvolvimento das subcompetências específicas do tradutor.	Alberto Pimentel	Tânia Liparini
2016-atual	Tradução, história e desigualdades literárias: estudo de projetos tradutórios de obras brasileiras traduzidas.	Ângela de Oliveira Guilherme Delgado	Marta Dantas

Fonte 2: Quadro elaborado pela própria autora

Atualmente há dois projetos de Iniciação Científica em andamento, nas subáreas de Abordagem Cognitiva da Tradução e de Tradução e Cultura/Historiografia, envolvendo três discentes do Curso. Pode-se perceber a diversidade de subáreas contempladas. Há, por exemplo, projetos de abordagem descritiva, orientado para o processo, e que, ao mesmo tempo, dialogam com a subárea

de pesquisa aplicada-formação de tradutores/as, como “O desenvolvimento da competência tradutória em tradutores em formação”; projetos que investigam aspectos historiográficos da tradução, como o “Tradução, história e desigualdades literárias: estudo de projetos tradutórios de obras brasileiras traduzidas”; assim como projetos que adotam uma abordagem descritiva na subárea mais recente de Tradução Audiovisual, que também envolve conhecimentos de tecnologias voltadas para a legendagem. Pode-se perceber que uma vasta gama de temas e aspectos relativos à tradução foram/são abordados nesses projetos. É importante lembrar ainda que atividades de Iniciação Científica incluem, além da execução do projeto e elaboração de relatório de pesquisa, a participação no Encontro de Iniciação Científica da UFPB, que resulta em publicação de resumo e apresentação de comunicação oral ou painel.

Em relação às atividades de TCC, observa-se, a partir de 2013, defesas anuais dos trabalhos desenvolvidos. É em 2013 que os/as primeiros/as discentes ingressos/as no Curso de Tradução começam a se formar. O Quadro 2 detalha todos os TCC defendidos entre 2013 e 2016.

Podemos observar que, até o momento, houve um total de 18 TCC defendidos por discentes do Curso: 11 em 2013, três em 2014, três em 2015 e um em 2016. Assim como os projetos de Iniciação Científica, os temas dos TCC são variados e se distribuem por diferentes subáreas dos Estudos da Tradução. Temos exemplos de trabalhos de tradução comentada, estudos descritivo-comparativos e de análise textual, estudos historiográficos e sobre transferência cultural, trabalhos na área de Tradução Audiovisual, trabalhos que analisam o perfil de diferentes tipos de sujeitos (tradutores/as de legenda, discentes em formação), assim como um trabalho de tradução intersemiótica e um trabalho que avalia o próprio Curso de Tradução da UFPB em si.

Atualmente, há 13 Trabalhos de Conclusão de Curso em andamento (13 discentes matriculados/as em atividades de TCC 1 e TCC 2): seis com previsão de defesa até junho de 2017 e sete com previsão de defesa até novembro desse mesmo ano. De acordo com informações fornecidas pelas/os próprias/os discentes, os temas abordados são: tradução comentada, análise descritiva de tradução de conto traduzido, análise comparativa em tradução literária, processo cognitivo de tradutores/as em formação, tradução de literatura infanto-juvenil, elaboração de ficha terminográfica, tradução de legendas, ferramentas de auxílio à tradução e localização de videogames. Podemos, mais

## CCHLA em debate

uma vez, observar que os trabalhos em andamento de discentes do Curso abordam uma variedade ampla de temas na área dos Estudos da Tradução.

Quadro 2: TCC defendidos por discentes do Curso entre 2013 e 2016

AJALA, Flora Marina Figueiredo. <b>Menino de engenho (José Lins do Rego) na França: um estudo descritivo – comparativo de duas traduções.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientadora: Marta Pragana)
BRITO, Naiara Rodrigues de. <b>Why the Little Frenchman Wears his Hand in a Sling: estudo e tradução comentada de um conto de humor de Edgar Allan Poe.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientador: Daniel Antonio de Sousa Alves)
DANTAS, Ruth Venâncio Fernandes. <b>O Curso de Bacharelado em tradução da Universidade Federal da Paraíba: desafios e conquistas.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientadora: Ana Cristina Cardoso)
GOMES, Maria Helena Pereira. <b>A subcompetência sobre conhecimentos em tradução em formandos do curso de Tradução e Letras da UFPB.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientadora: Tânia Liparini Campos)
MARTINO, Caio Cesar. <b>A elipse do sujeito pronominal “eu” na práxis tradutória de Monteiro Lobato.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientador: Daniel Antonio de Sousa Alves)
MELO, Arthur. <b>Conceitos de tradução e cultura na gramática arte da língua de IAPAM (1604 – 1608) do missionário jesuíta português João Rodrigues.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientadora: Wiebke R. de Alencar Xavier)
NOVAIS, Priscila Alves de Oliveira. <b>A representação de personagens infantis em contos de Saki e em suas traduções para o português brasileiro.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientador: Roberto Carlos de Assis)
OLIVEIRA, Thiago de Lima. <b>Poéticas e políticas da palavra: desconstruindo a noção de autoria em Lawrence Venuti.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientadora: Silvana de Souza Nascimento)
ROSAS, Clarissa. <b>La fiesta brava: tradução anotada e comentada de um conto mexicano.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientador: Daniel Antonio de Sousa Alves)
SILVA, Camyle de Araújo. <b>Transferências culturais na produção literária paraibana do século XIX – o papel da tradução na revista Alva.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientadora: Wiebke R. de Alencar Xavier)
SOUSA, Romulo Coelho de. <b>As fábulas do livro Ide Lessing: Tradução comentada a partir do modelo de Nord.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2013. (Orientador: Daniel Antonio de Sousa Alves)

BRITO, Liara Rodrigues de. <b>Investigando o perfil do tradutor-fã de legendas no Brasil.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2014. (Orientadora: Camila N. de Oliveira Braga)
OLIVEIRA, Flaviana Ferreira de. <b>A representação de Jesus Cristo no evangelho de João em português e em espanhol.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2014. (Orientador: Roberto Carlos de Assis)
ROCHA, Eliete Medeiros da. <b>O princípio da equivalência em duas traduções da bíblia para o português.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2014. (Orientadora: Luciane Leipnitz)
CRISPIM, Messias de Sousa. <b>Um Estudo Comparado entre legendas comerciais e fansubs da série “The Big Bang Theory”.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2015. (Orientadora: Camila N. de Oliveira Braga)
SANTOS, Roberta Medeiros da Silva. <b>Análise da Tradução Intersemiótica de Harry Potter e a Pedra Filosofal.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2015. (Orientador: Daniel Antonio de Sousa Alves)
SILVA, Jonathan Vieira da. <b>“Companheiros e companheiras, Ladies and Gentlemen”: uma análise dos discursos oficiais do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva na arena internacional.</b> João Pessoa. Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2015. (Orientador: Roberto Carlos de Assis)
FRANÇA, Valber dos Santos. <b>O processo de segmentação de tradutores em formação nas traduções diretas e inversas de resumos acadêmicos.</b> João Pessoa, Curso de Bacharelado em Tradução, UFPB, 2016. (Orientadora: Tânia Liparini Campos)

Fonte 3: Quadro elaborado pela própria autora a partir de informações obtidas no site do CTrad ([www.cchla.ufpb.br/ctrad](http://www.cchla.ufpb.br/ctrad))

Tendo apresentado esse breve panorama das atividades de pesquisa desenvolvidas por discentes do Curso de Tradução desde sua criação até o momento atual, tecemos, a seguir, algumas reflexões sobre essas atividades e sua relação com a formação de tradutoras e tradutores.

#### 4. TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES

As atividades de pesquisa contribuem para a formação de tradutoras e tradutores e complementam outras atividades de ensino desenvolvidas por meio dos demais componentes curriculares do Curso de Tradução da UFPB, na medida em que ajudam discentes a ampliar seus conhecimentos sobre aspectos relacionados à tradução e à profissão de tradutores/as, a partir de estudos teóricos e execução de projetos de pesquisa em diferentes áreas temáticas dos Estudos da Tradução. Desta forma, o conhecimento de

## **CCHLA em debate**

discentes sobre as reflexões e conhecimento científico gerado no campo dos Estudos da Tradução é aprofundado, contribuindo para o desenvolvimento de sua subcompetência sobre conhecimentos em tradução, que, conforme mencionado, é uma subcompetência específica da expertise em tradução e que, assim como as demais, deve ser abordada na formação de tradutoras e tradutores de forma contundente, e não apenas tangencialmente.

Ademais, as pesquisas científicas desenvolvidas pelos discentes do Curso geram produção de conhecimento e contribuem para o avanço do campo disciplinar. Portanto, ao mesmo tempo em que a formação desses e dessas discentes é fomentada pelos trabalhos de pesquisa já existentes na área, a própria produção discente retroalimenta essas pesquisas, contribuindo para a consolidação dos Estudos da Tradução como campo disciplinar.

O aumento das produções científicas dos/as discentes a partir de 2012, assim como a manutenção de uma produção regular desde então, apontam para a consolidação do Curso de Tradução da UFPB. Podemos interpretar essa produção como um reflexo do crescimento do Curso e o próprio Curso como reflexo do crescimento da área. Os Estudos da Tradução, antes dispersos em áreas distintas, como apontou Holmes em seu artigo de 1972, vem se consolidando cada vez mais como campo disciplinar independente e as produções científicas de discentes do Curso de Tradução da UFPB são um reflexo de como diversas subáreas de pesquisa vem sendo contempladas sob o guarda-chuva dos Estudos da Tradução como área principal.

Para um panorama mais completo das produções científicas realizadas no âmbito do Curso de Tradução da UFPB, seria interessante, em trabalhos futuros, considerar as demais produções além dos Trabalhos de Conclusão de Curso e projetos de Iniciação Científica (como participação em eventos da área e publicação de artigos, por exemplo), assim como as produções de docentes vinculados/as ao Curso.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Célia e PAGANO, Adriana. **Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

BEEBY, Alisson; CASTILLO, Luis; FOX, Olivia; GALÁN MAÑAS, Anabel; HURTADO ALBIR, Amparo; KUZNIK, Anna; MASSANA, Gisela; NEUNZIG, Willy; OLLALA, Christian.;

## **CCHLA em debate**

RODRIGUEZ INÉS, Patricia; ROMERO, Lupe. Results of PACTE's experimental research on the acquisition of translation competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index. **Translation Spaces**, vol. 4, no 1, 2015. p. 29-53. DOI 10.1075/ts.4.1.02bee

DANTAS, Marta Pragana; DOURADO, Maura Regina; ASSIS, Roberto Carlos de. Os Estudos de Tradução na Universidade Federal da Paraíba: pela criação de um polo de referência regional. In: Guerini, A.; Torres, M.-H., C.; Costa, W. (org.). **Os estudos da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 135-152.

GUERINI, Andreia; TORRES, Marie-Hélène; COSTA, Walter. Um pioneirismo inesperado: breve história da PGET/UFSC. In: Guerini, A.; Torres, M.-H., C.; Costa, W. (org.). **Os estudos da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 13-32.

HURTADO-ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: Pagano, A.; Magalhães, C.; Alves, F. (Org.). **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 19-57.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing Translation Studies: theories and applications**. Londres: Routledge, 2001.

PAGANO, Adriana Silvina; VANSCONCELLOS, Maria Lúcia. Estudos da Tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. **Revista Delta**, São Paulo, v.19, 2003. p.1-25.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: Beeby, A.; Ensinger, D.; Presas M. (Ed.). **Investigating Translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

\_\_\_\_\_. Building a translation competence model. In: Alves, F. (Ed.). **Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

\_\_\_\_\_. First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process'. In: Kearns, J. (Ed.). **Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2008.

PEREIRA, Germana Henriques; RIDD, Mark David. Os Estudos de Tradução na Universidade de Brasília: graduação e pós-graduação. In: Guerini, A.; Torres, M.-H., C.; Costa, W. (org.). **Os estudos da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 71-84.

## **CCHLA em debate**

SAID, Fabio M. **Fidus Interpretes: A prática da tradução profissional.**São Paulo: Edição do autor, 2010.

SAMUELSSON-BROWN, Geoffrey. **A Practical Guide for Translators.** 5ª ed. UK, 2010.

VENUTI, L. **The Scandals of Translation: towards an ethics of difference.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998.

# **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Carlos Wilson J. Pedreira (MPLE /UFPB)  
Prof. Dr. Dermeval da Hora (MPLE/UFPB)  
Profa. Dra. Norma da Silva Lopes (UNEB)

## **1 INTRODUÇÃO**

A escolha do tema A variação linguística no ensino de Língua Portuguesa: deu-se em razão dos preconceitos linguísticos enfrentados pelos alunos, no decorrer do período escolar do ensino fundamental e pela falta de entendimento dos professores em relação à fala dos alunos.

Um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de português, especialmente no Ensino Fundamental, diz respeito ao tratamento da variação linguística. Devemos constatar também que grande parte dos professores não está preparada, ainda, para discuti-la quando ela emerge em sala de aula. Cabe a esse mesmo professor se instrumentalizar para otimizar ações pedagógicas focalizadas para os fenômenos variáveis. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua. É preciso enfatizar as tendências imanentes da língua para levar as pessoas em geral, os professores em particular, a assumir a convicção de que

Os chamados “erros” que nossos alunos comentem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9)

É sabido que em qualquer domínio social, encontramos grande variação no uso da língua. Em uma sala de aula, na linguagem do professor que exerce um papel social de ascendência sobre seus alunos, a variação também é encontrada, seja em grau maior ou menor.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004:38), foram identificados alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não-padrão pelos alunos:

- O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma;
- O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele;
- O professor percebe o uso de regras não-padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- O professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante-padrão.

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que essas regras ocorrem. Uma vez que, ao chegar à escola os alunos já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa e a cada tipo de interação.

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal, estrutural, e tomando a sentença como território máximo de atuação” (CASTILHO, 1998, p.12). A implantação maciça das teorias linguísticas nas instituições de ensino superior no Brasil vem provocando, no último meio século, profundas transformações nos modos de encarar o ensino de línguas nas escolas fundamental e média.

No entanto, quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem –

## **CCHLA em debate**

apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998)

Embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela, com muita frequência, extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias linguísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor-leitor quanto parece ser para os autores do documento.

Por sua vez, os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula. Além disso, embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores. A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensine “português” (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, os pais, aprenderam em sua época de escola. Ou seja, quem menos entende sobre a língua, é quem mais quer legislar sobre ela.

Assim, quais seriam os verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola?

“Propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma educação linguística. Diferente em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma-padrão e de uma metalinguagem tradicional de análise gramatical.” (BAGNO, 2002, p. 17)

Retomando Bagno (2002:18), esta educação linguística tem como princípio elementos constitutivos:

- O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever e escutar;

- O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

A escola deve visar o aumento do repertório linguístico dos alunos para lhes dar a possibilidade de utilizar as variantes apropriadas às situações de comunicação mais diversas e assegurar o mais eficazmente possível as funções a que a língua serve. Ou seja, é tornar o aluno poliglota em seu idioma, como bem falou Bechara. Mas, esse tornar o aluno poliglota, perpassa pelo ensino da variedade de prestígio a qual a escola elegeu como ferramenta de ensino/aprendizagem e a variedade linguística que o aluno traz de sua comunidade, de seu grupo social, de seu convívio, pois é a língua que o identifica como membro da comunidade, portanto, deve ser respeitada, ensinada e discutida em sala de aula, como mais uma forma de interação entre as pessoas.

Querer impedir a escola, pela razão ideológica que seja, de fazer o aluno adquirir o código escrito e o registro mais formal do código oral parece, portanto, nocivo para o indivíduo, cujo repertório verbal seria então limitado, e para a comunidade que ficaria empobrecida com isso. Querer, sob pretexto de purismo ou de ascensão social, impedir a escola, o indivíduo ou mesmo o aluno de utilizar uma variedade linguística dialetal de registro informal quando quiser, para assegurar as funções da linguagem que ele deseja, constitui igualmente um empobrecimento do patrimônio comunitário e uma discriminação inaceitável.

Sempre se imaginou a escola como um lugar que propiciasse aos alunos uma maior oportunidade de acesso aos bens culturais como forma de ascensão social, pois ela tem a função de promover a igualdade social, porém agindo de maneira a discriminar a linguagem do aluno, o seu falar espontâneo, ela só vai continuar a preservar as discriminações sociais.

Como nos alerta Bechara (2000:40):

Não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola. Caberá ao professor e à escola como um

todo transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua histórica.

Segundo essa perspectiva, a escola tem por objetivo propiciar ao aluno o conhecimento de diversos recursos expressivos da língua, a fim de ampliar-lhe a capacidade comunicativa.

É necessário o combate a opressão quando a escola impõe indistintamente a modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, ou a educação de natureza “monolíngua”, tanto quanto imprescindível promover e viabilizar o leque de possibilidades comunicativas em diferentes gêneros e estilos discursivos.

Outra postura equivocada por parte da escola é a de considerar que os alunos usuários de formas não-padrão são incapacitados intelectualmente. Em geral, os alunos não dominam o padrão por não terem tido aprendizagem sistemática e contato por vezes em decorrência do meio social em que vivem. Dominam quase sempre estilos mais coloquiais e traços de dialetos regionais.

De acordo com Possenti (1999:32):

Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida apenas pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. A consequência a tirar é que os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados, embora as instituições não pensem assim.

Visando um ensino democrático de língua materna, devemos estimular que os falantes se apropriem de normas prestigiadas, libertando-se do preconceito de que alguns não terão oportunidade para utilizá-lo ou não possuem competência para adquiri-lo. É preciso evitar a educação de exclusão para possibilitar que o conhecimento da norma culta seja um dos vetores do conjunto de conhecimentos que compõem a competência comunicativa de forma a adequar os indivíduos em diversos eventos de fala.

Ainda encontramos uma postura tradicional, que não integra as diversidades linguísticas dos falantes em toda a plenitude tornando estreitada e parcial a prática pedagógica nas instituições de ensino.

O professor de língua materna deve não somente mediar os diferentes tipos de fala sem condenar os alunos. Como vem apontando pesquisas no campo (Bortoni-Ricardo, 2006). Através da concretização dessa nova postura, é possível proporcionar a expansão dos usos linguísticos sem eleger aleatoriamente a fala peculiar de um grupo social. Em síntese: o ideal seria acrescentar aos usos coloquiais e regionais que dominam, as formas linguísticas da norma socialmente prestigiada.

## **2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O QUE É?**

Vive-se numa sociedade permeada de diferenças histórico-cultural-geográficas e essas diferenças refletem na língua. Sendo ela um produto social, ela está sujeita às transformações pelas quais a sociedade passa. Não se pode conceber a língua como um bloco homogêneo e estático, deve-se portanto, considerá-la como um produto social influenciada pela variação diastrática, diafásica e diacrônica<sup>1</sup>(cf. FLYDAL Apud Bechara, 1994).

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução são fatos cotidianos da vida dos homens. Todas as línguas variam, isto é, não existe sociedade ou comunidade na qual todos falam da mesma forma. Essas variações linguísticas são reflexos da variedade social, pois em todas as sociedades existe alguma diferença de poder aquisitivo ou de papéis dentro dela e essas diferenças refletem na linguagem. Assim, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoas de classe, de sexo, de escolaridade, de etnia diferentes etc. Sendo a linguagem que fornece meios de constituição de identidade social.

A variação linguística é um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais. Em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes. Como não é um sistema fechado e imutável, a língua portuguesa ganha diferentes nuances. O português que é falado no Nordeste do Brasil pode ser diferente do português falado no Sul do país. Claro que um idioma nos une, mas as variações podem ser consideráveis e justificadas de acordo com a comunidade na qual se manifesta.

As variações acontecem porque o princípio fundamental da língua é a comunicação, então é compreensível que seus falantes façam rearranjos de acordo com suas necessidades comunicativas. Os diferentes falares devem ser

considerados como variações, e não como erros. Quando tratamos as variações como erro, incorremos no preconceito linguístico que associa, erroneamente, a língua ao status. Por vivemos em uma sociedade complexa, na qual estão inseridos diferentes grupos sociais. Alguns desses grupos tiveram acesso à educação formal, enquanto outros não tiveram muito contato com a norma culta da língua. Podemos observar também que a língua varia de acordo com suas situações de uso, pois um mesmo grupo social pode se comunicar de maneira diferente, de acordo com a necessidade de adequação linguística. Prova disso é que você não vai se comportar em uma entrevista de emprego da mesma maneira com a qual você conversa com seus amigos em uma situação informal, não é mesmo?

Apesar de algumas variações linguísticas não apresentarem o mesmo prestígio social no Brasil, não devemos fazer da língua um mecanismo de segregação cultural, corroborando com a ideia da teoria do preconceito linguístico, ao julgarmos determinada manifestação linguística superior a outra, sobretudo superior às manifestações linguísticas de classes sociais ou regiões menos favorecidas.

Por isso, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa esteja preparado para ao receber indivíduos pertencentes as camadas menos prestigiadas na sociedade, ele consiga relacionar as diferenças linguísticas para o aluno ter acesso a um número possível de opções de uso, visto que a língua é um todo com bastantes variedades e o professor deve se oportunizar deste leque de variedades, não se limitando a uma única variedade, pois desta forma, o ensino de língua não se consistirá na soma das variedades do Português, mas numa tentativa de vê-lo como um todo e não só elegendo uma parte da língua discriminando as demais. Em outras CAGLIARI (1992, P. 28),

O professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

Para ocorrer uma reformulação no ensino é necessário partir do saberlinguístico do aluno (uso regional, social e estilo peculiar), de modo a não impor o padrão, mas a construir meios produtivos para levar o aluno a dominá-lo.

### **3. DEFINIÇÃO DE LÍNGUA PADRÃO E NÃO PADRÃO**

Uma vez que a língua é um conjunto de variação linguística, e cada uma delas com sua gramática e estrutura, se faz necessário definirmos língua padrão. Lembrando que, no momento em que se estabelece uma Língua padrão, ela ganha tanta importância e prestígio social, que todas as demais são consideradas “impróprias”, “pobres”. Cabe ressaltar que cientificamente não é possível admitir que uma forma linguística seja superior ou inferior a outra. Por que bem sabemos que o português padrão tem de ser aprendido, decorado, memorizado e exige do falante um treinamento linguístico especial.

Assim define Magda Soares (2000, p. 82–83):

o dialeto-padrão ou norma-padrão, Dialeto-padrão: também chamada norma-padrão culta, ou simplesmente norma culta, é o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio; é considerado o modelo – daí a designação de padrão, de norma – segundo o qual se avaliam os demais dialetos. É o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usada nos meios de comunicação de massa (jornais, noticiários de televisão, etc.), ensinado na escola, e codificado nas gramáticas escolares (por isso, é corrente a falsa ideia de que só o dialeto-padrão pode ter uma gramática), quando qualquer variedade linguística pode ter a sua.

O português padrão resumidamente é “[...] uma forma, um molde, um gabarito, uma régua”. (BAGNO, 2000, p. 160).

Já, a língua não padrão é a variação linguística que não faz parte das gramáticas tradicionais, dicionários e não está sujeita à normatização ou padronização promovidas por reformas ortográficas, forma, regra, porque ela é apreendida naturalmente pelo falante, a partir da espontaneidade comunicativa das pessoas comuns dos diferentes níveis sociais e regionais.

Faraco (2008) apresenta uma distinção entre norma culta, norma padrão e norma gramatical. No plano idealizado, o autor diferencia, primeiramente, a norma gramatical – idealizada por filólogos renomados e codificada em

manuais tradicionais, como gramáticas e dicionários, contemplando o que seria “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard por esses gramáticos” (FARACO, 2008: p.81) – da norma padrão, aquela norma estabilizada, que resulta de um processo histórico unificador, especialmente para a escrita, idealizada nos meios sociais letrados como forma de neutralizar a variação e controlar a mudança.

No plano das realizações concretas, o autor admite a existência de normas que compõem os usos linguísticos caracterizadores dos diferentes grupos sociais. Trata-se, dessa forma, do conjunto de formas linguísticas que são de uso comum e preferencial de determinado grupo social. Dentre elas, figura, ao lado de diversas variedades, a chamada norma culta (ou variedade culta), que corresponde aos usos linguísticos praticados pelo grupo social escolarizado e que domina a fala e a escrita comum de meios letrados.

Para o autor:

Se a norma culta/comum/standard é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p.73).

Para Perini (2001), o português que aparece nos textos escritos não é a nossa língua materna; a nossa língua materna é aquela que aprendemos com nossos pais, irmãos e avós. Deste modo, as diferenças são bastante profundas. Com isso, pode-se constatar que há duas línguas no Brasil: uma que se escreve, o português; e a outra que se fala, que o próprio autor denomina vernáculo, como sendo, a língua materna dos brasileiros.

Deste modo, o português não padrão, coloquial e/ou vernáculo se usa em geral na fala informal, já o português padrão é usado na escrita formal. Perini (2001, p. 36) ainda afirma “[...] que o “certo” é escrever português e falar vernáculo; não pode haver inversão”.

As crianças que chegam à escola falando português não padrão são consideradas deficientes linguísticas. Desconsidera-se o conhecimento pré-adquirido do aluno, cuja expressão é espontânea. Estigmatizar assim os educandos, reprimindo-os com tratamentos inconseqüentes, como um excesso de correção de pronúncia, de acentuação ou de emprego de termos regionalistas, pode desencadear nos estudantes características de incapacidade, difundindo-se em posições que definem propriamente a classe de dominados.

Traçar uma diferença que nos parece fundamental: a distinção entre diferença linguística e erro linguístico. Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua. (POSSENTI, 1996, p. 80).

Ainda sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), colocam que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, analisando a quem e por que se diz determinada coisa. É conhecer, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é o de correção da forma, mas de adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

## **4. QUE LÍNGUA A ESCOLA DEVE ENSINAR? E QUAL O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS?**

O espaço da escola é um espaço para o ensino da variedade de prestígio, ou seja, a norma padrão. O papel da escola como detentora do conhecimento é o trabalho com a variedade que o aluno não conhece, não

## **CCHLA em debate**

domina, por isso, ele vai à escola para saber, conhecer e estudar, dentre outras coisas, a respeito dessa variedade linguística desconhecida de seu meio social. E a escola não se pode furtar desse papel fundamental. Porém, a escola deve também acolher e valorizar a variedade linguística que o aluno traz, afinal é a variedade linguística que o identifica. E essa variedade deve também ser estudada e discutida em sala de aula com os alunos atribuindo seu valor, pois dependendo do contexto situacional, ela também pode ser utilizada.

No processo de ensino de língua materna, observamos uma prática pedagógica frustrante que desconsidera a necessidade de se trabalhar com as variedades linguísticas dos alunos a fim de que dominem a língua padrão idealizada pela escola. A Língua Portuguesa no Brasil, possui muitas variedades dialetais (diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico). Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas, há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

A diversidade linguística presente na sala de aula é decorrente da democratização do ensino que visa oportunizar aos alunos provenientes das camadas sociais menos favorecidas a aprendizagem da chamada “língua da cultura”. Essa democratização torna-se falsa ao considerarmos que a prática pedagógica vigente não leva em consideração a distância da forma de falar do aluno para a forma culta exigida pela escola.

Mattos e Silva (2000:33) critica essa atitude contraditória e opressora da escola quando diz:

A escola brasileira, ainda que pseudodemocratizada no que diz respeito à língua materna, persegue, no geral, a tradição normativo-prescritiva. A consequência disso para quem tenha algum verniz de formação linguística

é óbvia: muitas e variadas falas chegam à escola e essa persegue ainda um ideal normativo tradicional.

Observamos, através do fragmento citado, que a escola ainda não seadaptou a clientela atual. Quando a escola aborda a norma padrão, a variante culta, desprezando a norma popular, dando ênfase à escrita, desvalorizando os valores, crenças e cultura do aluno, a escola está se portando equivocadamente contrária aos documentos oficiais que trazem uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa.

Ao incorporar esse comportamento preconceituoso presente na sociedade e que, infelizmente, na maioria das vezes reflete na escola, sendo ela um reflexo da sociedade, a escola rotula o aluno pelo modo diferente de falar. Ela desconhece a realidade linguística desse aluno, esquece que ele já é portador de uma linguagem, e a utiliza com capacidade para dizer tudo o que quer, não podendo a escola, de forma alguma ignorar ou destruir essa habilidade já adquirida. Não poderia deixar de reconhecer também o fato de que os alunos aprendem a falar uma variedade do português própria de sua comunidade. Cabe à escola respeitar as variações, entendê-las e até mesmo ensiná-las, comparando-as com a variedade dita de prestígio ensinada na escola.

Como afirma Luft (2000:67):

Em sociedades econômica, social e culturalmente heterogêneas, é inevitável a heterogeneidade no campo da linguagem. Assim, mesmo que vise a uma homogeneidade linguística culta, a escola tem de trabalhar a partir da realidade gramatical heterogênea dos alunos; do contrário, sua atuação na educação idiomática será frustrada.

O descaso por parte dos professores pelas formas linguísticas que divergem do padrão gera o preconceito linguístico, ocasionado pelo não reconhecimento de que as diferenças dialetais são sistemas complexos e legítimos como os diferentes padrões mais prestigiados. O preconceito favorece à evasão escolar a partir do momento em que os professores oprimem as formas diferentes do padrão culto, considerando-as deselegantes e erradas. Evidentemente que a agência Escola tem um papel preponderante de instrumentalizar os falantes com as normas de prestígio.

Não se espera que o aluno saia da escola como entrou. O problema está nas atitudes prescritivas e discriminatórias dos professores que inibem os alunos quando estigmatizam as formas populares de expressão. Luft (2000:69) assinala que “todas as variedades da língua são valores positivos. Não será negando-as, perseguindo-as, humilhando quem as usa, que se fará um trabalho produtivo no ensino”.

Ao refletir sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2006:15) adverte:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nos cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais entre os quais a língua é o mais importante.

É significativo verificar que a nossa linguagem varia adequando-se às diversas situações com as quais nos deparamos. Os próprios professores, na condição de falantes normais, possuem a capacidade de adaptação às circunstâncias, ou seja, a sua linguagem varia comprovando que não se manifestam sempre pela variedade culta. Podemos assim constatar, ao compararmos a linguagem coloquial utilizada quando falamos com nossos amigos e a linguagem formal utilizada quando falamos com nossos superiores

## **CCHLA em debate**

hierárquicos. Sendo assim, não existe variedade certa, mas variedade adequada para determinada situação.

Como nos alerta Bechara (2000:40):

Não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola. Caberá ao professor e à escola como um todo transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua histórica.

Segundo essa perspectiva, a escola tem por objetivo propiciar ao aluno o conhecimento de diversos recursos expressivos da língua, a fim de ampliar-lhe a capacidade comunicativa.

É necessário o combate a opressão quando a escola impõe indistintamente a modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, ou a educação de natureza “monolíngua”, tanto quanto imprescindível promover e viabilizar o leque de possibilidades comunicativas em diferentes gêneros e estilos discursivos.

De acordo com Possenti (1999:32):

Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida apenas pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. A consequência a tirar é que os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados, embora as instituições não pensem assim

Visando um ensino democrático de língua materna, devemos estimular que os falantes se apropriem de normas prestigiadas, libertando-se do preconceito de que alguns não terão oportunidade para utilizá-lo ou não possuem competência para adquiri-lo. É preciso evitar a educação de exclusão para possibilitar que o conhecimento da norma culta seja um dos vetores do conjunto de conhecimentos que compõem a competência comunicativa de forma a adequar os indivíduos em diversos eventos de fala.

## **5. CONCLUSÃO**

Esta pesquisa desenvolvida contemplou muitas questões que colaboraram na tentativa de refletir sobre o tema na teoria e na prática do ensino da língua. E apoiados por teóricos procuramos mostrar o que é variação linguística sem deixar de enfatizar a necessidade do domínio da forma padrão para a conquista de espaço na sociedade e no mercado de trabalho, e os diferentes ambientes para utilização da linguagem padrão e coloquial, levando em conta a bagagem histórica, cultural e social de cada aluno.

Para resumir os nossos resultados, reforçamos que analisamos 05 entrevistas de Docentes e 15 dos Discentes.

De uma forma geral, os resultados nos mostraram que

- os Docentes não valorizam a fala do aluno,
- não deixam vir à tona os desejos e anseios do aluno e que
- o aluno tem direito à sua individualidade respeitada pelo professor durante as aulas.

Já para os Discentes, percebemos que

- gostam de ler,
- que prestam atenção quando o professor lê alguma história e que
- algumas vezes o professor não valoriza o que falamos, porque nem sempre nos acham eficientes.

A partir da observação da realidade podemos perceber que grande parcela da falta de valorização da fala do indivíduo enquanto educando, ocorre por parte da grande deficiência na formação do professor que se encontra despreparado para conviver com as variações linguísticas em sala de aula.

Como possível solução para o problema por hora apresentado, propomos que o profissional da área de educação repense sua prática pedagógica com o intuito de diminuir essa grande lacuna existente entre a língua padrão ensinada pelo professor e àquela língua utilizada pelo aluno em seu meio social.

Ressaltamos ainda que é com o conhecimento, o empenho e a dedicação dos profissionais que a utilização dessas linguagens poderá ocorrer, sendo empregada e ensinada, sem preconceitos ou conceitos gramaticais.

## **CCHLA em debate**

Acreditamos que esse repensar da mudança de postura do professor em sala de aula possa ocorrer:

- **Primeiro:** Através de cursos de capacitação docente divulgados e patrocinados pela Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação;

- **Segundo:** A educação continuada, isto é, a pós-graduação na área de atuação do professor;

- **Terceiro:** Além dos cursos de capacitação e pós-graduação, sugerimos a leitura de teóricos com o intuito de ajudar na sua prática em sala de aula, são eles: Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Magda Soares, Carlos Alberto Faraco, João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti Evanildo Becharra, Pedro Luft etc.

Todo profissional da área de educação deve ter consciência do seu papel dentro da sociedade na formação do cidadão.

Para tanto é necessário que esse profissional esteja atento para as novas mudanças e que as veja como algo de suma importância para seu crescimento profissional. Uma vez que atitudes acomodadas, aliadas ao notório despreparo, refletem práticas que desestimulam as relações de aprendizagem.

Sem o conhecimento as aulas não resistiriam a qualquer avaliação de sentido. O professor deve estar embasado pelo conhecimento específico para dominar sua matéria, sentir-se confortável diante dos alunos, apto a prestar-lhes esclarecimentos: teorias, pesquisas, estudos de quaisquer níveis são fundamentais. Habilitam-no para o devido exercício da profissão.

## **REFERÊNCIAS**

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz.** São Paulo Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dramática da língua portuguesa tradição gramatical, mídia e exclusão social.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **A norma culta – língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_(org.). **Norma linguística.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

## **CCHLA em debate**

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **A Língua Materna: letramento, variação & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BORTONI – RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BORTONI, R. S. M. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1o sem. 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

\_\_\_\_\_. **A Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** – língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle** – variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

# **A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS EDUCANDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia

Célia Regina Teixeira

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo do presente estudo foi analisar a luz da literatura e de uma vivência em sala de aula de produção textual, as ações didático-pedagógica e metodológica dos Professores de Língua Portuguesa, tendo como foco a prática da leitura e da escrita, a partir de uma dinâmica proposta para esta finalidade. A metodologia utilizada constitui-se de uma revisão bibliográfica, observação direta e dentro da pesquisa – ação, um diagnóstico avaliativo a partir da análise textual dos resultados da aplicação da dinâmica em sala de aula.

O ensino da língua materna a partir da Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como no ensino médio e até mesmo no ensino superior, deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento do potencial linguístico, crítico e criativo dos alunos, através da leitura e da produção escrita, considerando estas condições como essenciais na construção do conhecimento desses educandos.

Nesse sentido, acreditamos que a compreensão do aluno sobre a sua fala, sobre o que ele lê, assim como o fato de que ele escreve alguma coisa para ser lida por alguém, devem fundamentar a prática pedagógica na escola, nesse nível de ensino. Ao contrário do que ocorre com o uso do livro didático, em que tudo já vem pronto para ser consumido pelo aluno, a presente proposta tem como ponto de partida da ação pedagógica, o texto produzido pelo educando. Seja ele oral ou escrito. Nesse trabalho, optamos por focar o texto escrito, resultante do trabalho do professor com os seus alunos a partir de Oficinas de Produção Textual, onde se busca o enriquecimento progressivo dos textos produzidos, desde os espontâneos até aqueles que apresentem um maior nível de complexidade, em termos linguísticos e organizacionais.

Diante do exposto, indagamos: quais as ações didático-pedagógica e/ou metodológicas que os Professores de Língua Portuguesa, poderiam lançar

mão, para melhorar a produção textual dos seus alunos e motivar a prática da leitura e da escrita a partir da produção textual?

Procurando refletir sobre nosso problema, definimos como objetivo geral analisar a luz da literatura e de uma vivência em sala de aula de produção textual, as ações didático-pedagógica e metodológica dos Professores de Língua Portuguesa, tendo como foco a prática da leitura e da escrita. Como objetivos específicos; analisar as práticas pedagógicas aplicadas em relação à prática textual na escola em questão; identificar quais práticas pedagógicas estimulam a leitura e a escrita na sala de aula; identificar metodologia de prática da revisão textual pelo professor e interesse do aluno por esta revisão; refletir sobre dificuldades da prática pedagógica na produção textual e suas implicações na prática da leitura e da escrita; apontar aspectos positivos e negativos na aplicação da oficina pedagógica como instrumento de empoderamento dos alunos em relação ao estímulo da escrita; comentar as percepções plasmadas nos textos elaborados pelos alunos.

O trabalho justifica-se tendo como pressuposto que o professor precisa ter acesso às leituras que fomentem uma reflexão da prática pedagógica, evitando receitas que engessem o ensino e desprofissionalizem o educador. Consideramos que a linguagem possibilita não apenas a aquisição de uma língua particular, mas também, a interação entre indivíduos que se comunicam, e consideramos, também, que a criança ao entrar na escola já possui o domínio de sua língua materna, pois ela fala e entende essa língua, não só em suas relações com outros jovens, mas também em sua relação com adultos, sobretudo no seu mundo mais próximo, o familiar.

No entanto na escola, o educando parece refrear o seu conhecimento linguístico, não só quanto ao que a escola lhe apresenta como novidade - a leitura e a escrita - mas também quanto à sua fala e à sua compreensão de mundo, que nem sempre são aproveitadas e ampliadas, mas tolhidas, em função do que a escola acha que ela necessita para ser alfabetizada, ou seja, adquirir o domínio de uma leitura uma escrita dissociada de sua fala e do seu nível de compreensão e interesse. Se a escola pretende elevar o nível de compreensão dos educandos à compreensão da realidade em que ela se encontra, essa escola precisa basear a sua ação pedagógica na realidade de sua clientela (os educandos). Isso significa dizer que o conhecimento pré-fixado ou predeterminado que a escola tem imposto acaba impedindo o educando de desenvolver a sua criatividade e a sua forma natural de compreensão das coisas

e do mundo. Razão por que consideramos que o ensino de língua materna não pode se basear em conteúdo pré-fixado ou predeterminado, mas deve ser visto como um processo de construção e reconstrução do saber linguístico do educando. Acreditamos, ainda, que esse conhecimento é adquirido através do uso e da compreensão da língua, tanto em sua modalidade oral como escrita.

### **DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS**

É algo Imprescindível quando nos referimos ao ensino da produção textual, a abordagem dos tipos e dos gêneros textuais. Neste estudo, escolhemos o conceito de Marcuschi (2003), que nos pareceu pertinente e facilitador do trabalho do professor. Segundo o autor, o tipo textual indica uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição tais como aspectos lexicais, sintáticos, bem como tempos verbais, relações lógicas. Em geral, os tipos textuais englobam categorias conhecidas, a saber: argumentação, narração, descrição, exposição e injunção. Já a expressão gênero textual estaria se referindo a “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2003, p.22-23). Para o ensino da produção textual eficaz, seria fundamental a noção de tipos textuais que se referem aos aspectos sintáticos, lexicais, relações lógicas e tipos verbais, bem como suas inúmeras possibilidades quanto ao gênero. O que certamente, permite à produção de textos mais adequados a intencionalidade do autor.

Outras práticas como a leitura, são igualmente relevantes para que se possam produzir textos com maior assertividade léxica. Estudos de Certeau (1990); Bourdieu (1987); Chartier (1993) relativas às práticas da leitura e à compreensão de uma construção social das formas de interpretação e produção da escrita, têm delimitado um ponto de vista metodológico e conceitual. Considera-se aí na análise das relações entre os jovens leitores e o objeto escrito, a necessidade de se indagar sobre os pressupostos implícitos no decifrar e dar sentido ao escrito (BOURDIEU, 1987). Ou seja, para se estudar a leitura e a escrita, como objetos de conhecimento, há que se partir da análise da relação entre o pesquisador (leitor) com o seu objeto de estudo, interrogando-se sobre as condições sociais da produção, das condições em que se ler, de forma a obter-se um entendimento contextual desta relação, que estimula a produção.

A história das práticas da leitura tem nos revelado que, não somente as capacidades de ler, como as próprias situações de leitura, estas são historicamente variáveis. Isto é, a leitura nem sempre foi algo de todo, privado, individualizado, que diz respeito ao leitor com seu texto escrito, envolvendo aí a sua capacidade de decifrá-lo. Outras possibilidades de leitura e de relação com o texto é que tornam essa prática uma atividade coletiva, onde os leitores os decifram juntos, elaborando-os em conjunto. Tais atividades, portanto, ultrapassam a capacidade individual de ler, possibilitando a inclusão de indivíduos que não saibam decifrar os códigos escritos. Porém, estes nem por isso estariam excluídos das atividades e usos da leitura (CHARTIER, 1993).

Neste caso, as práticas de leitura apontam para a possibilidade de uma multiplicidade de formas de leitura e escrita em nossa sociedade cuja escrita, e cujo texto escrito, penetrou os vários domínios da vida social, estejam os indivíduos, alfabetizados ou não. São usos e práticas distintos, com apropriações múltiplas e heterogêneas, bem como formas distintas de se proceder a uma leitura. Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (1987) só é possível compreender as diversificadas formas de leitura nos diferentes grupos sociais, a partir da herança cultural e social produzidas pelos leitores. As relações de poder social, de força simbólica, tendem a se apropriarem da produção linguística e dos seus sentidos e modos de transmissão das competências do ler e do escrever e definiram as práticas de leitura legítimas, desconsiderando do universo dos leitores, aqueles grupos sociais que não conseguiram dominar as habilidades de ler e escrever, mas que, no entanto, possuem inegavelmente uma prática de leitura (CERTEAU, 1990).

Neste sentido, entendemos, que um caminho para escapar aos efeitos das forças de imposição sobre as formas de análise das relações entre os leitores com sua leitura, é fazer a análise mais crítica aos processos sócio-históricos e, das próprias relações de poder impostas aos discursos, das práticas letradas da leitura e das suas formas de aquisição na cultura escrita. Neste caso estariam incluídas também as práticas de leitura e aquisição daqueles não letrados.

Em resumo, para uma melhor compreensão das relações que os jovens oriundos de classes menos favorecidas socialmente, estabelecem com o objeto escrito (atribuição de sentido, percepção do código escrito, maneiras de ler, etc.), uma visão ampliada impõe uma análise, por parte dos educadores, de algumas ações sociais e simbólicas (que constituiriam uma forma de leitura.

Afinal, precisa-se levar em conta que vivemos numa sociedade determinada por relações de poder e, que isso se impõe ao todo social, na cultura escrita).

É preciso, portanto, uma tomada de consciência, que se veja que a escrita foi um dos dispositivos, que o poder lançou mão, para a constituição de formas de dominação, nas sociedades burocráticas modernas. Esta acontece através do uso de materiais escritos e do uso que é dado aos mesmos. A circulação de papéis, dos discursos escritos, obedece a uma ordem simbólica, e esta disciplina, organiza e exerce poder sobre o todo social (BOURDIEU, 1987).

Chartier (1990, p. 26), ao descrever sua noção de “apropriação”, no sentido da aplicabilidade para a história cultural, propõe “[...] uma história social das interpretações remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” [...]. Desta forma, as comunidades de leitura estariam inscritas neste projeto intelectual, de uma história cultural do social – termo do próprio historiador francês –, de uma articulação entre as noções de representação, prática e apropriação.

Nesse sentido, ambas as linguagens a oral e a escrita, apresentam características distintas que variam de acordo com o indivíduo que a utiliza, portanto considerando que as mesmas sofrem influência da cultura e do meio social, não se pode determinar que uma fosse melhor que a outra, pois seria desconsiderar essas influências. No momento que cada indivíduo, com sua particularidade, consegue comunicar - se, a linguagem teve sua função exercida.

Em sendo a linguagem de caráter dialógico e cultural, não possui existência sem o compartilhamento entre os sujeitos. Nesse sentido, Cruvinel, Rocha e Silva (2002), afirmam em relação ao ensino, que este não se materializa a partir de uma linguagem imutável sem vida; pois a linguagem é vivenciada nas relações sociais e estas estão em constante transformação. Nesse sentido, a linguagem oral e escrita, deve ser ensinada como signo com sentido, por que as pessoas em seu cotidiano não se comunicam através de letras, palavras ou orações e sim através de enunciados que é ação e produção do discurso oral e escrito.

Em relação à prática da leitura, é necessário apreendermos que o processo da aprendizagem da linguagem oral e escrita coloca o sujeito em contato com o aprendizado de conhecimentos produzidos ao longo do processo histórico. Nesse sentido, ler e escrever constituem fatores imprescindíveis

## **CCHLA em debate**

para o aperfeiçoamento científico e a aprendizagem favorece sobremaneira, o empoderamento e o desenvolvimento do ato de ler. É através da leitura que o sujeito amplia seus horizontes reais e imaginários.

É interessante destacar, que Paulo Freire, um dos maiores educadores de nosso tempo, escreveu um importante texto “A importância do ato de ler” (1989). De acordo com sua pedagogia crítica ele nos esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, enfatizando a importância crítica da leitura na alfabetização.

A compreensão crítica do ato de ler para Freire, é antes de tudo aprender a ler o mundo, até por que para ele aprender a ler e escrever não significa uma ação mecânica, mas uma ação política e a Educação é um ato fundamentalmente político. Nesse contexto, Freire e a Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa, aponta que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (1996, p.16).

Ao criticar uma educação que não respeita os saberes construídos socialmente pelos educandos, através de suas práticas cotidianas, Freire (Op. Cit.) afirma que o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos para que sua disciplina consiga fazer uma ponte dialógica com as necessidades e desejos de seus alunos.

Freire defende a ideia de que os conteúdos estudados em sala de aula não podem ser desarticulados do cotidiano e experiência de vida dos alunos. O respeito aos saberes construído socialmente em suas práticas sociais é uma experiência transformadora que busca a integração do sujeito em sujeito cidadão crítico.

No livro Pedagogia da Autonomia (1996) Freire enfatiza que, enquanto prática educativa, é imprescindível reconhecer a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p.15).

Nesse contexto, identificar quais práticas pedagógicas estimula a leitura e a escrita, bem como entender a necessidade de novos posicionamentos e tecnologias em relação às práticas de ensino da leitura e escrita e, o incentivo ao hábito de ler e escrever a partir do estímulo da criatividade, perpassa pela discussão de Freire (1989; 1996), entre outros autores citados que fundamentam

nossa base teórica, a exemplo de Certeau (1990); Bourdieu (1987); Chartier (1993); Cruvinel, Rocha e Silva (2002).

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A partir dos objetivos elencado em nossa proposta de pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa e, que segundo Minayo (2012, p.22), são estes, dois tipos de abordagens complementares, cujos dados, quando associados, produzem uma maior riqueza de informações, de aprofundamento e, uma maior fidedignidade nas interpretações. Nesse contexto, nosso estudo utilizou-se da Pesquisa-Ação, que segundo Barbier (2002) caracteriza-se por uma atividade compreensiva e explicativa da prática dos grupos sociais a partir da visão dos sujeitos integrantes dos grupos ou comunidades, com a cooperação ou não de especialistas na área das Ciências Humanas e Sociais, com a finalidade de melhorar ou erradicar a situação problema levantada pelo grupo. Partindo dessa conceituação, estabelecemos nossa proposta de análise de investigação, a partir da observação direta, da avaliação diagnóstica e aplicação da oficina pedagógica.

O campo investigativo foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no Juazeiro do Norte-CE. A amostra constou de 23 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ano 2016, que aceitaram participar da pesquisa, com o aval da direção da escola.

A escolha da amostra (colaboradores da pesquisa) e da Escola (local da pesquisa) se deu por conveniência da pesquisadora, que já possuía uma aproximação com a escola em termos profissionais. Para a seleção dos sujeitos, foi utilizado o critério dos alunos que tinham desenvolvido alguma prática interativa em sala de aula e que compareceram no dia marcado para execução da oficina.

Para iniciar a investigação, foi realizado o convite para participação da direção e professora do 9º ano. Foram esclarecidas algumas questões como: objetivos, importância e metodologia do trabalho. Foram colocadas também, questões sobre a manutenção do sigilo sobre a preservação das identidades dos participantes e da escola, bem como, que estariam livres para desistir da participação, mesmo que iniciado o trabalho. O termo de livre esclarecimento foi lido para a turma e, assinado apenas pela professora e Direção da escola, como responsáveis pela manutenção do sigilo do nome da escola e dos alunos,

## **CCHLA em debate**

de acordo com a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

O objeto da presente investigação foi a produção textual em atividades de prática de Leitura e Escrita, dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Quanto à natureza mais específica a abordagem foi qualitativa dos dados coletados, Oliveira (2010 p.58, 59) nos orienta que, “[...] a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema, objeto de estudo”.

Thiollent em seu livro “Metodologia da Pesquisa Ação” (2011) nos aponta que o método da pesquisa-ação tem como base a elucidação de problemas sociais e/ou técnicos, cientificamente relevantes, através de grupos ou comunidades, com envolvimento de pesquisadores e outros atores interessados na resolução de problemas levantados.

Primeiro, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa, supervisionados pela professora regente de sala. Em seguida receberam orientações acerca dos objetivos, da metodologia, bem como esclarecimentos sobre o sigilo de suas produções, e sobre a sua liberdade em desistir da participação, em qualquer momento da atividade. Dos 31 alunos da turma, na primeira fase, 23 (74,1%) participaram, uma vez que ocorreram ausências no dia da atividade.

Dando continuidade a próxima etapa da pesquisa, partiu-se para o trabalho de pesquisa-ação. Há variações quanto às propostas metodológicas da pesquisa-ação. No caso de Terense e Escrivão Filho (2006, p.8), a ordem do desenvolvimento de cada fase não é rígida, mas mostra-se imprescindível o seu cumprimento, pois o que mais caracteriza a pesquisa-ação é a mudança. Tal mudança ocorre seguindo-se o movimento cíclico que tem a pesquisa-ação.

As fases de Preparação e Exploratória ocorreram a partir dos encontros iniciais entre a Direção e as Professoras de Português da Turma, para definição e explicação da atividade a ser desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental.

A fase da Ação aconteceu, à medida que ficou acertada a data de 25 de maio de 2016, para a intervenção. Esta se deu através de um trabalho de diagnóstico, que segundo Barbier (2002, p.56), não seria “[...] possível ser desenvolvido sem a participação coletiva e sem a apreciação da complexidade do real”. Do trabalho participaram 23 alunos, sendo 16 (69,6%) do sexo feminino e 07 (30,4%) do sexo masculino, que estavam presentes no dia previamente

agendado. As idades dos participantes variaram de 13 a 16 anos, sendo a idade média de 14 anos.

O trabalho constou de uma oficina pedagógica, pois as mesmas têm como característica, “[...] a abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos” (VIEIRA e VALQUIND, 2002. p.17). O professor é facilitador, e ao mesmo tempo aprendiz. Cabe a ele o diagnóstico onde, neste caso, cada participante pode ir além do que foi solicitado de imediato. Portanto, almejou-se promover um trabalho que envolvesse todos a participação, não distribuindo pessoas em situações ou funções fixas. Como bem coloca Corrêa (2000, p.122), no livro *Pedagogia Libertária*, a oficina pode sim, permitir a quebra das “hierarquias do conhecimento o [...] que se dá muitas vezes, pela detenção de um discurso especializado que justifica a maior importância de quem profere em relação aos outros”. Portanto, entende-se que a oficina é uma ferramenta capaz de estabelecer uma independência nas ações educacionais, em relação a outros modelos que priorizam apenas uma área do saber, em detrimento de outra. Ou seja, oportuniza melhores estratégias de resistência à uma qualificação ou uma desqualificação dos saberes pelas agências oficiais de ensino.

Conceituando as Oficinas Pedagógicas, Ferreira e Neves (2004), inferem que são roteiros de estudo e reflexão acerca do ensino da leitura e da escrita a serem realizados sob a supervisão dos professores a um grupo, em nosso caso específico, os alunos. Tem como objetivos, entre outros, o incentivo à produção de relatos de prática, de produção dos alunos e para elaborações de atividades e sequências didáticas.

A oficina constou das seguintes ações:

- 1 – Foi disponibilizadas folhas de papel ofício e folhas de papel almaço, aos alunos;
- 2 – Em seguida foi explicado que eles participariam de um trabalho de criação de uma estória e que, para isso, deveriam escolher e desenhar um personagem da internet, da TV ou de algum livro que leram. O personagem poderia ser: um animal, um Avatar, um super-herói, ou qualquer outro a escolha do aluno;
- 3 – Escolhido e desenhado o personagem, os alunos foram orientados a pensar e escrever sobre a história deste personagem. Como foi a sua vida e como ele chegou a ser quem é, daquela maneira. O que ele faz, o que gosta, o que pretende ainda realizar;

## **CCHLA em debate**

• 4 – Ao concluir a estória, os alunos foram orientados a colocar um título para a mesma.

5 - Em seguida foi solicitado aos participantes que escrevessem sobre a “lição de vida que a estória trás para quem a ler. O que a estória ensina para quem a lê?

• 6 – Ao final foi solicitado aos alunos responderem de forma escrita, o que cada um aprendeu com essa estória que acabaram de produzir?

Concluído os trabalhos, no final do verso das folhas, foram orientados a escreverem o sexo e suas idades, e as iniciais dos seus dois primeiros nomes, para auxiliar na análise dos dados e garantir seu anonimato.

Em seguida, foi desenvolvida na metodologia da pesquisa-ação, a discussão com os alunos sobre suas experiências da escrita criativa com as histórias contadas e criadas pelos mesmos.

Com as carteiras dispostas em círculos a pesquisadora deixou que cada um que desejasse relatasse a sua experiência durante a criação do personagem, da estória, da lição de vida e do aprendizado.

Na lousa foi colocado um painel com notas de 1 a 4, sendo 4 = Excelente, 3 = Ótimo, 2=Bom, 1=Regular a Ruim, de forma que os alunos dariam notas para os questionamentos da pesquisadora a respeito da experiência, como forma de avaliação da mesma.

Com relação a atividade proposta, 100% dos relatos atribuíram nota 4. Foram todos em um sentido positivo para uma experiência agradável e estimulante.

Com relação a atuação do professor, 100% a perceberam como excelente, também atribuindo nota 4.

Quanto a frequência de aulas mais interativas e práticas, ou de metodologias mais ativas, os alunos se posicionaram da seguinte forma: 6 alunos (26,1%) avaliaram as aulas anteriores de português e literatura como ótimas; 5 alunos (21,7%) a perceberam como boas e, 12 alunos (52,2%) a perceberam como Regular a Ruim.

Quando se tratou da percepção de autodesempenho, os alunos responderam o seguinte: 5 alunos (21,7%) se auto-avaliaram como Excelentes nesta atividade; 4 alunos (17,4%) se auto-avaliaram como Ótimos; 11 alunos (47,8%) se perceberam como Bons e, 3 (13,1) se perceberam como Regular a Ruim.

## CCHLA em debate

Uma breve análise das respostas, nos leva a crer que:

- Os alunos gostaram e sentiram-se mais motivados com aulas mais dinâmicas e interativas. Que elas pareceram facilitar o processo de criação e de construção de uma prática escrita menos monótona, baseada em uma transmissão de informações mais tradicional;

- Perceberam mais positivamente o papel do professor em tais atividades;

- Esta é uma estratégia importante, pois quando o aluno gosta do professor, tende a sentir-se mais motivado e participativo em suas aulas;

- Em comparação com as aulas mais interativas, as aulas anteriores foram percebidas como não tão interessantes como as de metodologias ativas;

- Os alunos tiveram uma boa autopercepção, na medida em que se sentiram mais livres para criar e expor seus pontos de vista, bem como seus sentimentos e percepções.

## RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DESENHOS E DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS SUJEITOS

Foram selecionadas nove estórias de forma aleatória, para representar o presente estudo, a seguir. Os textos foram digitados, conforme a grafia original dos participantes da pesquisa. Para uma melhor visualização, dispomos as informações em forma de tabela.

Idade/Sexo	Personagem	Título	Lição de vida	O que eu aprendi
14 / F	Gato e Formiga	O gato e a formiga	Nunca julgue ninguém sobre as aparências	Não devemos julgar ninguém
15 / F	Gato	Papa gato	Nunca rebaixe as pessoas do seu redor	Nunca devemos rebaixar ninguém
16 / M	Rato	-	A gente só precisa de uma ajuda para ser outra pessoa melhor	Não devemos humilhar ninguém. O mundo tem pessoas de bom coração.
14/F	Pomba e formiga	A pomba e a formiga	Trate bem seu próximo que ele lhe tratará também	Aprendi que ajudar o próximo lhe trará o bem
14/F	Gato e rato	O gato e o rato	Sempre devemos ajudar o próximo	Sempre temos que ajudar os outros.

13/F	Águia e lagarta	A águia e a lagarta	Não devemos excluir os outros. Não é legal.	-
13/M	Onça	A onça e o leão	Não seja traiçoeiro ou você sempre vai perder	Quanto mais mau, menos vitorioso
14/M	Garça	A vaidade	Todas as pessoas são belas e possuem suas qualidades e ninguém é melhor que o outro	Aprendi que devemos respeitar todos como eles são, pois não sou melhor que ninguém
14/F	Joaninha	Era uma vez uma Joaninha	Nunca julgar ninguém pela aparência	Aprendi que não posso julgar um livro e uma pessoa pela aparência

Fonte: Dados elaborados pela Pesquisadora. Juazeiro do Norte, CE – 2016.

Os textos apresentaram dificuldades características de escritores iniciantes, que parecem não perceberem a produção textual, como algo mais significativo, que precisa de certa atenção e monitoramento pelos mesmos, dos detalhes de escrita das palavras, pontuação, dentre outros, não apenas pela professora. A maioria se deu por satisfeitos com sua primeira versão. Não havendo solicitações para modificar os mesmos.

De modo geral, todos os alunos demonstraram, relativamente às atividades de leitura das imagens, não haver uma predominância da leitura pontual e descritiva, como normalmente se espera nesta faixa etária, mas foram além, dando um contexto de vida às cenas, aparecendo aí, um certo conjunto nas narrativas. É possível que a forma como foi conduzido o trabalho, tenha estimulado este desfecho.

Apresentam uma adequada sequência nas ideias e acontecimentos. Com ligação entre as ideias. Embora de repertório limitado, parecem ser leitores mais assíduos ou, ouvintes de histórias infantis. Apresentaram maior dificuldade em pensar no todo, além de aparentar pobreza quando se trata de recursos linguísticos.

Não foi percebida nenhuma grande ou significativa mudança qualitativa nos textos dos alunos. Em alguns casos, foi possível observar um padrão relativamente a valores humanos como solidariedade e respeito.

Houve ausência de reescrita em 100% dos casos. Também não se observou qualquer revisão pelos próprios alunos, isso pode demonstrar que essa, não parece ser uma solicitação tão comum, pelo professor. É possível

## **CCHLA em debate**

que as situações de revisão se limitem às correções ortográficas diretas da professora, apenas em momentos de correção.

O que nos pareceu positivo na oficina de produção textual, foi a relação criatividade – interatividade (ativo-reflexivo), que de acordo com Ferreira e Neves (2004), rompeu uma hierarquização de valores, que considera não só a questão da escrita e letramento, mas também as condições exteriores dos alunos, e sua inserção na sociedade.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a criatividade dos alunos em suas histórias. Nesse sentido entendemos com Maia e Bittencourt (2006) que uma característica essencial da existência humana é a possibilidade de re-criação da vida na dimensão simbólica.

A (re)criação simbólica corresponde à necessidade de compreensão e integração desses aspectos num processo paradoxal: é estabelecendo relações irrealis com o mundo que se torna possível a adaptação à realidade. É no uso da linguagem que se traduz e se instaura a consciência do próprio movimento da vida. Tentar compreender a existência implica, portanto, revelar esse movimento. Não se trata apenas de descrever um mundo (ou um Eu) de maneira objetiva, mas de inventar narrativas capazes de criar alguns significados organizadores do caos de contradições, estranhezas e conflitos inerentes à vida cotidiana, como fez os alunos na oficina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa discorreu sobre a produção textual e a importância do ato de ler e escrever. Enfocamos a concepção de que o texto literário é plural e inter-relacionado com códigos temáticos, linguísticos, estilísticos, entre outros. Diante das colocações apresentadas, entendemos que as práticas em produção textual ainda parecem marcadas por métodos tradicionais de ensino, confirmando uma educação que determina ao aluno como ele deve receber as informações e os conceitos e como deve proceder. Ao contrário de tais perspectivas, as oficinas para produção textual, atuaram como um instrumento importante para motivar os alunos e lhes proporcionar a liberdade para criar dentro de um contexto.

Este trabalho colaborou para mostrar a importância de se romper com as estratégias de ensino que colocam o professor como centro do saber. Vale

## **CCHLA em debate**

ressaltar que, não se procurou aqui discutir sobre o quão diverso ou não é o cotidiano escolar, e de que forma essa variável também constitui-se num tema de especial relevância na construção de uma escola mais democrática. Portanto, já é o bastante considerarmos privilegiado, o espaço que o professor tenha a liberdade e a capacidade (do ponto de vista de preparação acadêmica e técnica) para levar a cabo aulas de produção textual mais dinâmicas e envolventes.

Assim, consideramos a escola como um espaço altamente privilegiado para trabalhar a multiplicidade de temáticas, além dos valores humanos e éticos, principalmente de respeito ao outro, como foi observado nos textos produzidos neste estudo. Ainda, por intermédio desta pesquisa, percebemos a importância do aluno em avaliar a prática do seu professor, em poder ser crítico em relação a ela, poder propor ações que deem maior significado ao cotidiano escolar.

Apesar das escolas possuírem um currículo a seguir, torna-se indispensável que o professor destine momentos para conversar e problematizar sobre temas que sejam emergentes do cotidiano social.

Com estas considerações acreditamos ter atendido aos objetivos propostos neste estudo e, esperamos ter contribuído na provocação sobre as inquietações acerca da formação dos professores para utilização de metodologias ativas para produções textuais, que sejam mais atraentes e, instigadoras da crítica social. Acreditamos ainda, que este estudo servirá como base para novas propostas de trabalho, bem como para subsidiar políticas públicas que considerem a prática docente crítica e autônoma como aspecto prioritário.

## **REFERÊNCIAS**

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros dos discursos**: uma perspectiva enunciativa para o ensino da língua portuguesa. Tese de Doutorado, PUC – SP/ ÇAEÇ, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139947/000989886.pdf?sequence=1>> Acesso em: 30 ago. 2016.

## **CCHLA em debate**

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHARTIER, Roger. **La lecture: une pratique culturelle**. In: CHARTIER, Roger (Org.). Pratiques de la lecture. Paris: Payot & Rivages, 1993.

CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária**: Experiências Hoje. Editora Imaginário, 2000.

CRUVINEL, F.R.; ROCHA, E. E.; SILVA, I. A. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**, Ano X, n. 20, jul. 2002.

FERREIRA, Maria Solonilde; NEVES, Jacy Cavalcanti das. **Conhecendo e construindo a prática pedagógica**. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.3/GT3\\_4\\_2004.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.3/GT3_4_2004.pdf)>. Acesso em : 20 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

MAIA, M. V.C. M.; BITTENCOURT, M. I. Do carrinho de rolimã ao vídeo game: reflexões sobre a criatividade e a autoria de pensamento na contemporaneidade. In: **Revista Vivência**, 2006, UFRN, n.31, p.111-120.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Rachel & BEZERRA, Maria Auxiladora (orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TERENSE, Ana Claudia F. ; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**, 2006. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006\\_tr540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf)> Acesso em abr. 2016.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Lea. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”**. 4. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

# **A IDENTIDADE DE VALDEMIRO SANTIAGO NOS MEMES VIRTUAIS: RESSONÂNCIAS DIALÓGICAS**

Raniere Marques de Melo

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Concebemos, aqui, meme virtual como gênero discursivo, porque está ancorado em novos espaços de criação e de recepção, dialogicamente conectado às novas formas de interação do espaço virtual, sobretudo às redes de comunicação existentes na internet. Sob esse prisma de interação e de ambiente virtual, o meme torna-se um “projeto de dizer” de alguém para outro, imbuído de intencionalidade e de valores ideológicos, uma nova forma de interação do espaço virtual.

Nesse sentido, estudar os memes pelas lentes da Análise Dialógica do Discurso é fomentar reflexões sobre as condições sócio-históricas que condicionam a produção de enunciados nesse gênero. No que tange ao funcionamento dos enunciados, é possível afirmar que estes não são aleatórios e neutros; existem, porém, com o fito de cumprir propósitos comunicativos que situam posicionamentos, que valoram, convocando sentidos, discursos.

Desse modo, os enunciados nos memes são produzidos a partir de contextos específicos de comunicação e de interação. Eles vão ao encontro de filiações ideológicas e se constituem como “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Essa rede de enunciados, presente no meme, constitui-o como gênero discursivo cujas dimensões podem ser sinalizadas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Em outras palavras, possui um tema ideológico a que se refere, um modo de dizer (entonação) e uma estrutura. Mas, a esse respeito, apresentamos a seguinte elucidação teórica:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso

sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados\* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262)

Assim, entendemos o meme como um gênero discursivo, já que nele se abriga uma rede complexa de enunciados vivos, históricos e ideológicos. Constituídos de enunciados concretos, eles são formados pelas linguagens verbal e não verbal, contém um conteúdo irônico; ademais, também são replicadores de informações, desde a sua origem – *The Selfish Gene* (O gene egoísta) de Richard Dawkins. Esse teórico social estabeleceu uma analogia entre a evolução genética e a transmissão/evolução cultural, acreditando que estes eram propagadores de uma ideia, de forma semelhantes aos genes “pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação” (DAWKINS, 1976, p.193).

Com base nessa contextualização, este artigo objetiva discutir e analisar como se dá a construção de sentido no gênero meme virtual, especificamente, como se estruturam as relações dialógicas e ideológicas nessa arena, levando em consideração a identidade religiosa de Valdemiro Santiago, em 01 meme publicado no Facebook, na página Não tá na Bíblia 2.0. Portanto, do ponto

de vista metodológico, o *corpus* de análise deste trabalho é constituído pelo meme supracitado, acessado em 13/01/2017.

### **1 SOBRE O ENUNCIADO CONCRETO NO GÊNERO DO DISCURSO**

Bakhtin (2010) apresenta a diferença entre oração e enunciado. A primeira se limita à forma. Então, é desprovida de emoção, de contexto. Já o enunciado, por sua vez, quer sempre ser ouvido; está inserido em contextos e exposto às enunciações. Logo, sua significação não é integral, antes está para o contexto extraverbal. Para além disso, o enunciado está intrinsecamente conectado ao gênero discursivo, uma vez que nele se percebe a vinculação entre o momento concreto e individual da enunciação a um campo de atividade humana da linguagem.

Assim, o enunciado se define por uma visão de língua não estática, dinâmica. Ele é guiado por um vínculo social. É o produto de experiências que não podem ser abastecidas, unicamente, por uma forma de uso gramatical, mas por sua expressividade emotiva que organiza o uso da forma, atribuindo a produção de sentidos construídos no social.

Desse modo, o sentido da palavra, do enunciado, é determinado pelo extraverbal e possui uma orientação social. Essas unidades da língua banham-se no discurso e seus significados não podem ser congelados na univocidade da palavra, numa ficção da homogeneidade, pois elas deslizam, atualizam-se. E toda essa interação entre língua e vida está atrelada a um “querer-dizer”, a uma intencionalidade de um locutor. Assim sendo, essa rede de enunciado possibilita, nos gêneros discursivos, uma construção valorativa sobre dadas identidades, já que estas podem ser construídas pelo discurso, através da linguagem.

### **2 SOBRE IDENTIDADE**

A identidade, como produção cultural, não é produzida apenas a partir da concepção que o Outro possui sobre o sujeito. Não restrito a essa concepção, os Estudos Culturais conceituam a produção da identidade a partir da memória, da alteridade e do discurso. Quanto a este, filiamo-nos mais

## **CCHLA em debate**

marcadamente porque também consideramos que não há identidade fora da linguagem. A esse respeito, entendemos que os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2013, p. 18). Ora, se o discurso é perpetuador de valores e ideologias, ele é, em sua essência, constituidor de identidades.

### **3 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM (TDL) EM FOCO: O TOM VALORATIVO**

Ora, se é através da linguagem que atribuímos valores a nós mesmos e aos outros, fica claro, então, as ideias de Bakhtin e de seu Círculo quando apresentam o conceito de dialogismo vinculado ao de interação. Os discursos, nesse entendimento, são entendidos como tramas de relações dialógicas constituídas e avocadas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista. O outro é indispensável nesse processo, pois é pela alteridade que se constrói a identidade e que há a consolidação do diálogo.

Na esteira desse entendimento teórico, o dialogismo é a capacidade de o discurso dialogar com o já dito e se reportar ao que ainda será dito. Partindo dessa ideia, a TDL concebe o sujeito enunciador a partir de perspectiva histórico-sócio-cultural, já que este é interpelado por uma réplica, em forma de ação, apreciação ou concordância a um discurso já dito. Nesse sentido, o dialogismo tem como estrutura máxima a polifonia, pois é a partir dessas vozes que surge o caráter dialógico da linguagem.

É sob essa mesma perspectiva que os estudos dialógicos defendem o pensamento de que, no que concerne aos usos linguísticos, cada dia tem seu acento. Logo, a língua está prenhe de sentidos, de valorações. Ela se atualiza ao sabor concreto das enunciações. Já quanto às nomações, Siblot (1998) apresenta que toda nomeação tem por particularidades evidenciar, por parte daquele que nomeia, uma posição sobre o que é nominado e esta tomada de posição implica a seu turno uma expressão e definição de si. Ao nomear, os sujeitos evidenciam as forças que regulam as ideologias dos campos discursivos a que se filiam. A nomeação, portanto, está para o envolver-se no discurso, significa a participação no diálogo.

### 4 MEMES VIRTUAIS: RESSONÂNCIA DIALÓGICA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Acreditamos que, por meio da língua e das lentes da ADD, é possível articularmos leituras que trazem para o cerne da discussão os modos de abordagens, as escolhas lexicais, os gestos, as entonações que colocam em cena os acentos apreciativos, as valorações, as nomações realizadas nos memes analisados.

A partir disso, neste momento da análise, nosso olhar se debruça sobre este meme:



Chama-nos, inicialmente, nossa atenção, uma referenciação por meio de comparação do apóstolo evangélico a um espírita brasileiro, Chico Xavier. Assim, está posta uma arena de interesses do sujeito produtor desse texto. No plano visual, a imagem de Chico Xavier referencia alguém amável, muito sociável, dado o gesto de beijo feito com a mão direita; em oposição, o apóstolo aparece de olhos bem abertos, sugerindo, uma aparência de alguém ganancioso, “espertalhão”. Somado a isso, a linguagem verbal vai constituindo sentidos, dadas as adjetivações destinadas a cada um dos sujeitos religiosos envolvidos. Porém, interessa-nos somente as que são feitas ao apóstolo.

Assim, o plano verbal, marcado por diferentes letras, tamanhos e formatos, vai atribuindo valorações e construindo as identidades. Contudo, o que nos impressiona é que há, nesse meme, uma tarja preta com referências a valores em reais, usufruídos ou não por cada um desses sujeitos. Abaixo da imagem de Valdemiro, lê-se: “usou 500 milhões”; em Chico, “NUNCA COBROU 1 centavo”. Essas designações põem em circulação vários sentidos, inclusive ativam aqueles que foram materializados em uma repostagem da sucursal

brasileira da revista norte-americana *Forbes*, especializada no tema, quando listou os cinco líderes evangélicos com os maiores patrimônios, em janeiro de 2013, dentre ele, Valdemiro. Observe-se, assim, que o meme está para enunciação, para um contexto social. Esse enunciador, ao dizer que Chico não cobrou, ou melhor, “NUNCA COBROU” 1 centavo desnaturaliza a face exploradora do apóstolo, busca deslegitimar sua função social, distanciando de um líder que busca o bem do povo.

Além disso, as nominalizações feitas, por meio de adjetivos, atribuem valores identitários a esses sujeitos, de modo que, por meio dessa referência financeira, os adjetivos se invertem de posição, há um deslocamento. Dessa forma, o enunciador, inscrito nessa ordem do dizer, enuncia sob um modo de se fazer compreendido sempre como discurso verdadeiro, incontestável. Ao escolher as palavras “monstro, bruxo, demônio, mentiroso, aberração, estelionatário, ladrão” para se referir ao espírita, contraria duplamente, logo em seguida, tais nomeações: 1- quando diz que Chico levou a “paz, alívio, esperança às pessoas e morreu pobre”; quando afirma que 2- Valdemiro gastou os milhões de seus fieis. No entanto, são contraditórias as nominalizações feitas ao apóstolo “santo, apóstolo, enviado de Deus, mão de Deus na terra, verdade em pessoa”, uma vez que ele é caracterizado, por ordem de inversão a Chico, como um explorador da fé das pessoas, com capacidade enganar os fieis e de extorquir quantias exorbitantes deles. As nominalizações só são possíveis de aparecer, pois elas estão em diálogo com outros discursos, retomam outras vozes.

É interessante ponderar que esses enunciados são proferidos sob a condição da verdade, os quais, ditos de modo frequente, tendem a tornar-se, quase sempre, verdade inquestionável e absoluta. Essas nominalizações feitas naturalizam as consagrações destinadas aos grupos dos sujeitos envolvidos, sem qualquer exceção ou modalização. Nessa arena de tensões, bem versus mal assumem posições antagônicas, combatem-se e interrelacionam-se, acarretando, de forma estratégica, a negação de um líder religioso em detrimento do outro. Na esteira desses enunciados, intriga-nos, do ponto de vista discursivo, a forma de como essas estratégias de convencimento são agressivas, constituidoras de verdades, de identidades, mas também são propagadoras de ódio, de intolerância e de repulsa ao outro.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa de nossos objetivos e de nossas análises, concluímos que toda linguagem utilizada na elaboração desses enunciados analisados é provocadora de criar e recriar sentidos entre sujeitos sociais. A materialização dessa atividade enunciativa, por sua vez, estabelece a formação das identidades de Valdemiro Santiago, através de discursos que incluem, excluem e que realçam as diferenças sociais e religiosas. É indispensável também compreender que a escolha de uma palavra já é, por natureza, uma apreciação valorativa, discursivamente empregada com força ideologicamente argumentativa.

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

SIBLOT, Paul. De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire. *In*: BRES, J; DELAMOTTE-LEGRAND, R; MADRAY-LESIGNE, F; SIBLOT, P. (Eds.). **L'Autre en discours, Publications de l'université Paul Valéry** – Montpellier 3, 1998, p. 27-43.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

# **A PRISÃO DE EDUARDO CUNHA NO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

Ana Karla Alves Menezes (PROLING/UFPB)

Orientadora: Profa. Maria de Fátima Almeida (Orientadora /PROLING /UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

A noção de dialogismo - o discurso do outro no eu - pode ser encarada como filosofia de vida, concepção de mundo, entre outras perspectivas. Por isso, tomamos como aporte, o pensamento do intelectual soviético Bakhtin (2011), para quem

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

O princípio dialógico é a característica essencial da linguagem e, por isso, a linguagem e as línguas têm uma natureza intrinsecamente política, porque sujeitam os falantes a sua ordem. Tendo em vista os diferentes campos de atividade humana, os gêneros discursivos, utilizados nos mais diversos ambientes linguísticos, retratam/refratam de forma dinâmica, histórica e situada, essa transformação da/na linguagem.

Os gêneros discursivos do campo jornalístico cumprem relevante função para a sociedade, seja como divulgação da informação, seja através do anúncio de produtos e oferta de serviços, ou contribuindo para a formação de opinião, por meio de artigos, crônicas, charges e demais gêneros da esfera do jornalismo opinativo.

## **CCHLA em debate**

Então, em meio a variedade de gêneros existentes nos diferentes campos sociais da atividade humana, recorreu-se, para o desenvolvimento deste trabalho, à esfera jornalística e, mais especificamente, ao gênero discursivo charge, na perspectiva de refletir sobre as relações dialógicas do evento “Prisão de Eduardo Cunha” no gênero supracitado, convocando sentidos sobre como, a partir dos gêneros, a temática política e as relações da linguagem se estabelecem, isto é, como a política gerencia a produção de gêneros discursivos dialógicos por natureza, dentre eles a charge.

Pensando nisso, partimos da seguinte questão-problema: Quais as representações dialógicas presente no evento “Prisão de Eduardo Cunha” são convocadas em charges políticas? Orientados por esse questionamento, a pesquisa, em foco, objetiva, de forma geral, analisar as relações dialógicas no gênero discursivo charge que tem como tema a prisão de Eduardo Cunha. Quanto aos objetivos específicos, destacamos: a) analisar como se dá a construção de sentido nos discursos proferidos pelas charges e b) compreender as formas de representação de Eduardo Cunha nos pontos de vista dos sujeitos enunciadorees das charges.

Este estudo configura-se como uma pesquisa em ADD (Análise Dialógica do Discurso), especificamente sobre leituras dialógicas de charges. Trata-se de uma pesquisa descritiva - explicativa, de cunho qualitativo, cujo *corpus* é constituído da seleção de 02 charges políticas colhidas na internet, em sites, e de diferentes enunciados. A abordagem teórica metodológica utilizada no estudo foi a dialógica, comparando os textos no tempo e nas respostas que uns dão aos outros e apresentando como os enunciados se concretizam, ocupam o lugar na interação social e suscitam respostas, uma vez que os textos não podem ser analisados sem considerar que são enunciados respostas.

## **DIALOGISMO: ESCRITA EM QUE SE LÊ O OUTRO**

Bakhtin e o Círculo formulam o conceito de dialogismo considerado como o princípio constitutivo da linguagem. Segundo eles, o aspecto social da fala é valorizado porque está intimamente ligada à enunciação, sendo assim, instaura a interação. O que é importante para o locutor é que a forma linguística se torne um signo que seja adequado para se concretizar num dado contexto. Trata-se de compreender a língua, pois o sentido da palavra é determinado por sua situação contextual e ideologicamente situada.

## **CCHLA em debate**

Os membros do Círculo exploram a ideia de que a linguagem não é falada no vazio e, sim, em uma situação histórica e social concreta. Para Bakhtin (1998), a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se choques e contradições. Isso significa que desconsiderar a natureza dialógica, é ignorar a ligação que existe entre a linguagem e a vida, isso porque a construção da linguagem é realizada sócio-histórica e ideologicamente.

### **GÊNEROS DISCURSO: A CHARGE**

Os gêneros do discurso surgem nos diferentes campos da atividade humana e incluem diálogos cotidianos diversos, assim como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica, entre outras. Sobre a diversidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) diz que

a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2011, p. 280)

É por meio dos gêneros que a comunicação verbal se efetua, uma vez que ela só é possível mediante o uso de determinado gênero. Estes, por sua vez, são constituídos nos campos comunicativos e se realizam na forma de enunciados. Nesse sentido, pensar na noção de gênero nos leva a perceber sua íntima relação com as várias esferas de atividades humanas e usos da língua, uma vez que os gêneros discursivos permitem relações interativas mediante os processos de produção da linguagem.

Na visão de Bakhtin (2011), o gênero se manifesta no uso concreto da linguagem, nascendo sempre a partir de uma função social. A diversidade de gênero é infinita, uma vez que não se esgotam as possibilidades da atividade humana e a estabilidade se dá na medida em que o gênero conserva traços que o identificam como tal. No entanto, ele também é mutável porque está em constante transformação, podendo se alterar a cada evento enunciativo e podendo até se transformar em outro gênero.

## CCHLA em debate

O gênero *charge*, segundo Silva (2011), surgiu na França do século XIX, com a função político-social de protesto contra a não liberdade de expressão da imprensa. A charge apropria-se de discursos que povoam a sociedade e os atualiza através da linguagem do *humor*, esse é um gênero diretamente ligado ao cotidiano social, pois aborda, de forma humorística, valores, política, problemas sociais etc. e, com isso, propaga *ideologias*, tendo, assim, uma grande aceitação popular.

## A PRISÃO DE EDUARDO CUNHA EM CHARGES

Analisando as diversas vozes sociais que tratam da política brasileira, percebemos que em muitas a política em nosso país é caracterizada por demonstrar uma falta de seriedade, um descaso com as questões mais essenciais como saúde, educação e segurança. Cabe ressaltar, do mesmo modo, que entre os inúmeros adjetivos negativos está o de corrupto.

Cada gênero possui função definida, sendo utilizado em diferentes campos discursivos, isto é, em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas. Uma determinada função e condições de comunicação discursiva geram tipos de enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 266). Assim, percebe-se, em gêneros como a charge, características que agregam dois discursos simultaneamente: o político e o humorístico. As representações postadas nas charges trazem consigo uma gama de informações, pois, a partir das ilustrações, o leitor infere, logo de imediato, qual o assunto abordado pela charge.

Figura 01



Fonte: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/09/em-11-charges-de-iotti-confira-a-queda-de-eduardo-cunha-7446601.html> Acesso em 20/12/2016

## **CCHLA em debate**

O chargista, por meio de um texto bastante estimulante, na Figura 01, deixa entrever o diálogo com as valorações sociais, utilizando elementos que enquadram o político brasileiro nesse contexto comum de ser enganado pela corrupção. Trata-se de uma crítica, que articula a linguagem verbal e não-verbal, sendo, portanto, o sentido construído nas oscilações entre o dito e o não-dito. No elemento verbal, conhecemos os protagonistas, o presidente do Senado, Eduardo Cunha, e a sua esposa – ele, pensando na decepção por ter sido descoberto, e ela, preocupa com a expressão transmitida pelo seu esposo. Mas é apenas na relação do verbal com o contexto extraverbal que esses elementos ganham sentidos.

A charge foi publicada no mês de setembro de 2016, ou seja, pouco mais de um mês da cassação do “ex-deputado” do Senado, com base em informações que estavam sendo publicadas no Jornal, na divulgação do evento. Percebemos na relação dialógica o espanto de sua esposa ao vê-lo chegar em casa apreensivo, bem como ironizou através da personagem “Eduardo Cunha” e seus aspectos, uma vez que o ex-deputado se encontra comparado à um rato. Ainda, há relação do objeto “ratoeira”, que se refere a captura do animal, foi utilizada para identificar a prisão de Cunha.

A charge apresenta construções de sentidos que levam a necessidade de criticarmos a política brasileira como uma função, unicamente, eleitoreira, revelando seu eco de comunicação, como forma de apresentar uma visão crítica dos acontecimentos vigentes, mostrando em seus enunciados certas posições ideológicas.

A seguir, apresentamos a Figura 2 em que o chargista projeta em seu discurso as vozes que representam o sentimento do brasileiro perante a prisão do “ex-deputado”, pautado na corrupção.

Figura 02



Fonte: <https://kikacastro.com.br/2016/10/20/10-charges-prisao-eduardo-cunha/#jp-carousel-13159> Acesso em 20/12/2016

A charge acima foi publicada no mês de outubro de 2016, pouco tempo depois da cassação do “ex-deputado”, com base em informações publicadas no Jornal, na divulgação do momento. No elemento verbal, conhecemos os protagonistas, o presidente do Senado, Eduardo Cunha, a figura do brasileiro e a voz do locutor – Cunha, aparentemente enraivecido pelo acontecimento, por sua vez, o brasileiro aliviado e prostrado, de joelhos no chão, em agradecimento à prisão decretada pelo juiz Sérgio Moro. Mas é apenas na relação do verbal com o contexto extraverbal que esses elementos ganham sentidos.

Em relação dialógica temos ainda marcas entonativas como o ponto de exclamação “Cunha preso!!!” e “DEMORO!!!”, que faz surgir a ideia de que a classe subalterna se encontra revoltada com a situação política brasileira, visto que a cada momento aparecem escândalos denunciados através da mídia. Essa situação enunciativa se torna, de fato, enunciado concreto por, dialogicamente, situar compreensões que vão ao encontro de processos de constrangimento social para com a política brasileira. Vale destacar que o enunciado concreto “DEMORO” traz uma relação dialógica muito forte, uma vez que o nome MORO aparece com letras maiores no vocábulo, o que se pode inferir que o juiz Sérgio Moro foi o autor da decisão da prisão de Eduardo Cunha.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, a relação entre o verbal e não-verbal, entre o dito e o não-dito se dá por meio da entoação, do gesto, do conhecimento do contexto extraverbal e do espaço comum dos falantes, bem como da parte percebida e parte presumida – e ainda das relações entre locutor e interlocutor.

As relações dialógicas que ocorrem entre os enunciados que circulam pela sociedade dialogam para a constituição do discurso humorístico e, dessa maneira, criar novas significações, como acontece com o gênero charge, que se apropria de diferentes discursos dispersos para formar o discurso humorístico, objetivando satirizar uma situação social. Dessa forma, percebemos, por meio das análises, que cada charge fez emergir diversos outros discursos que circulam socialmente sobre a situação da política brasileira. Neste sentido, como forma de responder ao questionamento assumido no início da pesquisa, evidenciamos que as representações dialógicas denunciam ou faz surgir compreensões que demonstram nas charges aspectos, sobretudo, de reprovação à figura de Cunha.

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini *et al.* 4 ed. São Paulo: Editora da UNESP, HUCITEC, 1998.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 35-87.
- SILVA, D. B. **A charge em sala de aula**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/05/03/2011.htm>. Acesso em 22/02/15.

# **TECNOLOGIA, ENSINO DE LEITURA E DISCURSO POLÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O USO DE UM BLOG PEDAGÓGICO**

Manassés Moraes Xavier (PROLING/UFPB)

Maria de Fátima Almeida (PROLING/UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

Objetivamos, neste artigo, oriundo das atividades proporcionadas pelo Projeto de Extensão “Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio” (PROBEX/UFCG/2014), discorrer acerca da influência que o blog pedagógico intitulado “Leituras da mídia política: você faz?” acarretou para a formação de leitores críticos e reflexivos através do trabalho com a leitura da mídia política nas Eleições 2014 para Presidente e Governo do Estado da Paraíba.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de setembro a novembro de 2014 numa turma de segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada em Campina Grande – PB. Utilizando o blog “Leituras da mídia política: você faz?”, criado com o fim pedagógico de nortear e instigar nos alunos a formação crítica e reflexiva no que concerne à leitura da esfera do jornalismo político contemporâneo, foram postadas matérias extraídas das editorias políticas de blogs jornalísticos e de outros veículos midiáticos e, em seguida, os alunos participantes produziram comentários escritos relacionados às leituras.

## **LEITURA E ENSINO DE LEITURA**

Para o senso comum o ato de ler implica tão somente a decodificação de termos linguísticos, tendo uma visão da leitura como uma ação pronta e acabada. Essa acepção é transportada, na maioria das vezes, para o ensino da leitura no meio escolar. A consequência, como sabemos, é enxergar no aluno um sujeito passivo, que está apto a decodificar, memorizar e reproduzir o que lhes é transmitido. Acreditamos, porém, que esta visão de ensino de língua e mais especificamente de leitura não contribui para a aprendizagem do aluno. São por essas razões que concordamos com as ideias de Almeida (2013) ao afirmar que no processo de leitura acionamos o autor que traça o seu dizer

## **CCHLA em debate**

pensando no leitor e este, por sua vez, enquanto sujeito situado num dado espaço sociocultural, observa no texto não apenas as palavras já ditas, mas também as mensagens implícitas que o mesmo possui. Eis, então, que surge novos fatores que permeiam a leitura. A interação passa a acontecer entre autor/texto/leitor. Com esta interação as possibilidades de interpretação podem ser inúmeras, visto que o leitor, carregado de ideologias, pode compreender e ver no texto elementos que não estão propriamente visíveis na materialidade linguística.

Possenti (2001), *apud* Almeida (2013), nos apresenta os três estágios fundamentais da leitura. O primeiro deles, denominado de leitura filológica, tem o autor como o centro do saber. No segundo, o texto ocupa posição de destaque e no terceiro o leitor passa a fazer parte da tríade que interage na leitura. Para além disso, Almeida (2013) nos expõe a visão dialógica da linguagem. Nesta, a leitura é um processo de interação entre autor/leitor e texto, proporcionando ao aluno um nível elevado de compreensão acerca daquilo que é lido. Assim, o processo de leitura na sala de aula envolve o leitor, o texto e o professor, tendo a leitura como fator de construção de sentido. Logo, o professor não é apenas o transmissor de conteúdo, nem tampouco o aluno é apenas o receptor. Essa relação exige o conhecimento prévio de ambas as partes e o professor passa a ser um mediador em sala de aula, auxiliando na aprendizagem (FREITAS; XAVIER, 2014).

## **A VIVÊNCIA DIDÁTICO-DIALÓGICA REALIZADA**

Corroborando as ideias de Ribeiro (2007), percebemos que, também no meio digital, ler não é uma tarefa simples. “Qualquer leitor precisa mobilizar muitos conhecimentos para empreender a leitura de qualquer texto; e a compreensão acontece de maneira muito hipertextual” (RIBEIRO, 2007, p. 225). No blog, assim como nas outras esferas digitais, as relações textuais estão conectadas das mais diversas maneiras, exigindo o leitor um maior grau de mobilização diante do processo de leitura.

Assim, percebemos que a linguagem é compreendida como um meio de interação social. Nesse contexto, os sujeitos, carregados de ideologias passam a interagir uns com os outros e a construir sentidos mediante os espaços sócio-históricos que ocupam.

Desse modo, com a criação do blog intitulado “Leituras da mídia política: você faz?”, entre os meses de setembro a outubro de 2014, iniciamos

## CCHLA em debate

as atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada em Campina Grande/PB. A partir da ascensão do período eleitoral pudemos unir os processos de leitura juntamente com os aparatos da mídia, através das tecnologias digitais, para comungar na formação de leitores críticos, reflexivos e emancipados frente aos acontecimentos que permeiam a sociedade.

Os encontros eram semanais, com aproximadamente duas horas para o desenvolvimento das atividades. O trabalho pedagógico com a leitura da mídia política foi paulatinamente suscitando discussões entre os discentes, fazendo com que os mesmos utilizassem dos recursos midiáticos com a finalidade de compreender as relações discursivo-dialógicas que permeiam a esfera do jornalismo político. Sob essa ótica, pudemos, na esfera escolar, construir conhecimentos vinculados à práticas sociais situadas e ideologicamente organizadas.

Figura 01



Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/> Acesso em 07/02/2017

Na imagem acima visualizamos o layout do blog, juntamente com as últimas postagens que foram feitas no mesmo. Comungamos com Ribeiro (2007) ao afirmar que em ambientes como esse “é possível interagir sem muita dificuldade, graças à maneira como os textos, imagens e informações se apresentam” (RIBEIRO, 2007, p. 228). Nesse sentido, os alunos são atraídos pelos hipertextos que a ferramenta propicia, interagindo continuamente por meio do letramento digital. A seguir, apresentamos imagens do blog pedagógico.

Figura 02



Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/> Acesso em 07/02/2017

Figura 03



Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/> Acesso em 07/02/2017

Figura 04



Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/> Acesso em 07/02/2017

No ciberespaço, a partir da inserção do blog pedagógico como metodologia de ensino-aprendizagem de leitura, os alunos ganham vez e voz, passando a ser co-construtores do conhecimento. Os comentários apresentados na figura anterior evidenciam essa co-construção. Os textos, sejam eles em formas verbais, visuais ou audiovisuais, não estão pospostos com a finalidade de extrair alguma competência linguística do aluno, mas os mesmos são utilizados, primordialmente, para suscitar a discussão, bem como a reflexão acerca dos discursos, ideologias e valores de sujeitos e instituições presentes na sociedade (MILLER; SHEPHERD, 2012).

Os leitores, em nosso caso, os alunos de ensino médio, desenvolveram práticas de leitura que iam além da simples decodificação dos textos. Diante da grande massa de notícias oriundas do jornalismo sobre a disputa eleitoral para Presidente da República, bem como a disputa para Governo do Estado da Paraíba, os sujeitos leitores foram se posicionando e acenando para o uso da forma linguística num dado contexto, vendo aquilo que torna um signo adequado às condições de uma situação concreta (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009).

Através de comentários escritos, os alunos participantes evidenciavam a importância que tem o cidadão crítico na sociedade contemporânea: “[...] *o povo tem o poder nas mãos e não toma a consciência da importância desse ato e acabam votando em qualquer um, daí surge as ‘balas perdidas’.*”

O uso do jornalismo digital na escola, através da leitura das editorias políticas publicadas no blog, propiciou a construção de sentidos no ciberespaço. Os alunos passaram a ficar “anteados” aos aparatos da mídia política, demonstrando entendimento no que se refere aos liames do dito e do não dito das instituições midiáticas contemporâneas:

Nem é preciso olhar tão atentamente para perceber que a Veja e a IstoÉ são contra o PT e até difamam Dilma e Lula. Nas duas capas podemos ver que está escuro ao fundo e focando no ex-presidente e na atual, também existem frases insinuativas. A primeira capa que é a da Veja diz que ‘Eles sabem de tudo’ o que sugere uma acusação e na capa da IstoÉ diz que tudo não passa de ‘Uma campanha montada na mentira’, acredito que da maneira como foi escrito atacou os Petistas e com certeza influenciou muita gente a votar no candidato

tucano acredito também que na mídia a imparcialidade não é botada em prática e muitas vezes acaba não tendo bons resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos constatar que a forma de leitura dos textos do jornalismo político extrapola o campo estruturalmente linguístico, isto é, a partir dos recursos disponibilizados pelo ciberespaço, intercâmbios culturais, bem como ideológicos, entram em cena. Os alunos conseguem, discursivo-dialogicamente, enxergar o implícito que está no texto. Por meio das opiniões, introduzidas a partir de comentários no blog, verificamos o desenvolvimento dos discentes no decorrer no Projeto.

Vemos que o blog “Leituras da Mídia Política: você faz?” serviu como uma estratégia didático-discursiva capaz de instigar nos alunos participantes um teor crítico e reflexivo mediante a leitura de textos tanto da política nacional, evidenciando abordagens da disputa presidencial, como também da política local, abarcando textos que retratam a disputa para Governo da Paraíba:

Como sabemos o portal correio é aliado ao reeleito governador da Paraíba Ricardo Coutinho e no seu artigo fala sobre a superação de RC e elogia-o pela vitória nas urnas [...] A política é um jogo de vira voltas onde os candidatos que certamente já estariam eleitos podem ser surpreendidos. Na política nada é certo até que se cabe a apuração das urnas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com a formação docente**. João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhalovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

## **CCHLA em debate**

FREITAS, Diana Barbosa de; XAVIER, Manassés Morais. Leitura, mídia e ensino de Língua Portuguesa: reflexões teóricas. *In.*: **Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Campina Grande - PB: Realize, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. Kd o prof? Tb foi navegar. *In.*: ARAÚJO, Júlio César. (Org.). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-243.

MILLER, Carolyn. R.; SHEPHERD, Dawn. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. *In.*: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Chambliss (orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 59-86.

XAVIER, Manassés Morais. O gênero blog: interação e possibilidade didático-pedagógica. *In.*: SILVA, Marinalva Freire; SANTOS, Neide Medeiros (orgs.). **Assim se faz literatura...** João Pessoa: Ideia, 2013, p. 174-189.

XAVIER, Manassés. Morais; NASCIMENTO, Robéria. Nádia. Araújo. **Jornalismo digital na escola: narrativas de uma prática educacional**. Campina Grande, PB, 2010. 209 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2010.

# **A CRIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA GLOBAL DENTRO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS**

Bruna Victória Soares de Oliveira

Luiz Manoel Pereira Filho

## **INTRODUÇÃO**

A Globalização está no ar, e em uma economia cada vez mais global, se faz mais do que necessário para ser um cidadão do mundo que as pessoas comecem a buscar um melhor entendimento de outras línguas, culturas, costumes e religiões. A criação de um curso interdisciplinar que atrelasse a aprendizagem de línguas estrangeiras e cultura aos negócios surgiu na Universidade Federal da Paraíba em 2009, com o intuito de produzir negociadores internacionais. Chegara à Paraíba o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, trazido da França para o Brasil em 2001 através da Universidade Estadual de Santa Cruz na Bahia.

O curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais tem como objetivo formar negociadores capacitados para o mercado de trabalho global, buscando qualificar o negociador a trabalhar com diferentes culturas respeitando-as e utilizando-as para conquistar clientes e novos mercados. Durante os quatro anos de bacharelado, disciplinas específicas voltadas para cultura, junto ao convívio constante com intercambistas estrangeiros, geram um ambiente em que os alunos podem formar uma consciência global, tornando-os capacitados a conhecer e articular ações indulgentes em relação às diferenças culturais presentes no mundo globalizado.

A ideia é de transformar a identificação cultural de cada aluno mais próxima da consciência global. É importante destacar que eles não precisam desfazer-se de sua cultura, mas entender e interagir com os aspectos positivos presentes nela e utilizá-la como uma lente extra ao enxergarem outras culturas, sem a criação de pensamentos preconceituosos ou estereotipados. Promovendo assim, o respeito e a busca pelo melhor entendimento a fim de se criar relações duradouras.

## **CCHLA em debate**

### **OBJETIVO GERAL**

Fomentar a consciência global, proporcionando uma maior compreensão sobre o assunto.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar como é o aprendizado dos alunos LEA para a formação da consciência global;
- Evidenciar a consciência global como aspecto positivo da carreira em LEA.

### **METODOLOGIA**

O presente trabalho tem como método de pesquisa o estilo qualitativo, buscando explicar o que é o tema proposto, sem se ater a números e quantificação de valores numéricos. O procedimento de pesquisa é bibliográfico, utilizando de publicações sobre o tema, como artigos, livros e periódicos online, além da experiência vivida no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, analisando-os de forma a reunir as diferentes teorias e pensamentos que contribuem para uma melhor compreensão do tema abordado.

### **DISCUSSÃO**

A carreira em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, como o próprio nome diz, visa a realização de negociações internacionais. Garcia-Lomas (2004) define negociação internacional como um processo de comunicação entre duas partes de países distintos que objetiva chegar a um acordo de forma que permita criar, manter ou desenvolver uma relação entre as partes.

Com a criação de multinacionais em diferentes países com as mais distintas culturas, é importante conter profissões que saibam como aproveitar e trabalhar com essas oportunidades nesse novo mundo. No dizer de Manuel Castells (1996, p. 19),

“A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos.

Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa”.

Martinelli et all (2011, p. 91) afirma que “a observância das diferenças culturais é fundamental para o sucesso das negociações internacionais”. Mas além do aspecto cultural, o ambiente internacional conta com inúmeras variáveis, entre elas os aspectos políticos, legais, econômicos e comerciais. A consciência de todos os fatores que interferem em uma negociação é mais que necessária. Assim, se a negociação almeja a criação de uma relação duradoura, tudo o que interfere nesse modo de negociar com outro país requer uma consciência global.

Cateora et all. (2013, p.) comentam que ter consciência global é ser indulgente em relação as diferenças culturais e conhecer as culturas, a história, o potencial do mercado mundial e as tendências econômicas, sociais e políticas globais. Disciplinas como identidades culturais, e de cultura específicas dos países francófonos, hispanófonos e anglófonos, que formam parte da grade curricular do LEA, fomentam essa consciência.

Defendido por Guan et all (2015) um elemento essencial para se obter a consciência global é a tolerância e conhecimento das diferenças culturais. Para os autores, tolerância nesse sentido seria o respeito aos pensamentos e ações mesmo que haja assimetrias quando a nossa cultura. No processo de formação dessa consciência voltada a entender a cultura alheia, o estudante de Línguas Estrangeiras Aplicadas passa pelo processo de aprendizagem através de cinco fatores culturais, como explica Aubrey (2009, p. 123) a conectividade cultural, a complexidade cultural, a globalidade cultural, a realidade cultural e a identidade cultural.

Nesse sentido, a conectividade cultural seria o que define a cultura com uma necessidade de ter uma ligação geralmente associada a uma nacionalidade,

## **CCHLA em debate**

impossibilitada de ser algo puro; a complexidade cultural seria o fato de um indivíduo sempre supor que a cultura do outro que difere da sua seja algo estranho e portanto errado; na globalidade cultural, com o avanço dos meios de comunicação, a cultura está se difundindo com uma grande velocidade, o que pode ocasionar em perda de uma cultura, aculturação, ou fortificação pela possibilidade de atingir um número superior de pessoas; a realidade cultural seria a realidade a que o indivíduo está exposto, seja nacional, global, social e individual; e a identidade cultural, nada mais é do que a identidade formada da pessoa, após todos esses aspectos terem-na moldado.

Assim, o profissional de Línguas Estrangeiras Aplicadas se torna extremamente atual, pois tem como um dos principais focos, observar a singularidade culturais sem dispensar o todo.

## **CONCLUSÕES**

A Consciência Global está em constante mudança de acordo com os aspectos políticos, sociais e econômicos da sociedade, então é importante se manter em constante pesquisa das tendências de um país, pois seus clientes promissores podem ser modificados ao passo que essas tendências mudam.

Uma determinada sociedade pode ser definida em aspectos culturais semelhante entre os indivíduos, independente de gênero, classe econômica, escolaridade e até mesmo idade. Esses aspectos que diferem um povo em classes só são percebidos por aqueles que se inserem ou formam essa cultura. Um indivíduo de fora da sociedade só a verá em estereótipos. O objetivo do LEA em relação a Consciência Global é ampliar a visão do negociador e aflorar a necessidade que o mundo apresenta de mais profissionais que se interessem e entendam dos diferentes tipos de cultura humana.

## **REFERÊNCIAS**

AUBREY, Scott. **Creating a Global Cultural Consciousness in a Japanese EFL Classroom**. 2009. 131 p. English Language Teaching(English)- CCSE, [S.l.], 2009. 2. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082354.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

## **CCHLA em debate**

CASTELLS, Manoel. Compreender a Transformação Social. *In*: CASTELLS, Manoel. **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**. Belém: [s.n.], 2005. cap. 1, p. 17-19. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a\\_sociedade\\_em\\_rede\\_-\\_do\\_conhecimento\\_a\\_acao\\_politica.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CATEORA, Philip R.; GILLY, Mary C.; GRAHAM, John L. Desenvolvimento de uma consciência global. *In*: CATEORA, Philip R.; GILLY, Mary C.; GRAHAM, John L. **Marketing Internacional**. 15. ed. New York: The McGraw-Hill Companies, 2011. p. 18-19. Disponível em:<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580551464/cfi/0!/4/2@100:0.00>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

GARCÍA-LOMAS, Olegario Llamazares. **Negociación Internacional**. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/Luiz%20Filho/Downloads/Negociaci%C3%B3n\\_Internacional%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/Luiz%20Filho/Downloads/Negociaci%C3%B3n_Internacional%20(2).pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOLVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 114 p. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

GUAN, Yingyi et al. **Alcance de la Conciencia Global**. Disponível em: <<https://mercadosinternacionalesni.wordpress.com/2015/09/09/alcance-de-la-conciencia-global/>>. Acesso em: 16 jan. 2017

MARTINELLI, Dante P. VENTURA, Carla A. A.; MACHADO, Juliano R. **Negociação Internacional**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 237 p. v. 5. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522466689/cfi/0!/4/2@100:0.00>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

# **RELAÇÕES DE SIGNIFICADO E O DISCURSO POLÍTICO-CULTURAL DA ORGANIZAÇÃO DAS PALAVRAS EM IDIOMAS DISTINTOS**

Gildevan Silva dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

A inserção da temática de “gênero” nos círculos de discussões no Brasil nunca se deu de forma suave e uniforme, e tentativas para tornar esse fenômeno eficaz têm surgido como tática de trazer conversas antigas para novos cenários. Há um grande impasse na definição invariável de gênero, assim como em outros campos. Por quê agrupar indivíduos em sociedade como sendo as normas A ou B e se a existência do C é evidente? Provavelmente porque dessa maneira torna-se muito mais fácil desconsiderar uma realidade que, de acordo com a norma, nunca existiu. E indo um pouco mais além, qual o motivo para atribuir a A, além da sua própria, também a função de B? Vale ressaltar que a função ou imagem de qualquer indivíduo em sociedade, tenha ela conotação positiva ou não, é atribuída ao mesmo através de motivação histórica, política e até mesmo religiosa, e as três confundem-se no próprio contexto social. A língua, como sistema de propagação de discurso, e esse sempre suscetível a quem o usa, é um “negativo” do registro histórico humano; é embebido em história e polido pelos incidentes de choque cultural ao mesmo tempo que manipulado pela tendência deliberativa de quem opera o discurso. É necessário, portanto, tomar como base de verificação de registros linguísticos recortes que datam da época de formação e emprego social do idioma de origem da língua atual e relatos também atuais sobre como esse processo de distinção semântica vem ocorrendo, bem como a reação dos falantes quando confrontados com essa mescla.

## **A ADEQUAÇÃO DA LÍNGUA AO GÊNERO**

Planejado com o objetivo de propagar uma nova perspectiva sobre como tratar questões de sexo e valorização de gênero em estados brasileiros,

a Secretaria de Políticas para Mulheres do Governo do estado do Rio Grande do Sul criou em 2014 o Manual para o uso não sexista da linguagem, mais especificamente o uso da língua portuguesa falada e escrita. O documento questiona o uso indiscriminado de generalizações baseadas em descrições masculinas em detrimento das características femininas no processo, almejando uma abordagem mais neutra e mais inclusiva dos dois lados da representação sexual na sociedade:

A linguagem sexista, utilizada de forma irrestrita, impõe-nos que o masculino (homem) é empregado como norma, ficando o feminino (mulheres) incluído como referência ao discurso masculinizado. Reverter este cenário, contribuirá para que expressões como “os secretários de estado reuniram-se para tratar das ações do governo”, “os participantes da reunião”, ou ainda “os beneficiários do programa” sejam utilizadas também em sua versão feminina (SPM, 2014, p. 13).

O que fazer quando a língua se inclina com tal sutileza e tamanha tendência nas formas de tratamento de pessoas que vivem num mesmo ambiente desempenhando as mesmas funções, mas deliberando representações tão diferentes? O português dispõe de uma variedade de adjetivos e substantivos com terminações “ente” (s) “ante” (s), como por exemplo “competente” (s) e estudante (s) respectivamente. Esses signos gramaticais geralmente cumprem o papel de igualar determinados elementos inclusos no discurso, de tal forma que o elemento por si só não consegue denotar referências específicas apontar gêneros diferentes. Apesar dos esforços, a língua portuguesa falha no quesito “gênero”; há sempre um termo aparentemente perdido aqui ou outro ali cortando caminho por entre substantivos e afins com o intuito de torná-los dependentes de um conotativo masculino. Nas palavras citadas linhas acima, faz-se necessária de uma forma ou outra a utilização de artigos in e definidos, problema que se torna mais evidente quando a ideia é atribuir números, pluralizar significados. E mais, apostar numa reformulação ou melhor esclarecimento do que as palavras laicidade e neutralidade significam pode ser de antemão uma boa ideia a ser trabalhada na administração do país, características que a língua já não incorpora com muita facilidade.

### **A TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO**

É nobre a iniciativa da mencionada Secretaria de Políticas para Mulheres em prol de uma abrangência de gênero maior e coesa nos locais de poder do país. Línguas como o Alemão e o Holandês são exemplos de como abordar o objeto ou o a pessoa de forma mais abrangente, a segunda possui a partícula “het”, usada para denotar definitivamente coisas, sejam elas masculinas ou femininas por exemplo. “De”, necessária quando numa especificação de pessoas – no plural ou singular – e “zij” (pronuncia-se “zéi”) quando o grupo de pessoas ao qual se refere incluir homens e mulheres embutidos no discurso (LENZA, 2012). As formas com as quais civilizações distintas decidiram explicar graficamente e dar sentido às coisas ao seu redor baseando-se em palavras, estão intrinsecamente relacionadas à sua forma de ver o mundo e curiosamente, a Holanda foi um dos primeiros países adeptos à legalização do voto feminino. A identidade criada pelo proferir de uma da língua vai muito além de um caso particular A língua é determinante do discurso e esse por sua vez é responsável pela criação de significados e padronização do mesmo através da repetição pela massa que se comunica através dela no contexto.

### **O CENTRO DO DISCURSO**

O estudo de gênero conta com experts femininas e feministas em um posicionamento diferente sobre o conteúdo, como Joan Scott e Jane Gallop, duas estudiosas estadunidenses com inclinação para estudos sociais franceses que criam um diálogo nas publicações “Entrevista com Joan Wallach Scott” e “O Falo”, respectivamente. No primeiro trabalho, Scott é entrevistada por três antropólogas brasileiras, as pesquisadoras Miriam Grossi (MG), Maria Luiza Heilborn (MLH) e Carmen Rial (CR), explicando que o impulso para a realização da entrevista se originou da participação em uma palestra da historiadora norte-americana na École Normale Supérieure, em conhecer um pouco mais sobre a vida de uma referência de estudos franceses pouco conhecida na França, mas apreciada com prestígio no Brasil:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um

instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998).

A segunda publicação denominada “O Falo”, contempla a visão da escritora Jane Gallop, na qual apresenta uma opinião incisiva sobre como as relações de poder são percebidas de um ponto de vista físico, inferindo que além da palavra, a imagem – nesse caso a imagem do falo – exerce poderes de cunho social, a partir da associação do órgão à concepção de dominação e representação força (GALLOP, 2016).

## O CICLO DO DISCURSO

A partir da associação de conteúdo possibilitada pela comparação dos trabalhos mencionados, tornou-se possível a construção de um modelo conciso e de simples compreensão sobre como a formação da relação palavra x conceito se desenvolve num espaço determinado na história.



O modelo acima tem a proposta de agregar num ciclo, os elementos responsáveis pelo posicionamento do idioma através do tempo no espaço geográfico. Para facilitar a compreensão, toma-se como ponto de partida o estabelecimento de um grupo X de indivíduos em determinada porção de espaço permanecendo nele por certo período de tempo, formando assim um contexto histórico. Nesse processo, ocorre um desenvolvimento acelerado de

## **CCHLA em debate**

padrões visuais e intelectuais resultantes da necessidade da criação de métodos e resolução de problemas quaisquer no convívio, que refletem no trato social dessa estrutura, tomados como modelos comportamentais e usados para a formação do conceito de cultura, tradições, etc.

## **REFERÊNCIAS**

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SILVA, Tomas T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu Silva (org.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 114, jan. 1998

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, cultura e identidade: Conceitos intrínsecos e interdependentes**. Entreletras. Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan/jul, 2013.

GALLOP, Jane. Além do falo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 16, p. 267-287, mar. 2016. ISSN 1809-4449. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644548>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

LENZA, M. P. **Por que a língua portuguesa não é machista**. Disponível em:<<https://petdirunb.wordpress.com/2012/06/27/por-que-a-lingua-portuguesa-nao-e-machista/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

## **O PAPEL DO MEDIADOR INTERCULTURAL LEA-NI NO PROCESSO DE MANUTENÇÃO DAS EXPORTAÇÕES DAS EMPRESAS PARAIBANAS**

Hamanda Barbosa

Welton Silva

### **A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO INTERNACIONAL**

A globalização permitiu uma transformação nas formas de comércio, em razão disso torna-se importante a criação de novas estratégias de inserção e manutenção das empresas no mercado internacional, dentre elas a mediação intercultural que assume um papel diferenciador na competitividade da empresa no cenário internacional. A mediação intercultural pode ser definida como um processo de arbitragem de um elemento entre outros elementos envolvidos de forma a atingir a resolução de uma questão com resultados satisfatórios. Para o sucesso da negociação é importante que o mediador compreenda como as partes se comunicam, por isso, a mediação intercultural assume uma importância no processo de negociação, pois, é um artifício para a compreensão e o atingimento do objetivo através do respeito ao outro e a sua cultura (Sgubini, 2016).

No processo de negociação diversos fatores devem ser considerados, como a cultura que assume um papel muitas vezes decisivo neste processo. O termo cultura traz consigo diversos significados, para a sociologia, cultura é tudo o que é produzido pelo homem como um conjunto de conhecimentos, tradições, arte e valores que é adquirido durante a vida que nos influencia, esta é moldada segundo nossos valores e escolhas consideradas “corretas” segundo Kuazaqui:

A cultura tem uma influência muito relevante sobre o comportamento dos indivíduos, pois molda suas necessidades e desejos, propiciando demanda e oferta diferenciadas por produtos e serviços. Os próprios produtos e serviços refletem os valores culturais de cada um (KUAZAQUI 1999, p.97 apud SANTOS).

O fator cultural pode influenciar a forma como a negociação irá acontecer e essa interferência não limita-se apenas as questões de linguagem, mas de costumes, religiões, tradições entre outras. Por isso, um profissional mal preparado pode colocar em risco todo o processo, visto que a negociação lida com diversos fatores circunstanciais. Outro fator muito importante para a mediação intercultural é a comunicação, para Martinelli a comunicação pode ser considerada um dos fatores-chaves na negociação e que saber manusear este instrumento de forma adequada é desafiador, porém, é de fundamental importância para o entendimento entre as partes (MARTINELLI et al. 2010, p.65). A transmissão da mensagem para seu interlocutor de forma correta e objetiva pode transformar os rumos da negociação e a visão que a outra parte tem sobre a empresa, mas, do mesmo modo, pode haver problemas na transmissão do sentido da mensagem que pretende ser passada, segundo Martinelli:

Ruído de comunicação é qualquer evento que ocorra durante o processo de comunicação e que prejudique a compreensão da mensagem que é transmitida. Embora existam ruídos comuns, ocasionados pela decodificação inadequada da mensagem recebida, em situações ligadas a negociação é usual que os malentendidos (MARTINELLI et al. 2010, p.75).

Neste contexto, o profissional qualificado torna-se um fator imprescindível nas trocas comerciais e competitividade das empresas. A qualidade de capital humano de uma empresa pode ser o diferencial da mesma no alcance de seus objetivos, neste cenário é possível afirmar a importância de um profissional com habilidades técnicas e especializadas em internacionalização e processos interculturais.

O curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) surge como um incentivo para as empresas a nível regional e internacional para investir em outras atividades como o comércio exterior, visto que as dinâmicas do mundo contemporâneo exigem empresas cada vez mais versáteis e profissionais cada vez mais qualificados. A formação de um mediador intercultural dar-se-á de forma gradual, de acordo com suas experiências profissionais, pessoais e sua formação educacional, por isso, é interessante observar a preocupação na formação do negociador internacional LEA-NI através de sua grade curricular, além de disciplinas de cunho linguístico o curso traz disciplinas de cultura, principalmente dos 3 países das línguas que

## **CCHLA em debate**

são foco do curso, além de disciplinas sobre a cultura brasileira, que faz os alunos refletirem sua cultura e o processo de formação da mesma.

Disciplinas focadas no mercado também podem ser destacadas como marketing, finanças, contabilidade e que são de fundamental importância para a rotina administrativa de uma empresa. Esta formação interdisciplinar é um diferencial do graduado de LEA-NI que ao estudar diversas áreas de conhecimento terá uma visão aberta de sua área de atuação e que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso no desenvolvimento da empresa e de seus mercados. Desta forma, podemos entender que os graduados de LEA-NI podem atuar de forma ativa na fomentação da economia nacional e local como um agente de mudança nas relações econômicas.

## **PANORAMA DAS EXPORTAÇÕES NA PARAÍBA**

A inserção e a consequente manutenção de empresas com potencial para exportação no mercado internacional é constituída por um conjunto de elementos que passam por fatores macroeconômicos (crescimento econômico e inflação), microeconômicos (atividade financeira e comércio), e também determinantes espaciais (localização e concentração da indústria). Tem-se que a concentração de processos burocráticos e o custo para inserção de uma empresa nacional no âmbito internacional e as consequentes ações a serem tomadas para a manutenção das suas atividades demanda a atuação de profissionais que possam alimentar os canais de comunicação comercial e que possam promover conjuntamente com as empresas nacionais atividade inovativas.

Segundo dados do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MDIC) entre o período de janeiro a dezembro de 2016 a Paraíba figurava na 24ª colocação no ranking nacional de exportações. A sua pauta de exportação está constituída principalmente por: Calçados de borracha, sucos, açúcares da cana-de-açúcar e fio de algodão, produtos com baixo valor agregado e facilmente substituídos no mercado internacional. O fluxo de comércio em 2013, de acordo com a Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (FIEP), apresentou variação negativa de 22,76% em comparação ao ano anterior. Dentre as nove principais empresas exportadoras quatro tiveram variação negativa, em uma escala que variava entre -8,38% a -54,04%.

De acordo com Markwald e Puga (2002), os critérios de auto-seleção do mercado e os custos irrecuperáveis (Sunk Costs), são pontos relevantes

## **CCHLA em debate**

quanto a permanência das empresas no mercado internacional. Com relação ao primeira, pode-se destacar o preparo inicial da empresa, quanto a adequação dos seus produtos para com as exigências do mercado externo. Já o segundo, leva em consideração os custos a serem pagos pelas empresas para fazerem parte do comércio internacional. Diante do panorama exposto no parágrafo anterior, quanto as oscilações negativas das empresas paraibanas, objetiva-se relacionar o papel do mediador intercultural no processo de manutenção das empresas no comércio internacional.

A manutenção das exportações dar-se pela forma como a empresa estreou no mercado internacional e pelo seu grau de competitividade. Com relação a este último, tem-se que a inovação e a busca por um diferencial são fatores relevantes para as empresas que querem estar integradas em um mercado tão exigente e competitivo. O mediador intercultural na forma de negociador internacional que participa da formação e interação nos processos de negociação podem ser um ponto chave no processo de manutenção das empresas paraibanas no mercado internacional, reduzindo por exemplo os gastos com o Sunk Cost. Tendo em vista que este compreende de acordo com Kannebley e Valleri, a obtenção de informações sobre o mercado internacional, a formação de canais de comércio, a adaptação dos produtos à demanda externa, os custos com propaganda, custo de transporte e etc. Conhecimentos latentes do Mediador intercultural formado pelo curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.

## **CONCLUSÃO**

Pode-se concluir que no atual cenário do comércio exterior paraibano, torna-se necessária a inserção de profissionais qualificados, como foi visto neste artigo, pois cada etapa do processo de negociação é de fundamental importância para o alcance do resultado final, neste contexto, o aluno LEA-NI pode assumir um papel de protagonismo, devido sua formação acadêmica, auxiliando na inserção e manutenção da empresa no mercado internacional.

## **REFERÊNCIAS**

PARAÍBA, Federação das Indústrias do Estado da. **Fluxo de Comércio da Paraíba 2014**. Disponível em: <[www.fiepb.com.br/arquivos/Fluxo\\_de\\_comercio\\_online.pdf](http://www.fiepb.com.br/arquivos/Fluxo_de_comercio_online.pdf)>. Acesso em: 20 de janeiro. 2017.

## **CCHLA em debate**

MARTINELLI, Dante Pinheiro; NIELSON, Flavia Angeli Ghisi; MARTINS, Talita Mauad. **Negociação: Conceitos e Aplicações Práticas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p.65-75. MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA, COMÉRCIO EXTERIOR E SERVIÇOS. **Dados da Paraíba**. Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/busca?searchword=paraiba&searchphrase=all>>. Acesso em: 20 de janeiro. 2017.

PARAÍBA, Universidade Federal da. **Projeto Pedagógico do Curso Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais LEA**. 2008. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/lea/images/tcc/anexo\\_a.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/lea/images/tcc/anexo_a.pdf)>. Acesso em: 15 janeiro. 2017. AG

SANTOS, Leandro; MULLER, Vera. *A influências dos Aspectos Culturais nas Negociações com ospaíses Árabes*. Disponível em: <<http://www.marketingviewer.com.br/a-influencia-dos-aspectos-culturais-nas-negociacoes-com-os-paises-arabes/>>. Acesso em: 02 de fevereiro. 2017.

SILVA, Júlio César Lázaro da. **O Processo de Globalização** Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/processos-globa.htm>>. Acesso em 22 de fevereiro. 2017.

SGUBINI, Alessandra. **Mediation and Culture: How different cultural backgrounds can affect the way people negotiate and resolve dispute**. Disponível em: <<http://www.mediate.com/articles/sgubinia4.cfm>>. Acesso em: 02 fevereiro. 2017

# **A TUTORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO APRENDER A “SER PROFESSOR”**

Barbara Cabral Ferreira (UFPB)

Jailine Mayara S. de Farias (UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

No ano de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) lançou, pela primeira vez, um edital para seleção de projetos para o Programa de Tutoria de apoio às disciplinas básicas da instituição (PROTUT). Segundo a Resolução CONSEPE 49/2014, a tutoria devia ser entendida como uma estratégia de ensino-aprendizagem em regime cooperativo, ou seja, os alunos que necessitassem ou desejassem ter assistência adicional em uma disciplina, doravante tutorandos, seriam assistidos por alunos que haviam concluído com êxito a referida disciplina, os tutores, assistidos por um professor supervisor. O PROTUT, cujo objetivo é proporcionar aos tutorandos suporte didático-pedagógico, auxiliando-os e estimulando-os em seus estudos e, por outro lado, contribuir para a formação docente dos tutores, vem sendo desenvolvido, desde então, em diversos Centros e Departamentos da UFPB, inclusive no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), através do projeto Práticas de mediação e inclusão na tutoria de língua inglesa.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir algumas ações implementadas pelo projeto, bem como alguns desafios e perspectivas quanto ao trabalho desempenhado, tendo como foco o processo de formação docente dos tutores, considerando a importância do fortalecimento da identidade dos professores em formação diante da crise pela qual as licenciaturas têm passado (ARANHA & SOUSA, 2013).

Para tanto, partiremos de questionários respondidos por tutorandos sobre o projeto de tutoria, com vistas a observar como os tutorandos avaliam as ações desenvolvidas e como essas têm impactado a vida acadêmica deles. Também analisaremos os relatos de experiência individuais e dos relatórios

finais entregues pelos tutores, em que, além da descrição das atividades desenvolvidas, que incluíram ações como o levantamento de perfil dos alunos e suas crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, orientação teórico-pedagógica, seleção/elaboração de material didático, planejamento e execução de sessões de tutoria, os tutores puderam refletir sobre sua prática, sobre os desafios encontrados e sobre o impacto do projeto no desenvolvimento de competências para a prática docente.

### **1. SOBRE O PROJETO: DEFININDO O AGIR TUTORIAL**

Embora a disciplina Língua Inglesa I do Curso de Letras Inglês não tenha sido mencionada como um componente curricular prioritário do PROTUT (todos os componentes mencionados nos editais são da área das Ciências Exatas e Biológicas), ela apresenta um alto índice de evasão e retenção. Alguns fatores podem ser apontados como motivadores dessa retenção e evasão: Língua Inglesa I é a primeira disciplina da área no Curso, as aulas são ministradas em inglês e vários alunos chegam aos bancos da universidade sem ter tido oportunidade de estudar a língua anteriormente, o que faz com que as turmas sejam bastante heterogêneas. Desse modo, ao se depararem, em sala de aula, com a dificuldade de entender inglês e com alunos mais avançados, os alunos iniciantes sentem-se intimidados, desmotivados e incapazes de aprender a língua.

Os programas de tutoria têm sido desenvolvidos e integrados com programas tradicionais para ajudar na melhora de desempenho acadêmico, impactando positivamente na avaliação e melhoria dos resultados para várias partes envolvidas no agir tutorial (COLVIN, 2007). Neste sentido, o projeto Práticas de mediação e inclusão na tutoria de língua inglesa foi pensado como mais uma ferramenta para diminuir as diferenças, motivar os alunos e assegurar que a todos seja dada uma educação significativa e de qualidade. Ao mesmo tempo, ele cria a oportunidade para que alunos mais adiantados no Curso de Letras Inglês possam pensar e desenvolver suas habilidades, saberes e capacidades docentes, sempre orientados e supervisionados por um professor do DLEM, contribuindo, assim, para sua formação como futuro professor.

Em consonância com os objetivos do programa institucional, o projeto apresenta como objetivos: diagnosticar as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento do componente curricular (Língua Inglesa I); implementar estratégias didático-pedagógicas quanto às disciplinas de Língua

## **CCHLA em debate**

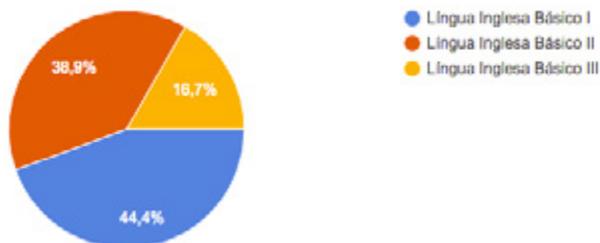
Inglesa I, tais como: exercícios, sessões de tutoria, atendimento individual e em grupo, presencial e/ou a distância; utilizar a tecnologia (plataforma Moodle de apoio ao ensino presencial em 2015 e turma virtual no Sigaa em 2016, além do aplicativo WhatsApp) para mediar a relação professor-tutor-tutorando, tutorando-conteúdo, tutorando-tutorando; selecionar e/ou elaborar material didático junto com o tutor, considerando o contexto e dificuldades apresentadas pelos tutorandos; promover confiança e autonomia dos tutorandos quanto à sua aprendizagem; promover a inclusão ativa/participativa do aluno em sala de aula; orientar o tutor teórico-metodologicamente para o exercício de seu trabalho; produzir e publicar artigos e ensaios sobre as experiências vivenciadas na tutoria. Consoante com o que é exposto por Colvin (2007), observamos que as contribuições acadêmicas da tutoria concentram-se no fornecimento de auxílio para outros alunos através de suporte acadêmico.

Em seu primeiro ano de desenvolvimento, o projeto contou com a participação de 4 (quatro) tutores bolsistas e duas professoras supervisoras, atendendo duas turmas de Língua Inglesa I. Já em 2016, o número de pessoas envolvidas aumentou. O projeto contou com a participação de 4 (quatro) tutores bolsistas e 1 (uma) voluntária e de 3 (três) professoras orientadoras. Por conseguinte, nesse ano também foi possível a ampliação do projeto para atender a demanda dos alunos dos componentes curriculares Língua Inglesa Básico II e Básico III, cada um com duas turmas. Ao todo, o projeto já atendeu um total de 38 alunos do Curso de Letras Inglês desde o início de sua vigência.

### **1.2 Conhecendo os tutorandos**

Em pesquisa realizada através de questionário aplicado via Google Forms (SANTOS JÚNIOR; ALEXANDRE et al, 2016), podemos verificar o impacto que o PROTUT Letras Inglês tem tido na vida acadêmica dos alunos assistidos. Obtivemos resposta de 18 (dezoito) tutorandos atendidos pelo projeto e eles se dividem entre as três disciplinas atendidas da seguinte maneira:

Gráfico 1: Alunos atendidos pelo Protut



(Fonte: Gráfico gerado pelo Google Forms)

Os tutorandos, alunos das disciplinas atendidas, demonstram bastante interesse nas ações do projeto, embora, por falta de disponibilidade de tempo, percebemos uma maior participação dos alunos do turno da manhã. Outro fato observado é que a principal motivação para a frequência nas sessões não estaria relacionada diretamente à reprovação, mas sim ao desejo de melhorar o desempenho quanto à Língua Inglesa, conforme podemos observar no gráfico extraído do questionário aplicado.

Gráfico 2: Motivações dos tutorandos



(Fonte: Gráfico gerado pelo Google Forms)

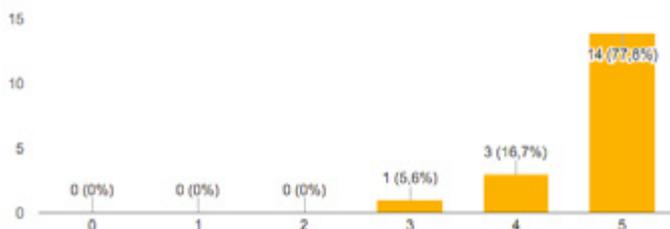
Ao total, nos semestres 2015.2 e 2016.1, verificamos que 38 alunos frequentaram as sessões de tutoria, e, embora tenha ocorrido o trancamento ou desistência de alguns alunos durante o semestre, além do fato de que, como mencionamos anteriormente, por indisponibilidade de tempo, ou desinteresse, nem todos que apresentam dificuldades podem, de fato, frequentar às sessões, observamos que os que participaram assiduamente das atividades obtiveram uma melhora em seu desempenho e aprovação nas disciplinas cursadas.

## CCHLA em debate

Conforme aponta Topping (2005), pesquisas demonstram que a tutoria, pelo desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa, rende ganhos acadêmicos significativos na área de atuação atendida para todos os membros envolvidos. Ou seja, ambos, tutorandos e tutores, podem se beneficiar das atividades desenvolvidas.

A respeito da avaliação que os tutorandos fazem das atividades desenvolvidas, aqueles que responderam ao questionário aplicado as avaliaram positivamente, conforme podemos observar no gráfico abaixo, em que 5 corresponde à nota máxima e 0 à mínima.

Gráfico 3: Avaliação dos tutorandos



(Fonte: Gráfico gerado pelo Google Forms)

Pudemos verificar, portanto, que a grande maioria dos tutorandos expressa satisfação em relação ao trabalho desempenhado pelos tutores, bem como o reconhecimento do impacto das ações do projeto em seu desempenho, não apenas na disciplina, mas no Curso, de forma mais ampla.

Dentre as ações desenvolvidas com vistas a ajudar os tutorandos no desempenho nas disciplinas estudadas, podemos destacar a realização de sessões de tutoria semanais nas quais os conteúdos estudados em sala de aula eram trabalhados e reforçados, sessões de tutoria com foco em conversação em inglês, realização de exercícios via moodle, no primeiro ano, Turma Virtual no Sigaa e grupos de WhatsApp, no ano seguinte.

### **2. APRENDENDO A “SER PROFESSOR”: TRANSFORMANDO O FAZER DOCENTE ATRAVÉS DA TUTORIA**

Já no que diz respeito à formação docente dos tutorandos, foi estabelecida uma dinâmica para orientação, planejamento e acompanhamento das atividades que consistiu em: a) reuniões gerais mensais (com toda a equipe) mensais, com o intuito inicial de delinear as ações para cada semestre, e de criar um espaço para compartilhamento do trabalho desenvolvido por cada tutor; b) reuniões de orientação quinzenais (presenciais ou virtuais), com o objetivo de proporcionar orientação mais direcionada ao plano de ação do tutor, desenvolvido junto à sua professora orientadora, observando as demandas específicas de cada turma; c) reuniões/oficinas pedagógicas de capacitação, com discussão de textos para auxiliar os tutores em suas atividades.

Destaque-se, ainda, as pesquisas realizadas pelos tutores, com a orientação das professoras, que foram apresentadas no Encontro de Iniciação Científica (ENID) da UFPB. No III ENID foi apresentado um pôster intitulado Perfil dos alunos ingressantes no curso de Letras-Inglês da UFPB: Pensando estratégias de mediação. Esse trabalho foi premiado como um dos melhores do evento. No IV ENID, os tutores apresentaram 2 (dois) pôsters. O trabalho O impacto do Protut na formação docente dos tutores do curso de Letras/inglês da UFPB aborda a tutoria e o desenvolvimento de competências importantes à formação pedagógica, com o intuito de evidenciar de que maneiras a tutoria contribui para o desenvolvimento e integração dos saberes docentes (TARDIF, 2012). Já o trabalho O impacto das ações da tutoria no desenvolvimento acadêmico dos tutorandos do curso de Letras – inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresentou resultados parciais das ações desenvolvidas durante o período de vigência do projeto, analisando, através de questionários aplicados, como estas foram percebidas e aceitas pelos tutorandos, e como as atividades de tutoria têm influenciado em sua vida acadêmica.

Sobre as visões acerca do trabalho de tutoria, vale destacar o reconhecimento da importância do projeto e a satisfação dos tutores por fazerem parte, ativamente, do processo de ensino-aprendizagem, conforme podemos observar nos trechos abaixo, extraídos dos relatos de experiência analisados.

Como tutora, meu papel é ajudar esses alunos com qualquer assunto relacionado ao aprendizado da língua inglesa. (Tutora 3)

Este projeto além de auxiliar os alunos com dificuldades na Língua Inglesa e/ou os que desejam colocar a língua em prática, também é uma ótima oportunidade para que nós alunos deste curso e futuros professores começarmos a colocar em prática o que estamos aprendendo nas disciplinas ofertadas pelo curso e para que experiencemos um pouco da atividade docente. (Tutora 4)

De acordo com estudo de Dvorak (2001), programas de tutoria podem contribuir na formação do tutores de formas variadas: a) em suas crenças e atitudes em torno do processo de aprendizagem, b) seu progresso acadêmico e motivação, c) no desenvolvimento de habilidades de liderança, d) em decisões sobre sua futura carreira, e e) na satisfação de ver e ser parte do sucesso de outros alunos. Tais contribuições podem ser observadas nas reflexões da Tutora 3, que destaca a importância do desenvolvimento da empatia e sensibilidade como características fundamentais à prática docente.

Entre todas as experiências que o PROTUT tem me possibilitado (mais adiante mencionarei algumas), a que mais gosto de lembrar é que faço parte de um programa cuja presença na universidade denota preocupação com seus alunos e respeito para com suas dificuldades e capacidades de superar os obstáculos, e esta preocupação é consideravelmente recente. Além disso, no caso de uma graduação em Língua Estrangeira, a existência de tutoria mostra que os alunos sem o conhecimento de anos de curso de idiomas, sem tempo para superar suas dificuldades por conta própria e sem uma boa base na escola regular, não são invisíveis. [...] O PROTUT é uma experiência diferente da qual eu estava habituada, pois tinha passado dois anos nesse projeto [Pibid], o público alvo é diferente, os objetivos são diferentes, mas há um grande ponto em comum:

o exercício da sensibilidade e desenvolvimento de empatia, características necessárias a um professor.

Observamos que a tutoria despertou nos tutores tanto uma preocupação pedagógica em relação à sua prática, quanto uma reflexão e avaliação sobre suas ações e o impacto de seu trabalho, aspectos fundamentais à docência. Conforme podemos observar no trecho abaixo, a tutora 4 reflete sobre as contribuições do agir tutorial para sua formação, destacando o projeto como espaço para formação docente.

Preparando as aulas de tutoria, conheci muitos websites bons na internet, com atividades e materiais que foram muito úteis para as aulas. A tutoria também me ajudou a desenvolver confiança e consistência como professora. Como sou iniciante, é normal e comum mostrar insegurança, mas graças à tutoria, isso tem mudado. No início do semestre, quando um aluno me perguntava alguma coisa que eu não sabia responder, eu me sentia mal. Porém, se isso acontece hoje em dia, eu anoto as dúvidas e nós pesquisamos as respostas juntos através de dicionários e gramáticas. Chegamos a uma conclusão em conjunto, aceitando que todos cometem erros, mas que podemos sempre melhorar através do estudo.[...]

Na graduação aprendemos muita teoria, mas é em programas como o PROTUT que temos a valiosa oportunidade de aplica-la. Quanto mais cedo se põe em prática a teoria estudada, mais o assunto vai ser apreendido.

Como destaca Dvorak (2001), a tutoria promove espaço para formação prática de futuros docentes, possibilitando aos tutores o uso e vivência de várias técnicas e estratégias para auxílio dos alunos quanto aos conteúdos atendidos, já que eles precisam lançar mão das teorias aprendidas para apresentar ideias de formas variadas com o intuito de facilitar a aprendizagem dos tutorandos. Sobre este aspecto, o Tutor 2 que antes de entrar na tutoria e durante o período que estava participando do projeto já atuava como professor em uma escola

de idiomas, reflete sobre os desafios colocados pela prática e como a tutoria transformou seu fazer docente.

O fato de planejar as sessões foi, de início, algo muito difícil para mim. [...] A dificuldade em planejar as sessões me fez refletir bastante em como eu estava tratando a sala de aula. Eu acabava em ser um professor meramente mecânico, passador de páginas, e que de alguma forma as sessões de tutoria me fizeram crescer neste aspecto e tornar as minhas aulas no meu ambiente de trabalho mais dinâmicas e produtivas. [...] . Aprendi a lidar com mais pessoas, a melhorar o planejamento de minhas aulas e em me permitir a ser mais aberto para novas descobertas.

Vale ressaltar, então, o papel da tutoria na formação docente e fortalecimento da identidade dos tutores como professores em formação, alunos do curso de Licenciatura em Letras/Inglês. A partir dos relatos e reflexões dos tutores, observamos que enquanto alguns alunos escolhem fazer parte da tutoria para obter prática do ensino, outros tutores passam a considerar uma carreira na docência devido à essa experiência (DVORAK, 2001), o que corrobora a hipótese de que o projeto desenvolvido tem impacto de forma significativa no desenvolvimento de saberes docentes e competência para ensinar.

Comparando o meu fazer docente antes do curso e hoje, perto do fim dele, vejo que muito mudou. Antes, eu podia até saber o conteúdo (a língua em si), mas hoje sei mais um pouco de como passar o conteúdo para o aluno. E o ProTut tem “grande culpa” nisso. Ele é como a parte prática do que estudo nas disciplinas. O que mais tem contribuído para meu crescimento como professora é o contato com outros professores e tutores, a troca de experiências. Ter alguém, as coordenadoras do projeto, lendo o que você pensa em fazer e lhe dizendo o que pode funcionar e o que não, lhe mostrando atividades e métodos para os temas que você pensou para a sessão de tutoria, entre tantas outras coisas, faz com que possamos refletir sobre

nossas aulas e quem somos como professores e, dessa forma, crescemos, nos maturamos como profissionais. Também o contato com os outros tutores nas reuniões me ajuda muito e me faz melhorar na minha prática. (Tutora 1)

Como podemos observar nas reflexões da Tutora 1, o ProTut tem representado outro espaço dentro da universidade para reflexão acerca do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de saberes docentes. Como demonstrado na pesquisa de Henriques, Pontes et al (2016), a tutoria tem proporcionado a troca de experiências e o desenvolvimento de novos conhecimento relacionados à sala de aula, bem como encontros entre teoria e prática que permitem o estabelecimento de um momento pré e pós tutoria na vida dos tutores. Ademais, destaca-se, ainda, a relação tutor-tutorando, a partir da qual acredita-se contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, empatia, troca de experiências que se mostra bastante positiva no processo de ensino-aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que o desenvolvimento do projeto de tutoria ofereceu à comunidade do curso de Letras e aos alunos, enquanto futuros docentes, mais um espaço de formação, com múltiplas possibilidade de reflexão sobre as concepções em torno do ensino de língua inglesa e fatores sociais e cognitivos envolvidos no universo da sala de aula, aqui, especificamente de língua estrangeira, bem como sobre os papéis desempenhados no processo de ensino-aprendizagem e as práticas exercidas como dados relevantes para a sua formação e atuação profissional.

Por outro lado, foram promovidas estratégias de mediação combinadas durante a interação professor-tutor-tutorando, que tornou possível a criação de uma comunidade de aprendizagem, de prática, em que o aluno pode esclarecer suas dúvidas, realizar exercícios e atividades planejados de forma crítica e reflexiva, considerando a realidade e contexto dos tutorandos, tendo, assim, a mediação da aprendizagem ampliada pelo tutor.

Embora haja desafios para o trabalho da tutoria, entre os quais podemos citar a ampliação do alcance das ações desenvolvidas para os que

## **CCHLA em debate**

não obtiveram desempenho positivo e não dispõem condições para frequentar presencialmente às sessões, falta de pontualidade e motivação dos alunos, estratégias para tornar as atividades mais atrativas e promoção de mais oficinas pedagógicas para os tutores, acreditamos que o trabalho de tutoria é de fundamental importância para a consolidação de um projeto universitário consoante com ideias de melhora no desempenho dos tutorandos e sua permanência na Universidade, bem como com o acesso democrático, inclusive ao ensino superior, promovendo o diálogo entre teoria e prática.

## **REFERÊNCIAS**

ARANHA, Antônia V. S., SOUZA, João V. A. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, out./dez. 2013. p. 69-86.

BRASIL. UFPB. Resolução CONSEPE n° 49, de 2014. João Pessoa/PB, pp. 1-14, 21 de novembro de 2014.

COLVIN, Janet W. **Peer tutoring and social dynamics in higher education.** Mentoring & Tutoring. Vol. 15, No. 2, May 2007, pp. 165–181

DVORAK, Johanna. **The college tutoring experience: a qualitative study.** TLAR, Volume 6, Number 2, 2001. pp. 33-46.

HENRIQUES, Bianca; PONTES, Brenda; *et al.* **O impacto do Protut na formação docente dos tutores do curso de Letras/inglês da UFPB.** UFPB: Encontro de Iniciação à Docência, 2016.

PIPER, Jagwiga. **The silent benefits of tutoring.** TLAR, Volume 6, Number 2, 2001. pp. 47-49.

SANTOS JÚNIOR, Massilon; ALEXANDRE, Míryan; *et al.* **O impacto das ações da tutoria no desenvolvimento acadêmico dos tutorandos do curso de Letras – inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).** UFPB: Encontro de Iniciação à Docência, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Tradução por: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOPPING, Keith J. **Trends in Peer Teaching.** Educational Psychology, Escócia, v. 25, n. 6, p. 631-645, dez. 2005.

# **A RELAÇÃO DISCURSIVA NO CONTEXTO DIALÓGICO DE JOHAN AYRAS DE SANTIAGO – PELO SOUTO DE CREXENTE**

Anália Sofia Cordeiro de Lima Gomes (UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

A poesia lírica trovadoresca teve o seu florescer em meados do século XII, considerado por Spina (1956) como o “século de ouro” da literatura medieval francesa. Tem seu ponto inicial o Sul da França, expandindo-se pela Itália, pelas terras germânicas e pela Península Ibérica. A poesia dos trovadores provençais é considerada a fonte de todo o lirismo europeu consequente. De forte representatividade sociocultural, ela perdura até os dias atuais em traços e nuances na arte moderna e contemporânea.

No berço da poesia trovadoresca galego-portuguesa se encontra, sem sombra de dúvidas, a poesia provençal que se difundiu pela Europa. Os trovadores provençais, através da cansó, estabeleceram os padrões e modelos artísticos e culturais que viriam a florir nos grandes salões da aristocracia europeia. A lírica trovadoresca, entretanto, mesmo sofrendo influência provençal, assume características muito próprias em cada região. A literatura portuguesa não deixou de sofrer influências da poesia lírica provençal, mesclando-se com a poesia já existente e criando uma nova forma importada para os grandes salões. “Nasce a poesia palaciana, e, com ela, engalana-se a poesia popular” (SPINA, 1956, p.36).

Essas cantigas, denominadas, em Portugal, de Cantigas de Amigo, representam o mundo de sentimentos e ações femininas, no qual a mulher canta a sua coita amorosa. “A vida amorosa, como sempre, é a principal: as queixas da amada contra a ausência do amigo, contra a sua falta de pontualidade e as expansões de sua alegria quando estavam juntos” (BUENO, 1968, p. 03). Mas, apesar de falar sobre as emoções femininas e ter como agente principal a mulher, eram escritas por homens, ou seja, tinham a autoria atribuída aos trovadores.

O pouco que se sabe é que esses cantares em terras ibéricas já possuíam uma cultura muito forte de poesia popular primitiva, autônoma,

## **CCHLA em debate**

que tinha como voz, de fato, a mulher da vida rural (camponesa, pastora), dividindo cenário com a natureza, a música e a coreografia. Segundo Zilberman (2002) “dentre os textos remanescentes da lírica medieval pertencentes àquele gênero poético, constam os que se originaram de manifestações femininas, coletivas e anônimas”. Pode-se assim dizer que houve uma real participação feminina na origem da literatura lírica medieval galego-portuguesa, como expõe Lemaire (2011), ao falar da origem das Cantigas de Amigo:

Essas cantigas eram reminiscências de uma grande arte da canção de mulher dialogada, canções cantadas e improvisadas por mulheres como canções de trabalho e de dança. Elas pertenciam a uma tradição poética arcaica, ininterrupta, de mulher compositora e poetisa indo-européia até o século XX e que, no momento em que começa em Portugal a transição da oralidade para a escrita, fora – como nos outros países da Europa! – transcritas, ou manuscritas, ou copiadas ou imitadas por poetas ou escribas masculinos, aos quais, em seguida, elas foram atribuídas.

Essa participação feminina é inegável, pois, durante a idade Média, a vida rural foi consideravelmente mais ativa comparada à vida urbana, não apenas pela mão de obra, cultivo ou criação dos animais, mas por todo o sistema rural. Era a produção rural que abastecia a vida nos castelos.

Nas Cantigas de Amigo em geral, a representação e o destaque eram as mulheres de condição humilde: camponesas, pastoras. Apesar de o homem possuir o papel primordial na sociedade, na vida do campo, as mulheres tinham uma grande contribuição na economia.

A mulher colabora na mainbournie, quer dizer, na administração da comunidade e na educação dos filhos; ele gere os bens próprios porque o consideram mais apto do que ela para os fazer prosperar, [...], mas quando, por uma razão ou por outra, tem que se ausentar, a mulher retoma essa gestão sem o mínimo obstáculo e sem autorização prévia. (PERNOUD, 1997, p. 18).

As Cantigas de Amigo nasceram sobre a base de uma tradição de poesia oral realizada por mulheres das camadas populares do meio rural, que expunham os seus sentimentos e perspectivas de forma anônima. Tal lírica feminina tinha circulação considerável na Alta Idade Média, em um período no qual não havia diferença entre o autor e o ouvinte. Os seus versos mostravam uma jovem que se apresenta como sujeito locutor e, segundo Zilberman (2002, p. 22), “o fator corporal é primordial: mover-se com os outros, cantar com os outros, é: experimentar/pensar com os outros”.

A oralidade foi substituída pela escrita e, como a grande maioria das mulheres não sabia ler nem escrever, a sua autonomia poética foi se perdendo. Nessa passagem, pontos essenciais se perderam, como a imagem do autor, a posição feminina autossuficiente, e a naturalidade original.

No caso das cantigas, a “política de espírito” exerce-se muito sob forma de aproveitamento, apropriação e anexação, através de mecanismos e estratégias de imitação, desterritorialização ou deslocamento e deformação sistemática dos conteúdos dos textos (LEMAIRE, 2011, p. 53).

Dessa forma, os registros das canções passaram a ser feitos pelos homens, geralmente religiosos movidos pelo espírito cristão, que as transcreviam da forma que julgavam mais adequada. Pode-se perceber, também, o peso da influência do cristianismo na construção da imagem feminina. Essa mudança de registro acarretou na perda da autonomia feminina, da sua livre expressão, tornando-a dominada e submissa. Os copistas se apropriaram da lírica feminina e as dispuseram conforme os valores de uma sociedade patriarcal na qual o homem, guiado pela Igreja, ocupa o papel central, abaixo apenas daquela, conferindo à mulher um lugar subjugado. Zilberman (2002, p.27) fala que a presença masculina é tão forte que escamoteou a presença feminina:

Nas cantigas de amigo, os versos, de autoria masculina, ao perceber-se distanciada do amado distante. A voz feminina, suprimida uma vez pelos copistas, é de novo cassada, pois nem mesmo os estudiosos do assunto interessam-se em valorizar o que estaria por trás e antes do material transportado do passado: a locução

feminina, a perspectiva da mulher, o caráter popular e coletivo dessas manifestações.

As influências exercidas pela Igreja Católica, juntamente com as leis da moral e dos bons costumes, levam a supor que o homem assume a voz feminina nas Cantigas de Amigo para que ele possa cantar o proibido, já que o prazer naquela época era tido como algo sujo e pecaminoso, a não ser que fosse relacionado ao amor conjugal. Com isso, pode-se perceber que o homem se apossa dessa lírica feminina como uma forma de tirar-lhe a culpa por cantar o amor pecaminoso das sensações, despertado no homem pela mulher travestida de Eva.

As Cantigas de Amigo são aparentemente inocentes, mas ao fazer leituras mais profundas, nota-se um desejo erótico implícito. Essas cantigas mostram de forma camuflada, os desejos e anseios dos trovadores, disfarçados na voz feminina. Por trás do cotidiano simples e das palavras singelas, pode-se perceber de forma subentendida o conteúdo sensual, velado nas palavras que levam a um segundo sentido.

Esse tipo de prática reforçou a visão paradoxal da mulher criada pelo preconceito cristão, tornando-a ainda mais estigmatizada. Segundo Saraiva e Lopez (1966), “as mulheres ora são ingênuas, ora experimentadas; [...]; ora indiferentes, ora susceptível; ora se entregam, ora conduzem o jogo”. Os sentimentos do homem medieval referentes à mulher são expressos de forma ambígua, pois para ele a mulher possui um perfil que oscila entre a transgressora e a salvadora.

## **AS PASTORELAS GALEGO-POTUGUESAS**

Nos diálogos típicos da Cantiga de Amigo, pode-se perceber a vida cotidiana das mulheres na época medieval. Tanto entre as mulheres (mães, amigas ou irmãs), quanto no cenário e personificação da natureza, pois o perfil feminino das cantigas de Amigo retrata uma mulher do campo, que possui certa liberdade, que vai às fontes e aos campos sozinha e vive em contato com a natureza. Tem sua origem no meio rural, inspirada nos costumes populares dos agricultores. No caso das Pastorelas, as pastoras falam/cantam sempre em contato com a natureza, em um ambiente aberto e campesino, comum à comunidade rural. Como nos lembra o pesquisador Bueno:

Uma das profissões exercidas pelas mulheres era a do pastoreio. Retiradas nos montes com os seus rebanhos, ficavam pensando sempre nos namorados: um que não veio o encontro marcado; outro que se escondia entre os ramos das árvores; outros que se casavam, faltando a palavra dada: são as pastorelas (BUENO, 1968, p. 10).

A donzela é limitada no espaço físico de poucos cenários, que mostram como era a sua rotina, o seu cotidiano. São percebidos, de forma muito significativa, elementos alegóricos como as flores, árvores, entre outros. É muito recorrente, nesse tipo de cantiga, a voz da mulher solitária, em contato com a natureza, desabafando sobre as frustrações amorosas. Ela divaga entre o amor e a angústia pela ausência do ser amado.

Percebe-se, portanto, que apesar da Pastorela ter se originado nas camadas populares do campo, ao ser empossada pelo trovador e consideravelmente reformulada às regras de cortesia, esta sofre algumas modificações. O cenário bucólico não é legítimo, pois passa a ser representado sob os olhos da sociedade aristocrática, que expunha os contrastes sociais nos personagens atuantes do cavaleiro palaciano e da donzela rústica.

A pastorela (que alguns preferem incluir entre as cantigas d'amor porque fala primeiro o namorado, e é assim que a Arte de Trovar preceitua) é, todavia, um cantar cujo ambiente é rústico, não palaciano como no cantar d'amor, embora seja uma forma poética de gosto cortesão, em que as peripécias sentimentais e a diversidade da expressão colocam em diametral oposição duas camadas sociais distintas: a do cavaleiro e a da pastora. Daí a importância do diálogo vivo, expressivo dessa oposição entre a urbanidade palaciana e os costumes da rusticidade, da vida grosseira do campo (SPINA, 1956, p.76).

Mesmo sendo o subgênero que mais se aproxima dos aspectos das Cantigas de Amigo, a Pastorela apresenta características específicas, por ser uma canção narrada ou dialogada envolvendo o trovador/cavaleiro e a pastora jovem e bela. O eu lírico narrador é geralmente do próprio cavaleiro, que está de passagem pelos campos. Nessas narrações, as razões que justificam o estado emocional da personagem são sempre reveladas através do cantar

## CCHLA em debate

da pastora. Quanto à definição dessa modalidade, é mais simples identificar a Pastorela por seu conteúdo do que por sua forma. Como é explicitado por Pena, Oliveira e Gama<sup>78</sup> (2006, p. 22).

A pastorela se define mais dificilmente em gênero quanto à forma, pois apresenta grande irregularidade de esquemas métricos e de rima, embora possa apresentar refrães. Define-se melhor em gênero literário, quanto ao conteúdo: um cavalheiro sedutor e uma pastora num ambiente pastoril com as ocupações desse trabalho. Uma paisagem primaveril propícia ao amor e ao acasalamento.

Nesse diálogo amoroso, que envolve jogos argumentativos, o cavaleiro assume o papel “donjuanesco”, na tentativa de conseguir seduzir a pastora. Em alguns casos, a representação do desejo do cavaleiro ultrapassa tal jogo de sedução, chegando ao extremo de um cenário de violência, como podemos perceber na Pastorela (CB 185), transcrita a seguir:

I.

Ich was ein chint so wolgetan,  
virgo dum florebam,  
do brist mich div werlt al,  
omnibus placebam.

R. Hoy et oe!  
maledicantur tilie

iuxta viam posite!

II.

la wolde in na die wisen gan,  
flores adunare,  
do wolde mich ein ungetan  
ibi deflorate.

R. Hoy et oe!...

I.

Moça alegre, eu vivia,  
uma virgem em flor,  
toda gente me sorria,  
me levava em andor.  
R. ai, que dor,  
ó tílias malfadadas,  
à beira da senda alinhadas.

II.

la passar no prado  
e flores ajuntar,  
chegou um rapaz malvado  
para me deflorar.

R. Ai, que dor...

---

78 As Pastorelas de Guiraut Riquier. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

III.

Er nam mich bi der wizen hant,  
sed non indecenter,  
er wist mich div wise lanch  
valde fraudulententer.

R. Hoy et oe!...

IV.

Er graif mir na daz wize gewant  
valde indecenter,  
er fürte mih bi der hant  
multum violententer.

R. Hoy et oe!...

V.

Er sprach: "vrowe, gewir baz!  
nemus est remotum."  
Dirre wech, der habe haz!  
Planxi et hoc totum.

R. Hoy et oe!...

VI.

"Iz stat ein linde wolgetan  
non procul a via,  
da hab ich mine herphe lan,  
tympnum cum lyra."

R. Hoy et oe!...

VII.

Do er zu linden chom,  
dixit: "sedeamos,"  
- div minne twanch sêre den man –  
"Iudum faciamus!"

R. Hoy et oe!...

III.

Minha branca mão tomou  
inocentemente,  
ao verde prado me levou  
maliciosamente.

R. Ai, que dor...

IV.

A alva roupa segurou,  
indecentemente,  
pela mão me arrastou,  
violentamente.

R. Ai, que dor...

V.

Disse: "mulher, venha comigo,  
na mata estamos seguros."  
- triste senda, te maldigo –  
chorei nestes apuros.

R. Ai, que dor...

VI.

"Existem ali tílias formosas  
à beira das estradas,  
minh'arpa e lira maviosas  
ali estão guardadas."

R. Ai, que dor...

VII.

Quando nas tílias chegou,  
disse: "Descansemos..."  
- Vênus dele se apoderou –  
"agora juntos brinquemos."

R. Ai, que dor...

VIII.

Er graif mir na den wizen lip,  
non absque timore,  
er sprach: “ich mache dich ein wip  
dulcis es cum ore!”

R. Hoy et oe!...

IX.

Er warf mir üf daz heimdelin,  
corpore detecta,  
er rante mir in daz purgelin  
cuspide erecta.

R. Hoy et oe!...

X.

Er nam den chocher unde den bogen,  
bene venebatur!  
der selbe hete mich betrogen.  
“Iuduz compleatur!”

R. Hoy et oe!...

VIII.

Meu alvo corpo ele agarrou,  
de medo estava louca,  
“faço-te mulher” falou  
“doce é tua boca!”

R. Ai, que dor...

IX.

Minha camisa ele arrancou,  
fiquei toda despida,  
em meu castelo penetrou  
de espada erguida.

R. Ai, que dor...

X.

Com a flecha fez pontaria  
no alvo atirou!  
comigo fez patifaria.  
“o jogo acabou!”

R. Ai, que dor...

Nesta canção, o cavaleiro se aproxima da jovem, toma sua mão - a princípio, inocentemente - e a conduz para o prado com más intenções. De forma desrespeitosa e violenta, o homem segurou sua roupa e arrastou para dentro da mata. Ao chegar, o cavaleiro disse para descansarem e, forçadamente, agarrou a donzela que, com medo, resistia. Arrancou suas vestes e a violentou sem pudor.

Trata-se de uma composição dos Carmina Burana (Canções de Beuern), de autoria dos clérigos vagantes, denominados goliardos<sup>79</sup>. Nas Pastorelas

---

<sup>79</sup> Algumas cantigas dos goliardos eram denominadas “macarrônicas”, por serem construídas em uma mescla de línguas distintas. No caso da CB 185, os versus se alternam entre o latim e o alemão arcaico.

tradicionais, é comum o cavaleiro usar da violência para possuir as jovens que encontram em seu caminho. Observa-se claramente que a cantiga se constrói a partir das ações do cavaleiro e da jovem, sob dois pólos distintos: o da violência (força), e o da virgindade (candura). Ao primeiro pólo, estão associados os trechos: “valde fraudulenter” [maliciosamente]; “valde indecenter” [indecentemente]; “multum violenter” [violentamente]; “Er warf mir üf daz heimdelin” [minha camisa ele arrancou]; “er rante mir in daz purgelin/ cuspide erecta” [em meus castelos penetrou de espada erguida]; “Er nam den chocher unde den bogen,/bene venebatur!/der selbe hete mich betrogen” [com a flecha fez pontaria, no alvo atirou! Comigo fez patifaria]. Ao segundo pólo, estão associados os trechos: “virgo dum florebam” [uma virgem em flor]; “do brist mich div werlt al/ omnibus placebam” [Toda gente me sorria, me levavam em andor]; “er nam mich bi der wizen hand” [minha branca mão tomou]; “er graif mir na daz wize gewant” [a alva roupa segurou]; “er graif mir na den wizen lip” [meu alvo corpo ele agarrou]. Podemos perceber, através desses campos, as tensões dos lugares ocupados pelos personagens na cena.

Nas Pastorelas galego-portuguesas, há a situação em que o cavaleiro avista, por entre os cenários rústicos, a pastora. Aqui também há o diálogo entre eles. Porém, em nenhuma delas encontramos um cenário desrespeitador em relação à pastora, como o descrito acima.

A donzela é limitada ao espaço físico de poucos cenários, que mostram como era a sua rotina, o seu cotidiano. São percebidos, de forma muito significativa, elementos alegóricos como as flores, árvores entre outros. É muito recorrente nesse tipo de cantiga, a voz da mulher solitária, em contato com a natureza, desabafando sobre as frustrações amorosas. Ela divaga entre o amor e a angústia pela ausência do ser amado.

Embora as canções de Pastorela sejam cantigas importantes dentro da lírica trovadoresca, há poucos registros dela na literatura galego-portuguesa. Segundo Bueno (1968) e o Projeto Littera (2011), sabe-se da existência de apenas 07 (sete) Pastorelas, cultivadas pelos trovadores Airas Nunes, D. Dinis, João Airas de Santiago, João Peres de Aboim e Pedro Amigo de Sevilha. Alguns pesquisadores apresentam 08 (oito) cantigas, considerando a cantiga “Tres moças cantavam d’amor”, do trovador Lourenço, uma Pastorela<sup>80</sup>.

Para fazer uma breve análise sobre a presença da mulher nesses cantares, foram selecionadas duas Pastorelas: Oi’ oj’eu ùa pastor cantar, de

---

80 Essas oito Pastorelas galego-portuguesas estão anexadas no final deste trabalho.

## **CCHLA em debate**

Airas Nunes e, Pelo souto de Crexente, de Johan Ayras De Santiago. Elas foram escolhidas para que possamos pôr em evidência duas situações distintas, porém, típicas das Pastorelas galego-portuguesa, expondo a relação sentimental da donzela, a postura da personagem e como se dá o lugar situado por ela no discurso feminino.

### **O CONTEXTO DIALÓGICO DE JOHAN AYRAS DE SANTIAGO – PELO SOUTO DE CREXENTE**

Considerado o “burguês de Santiago” (Cantigas Medievais Galego-Portuguesas [base de dados], 2011)., pouco se sabe sobre a biografia de Johan Ayras de Santiago, além da sua naturalidade e do seu estatuto social, considerado um dos mais importantes em toda a poesia galego-portuguesa. Segundo um único documento que lhe diz respeito, datado em 1302, sua obra fora produzida no fim do século XIII e, talvez, no início do século seguinte. Sabe-se, também, que “João Aires, o barbeiro” era um de seus homônimos.

Na Pastorela a ser apresentada, o eu lírico narrador flagra uma pastora cantando às margens do rio Sar, durante o raiar do dia. No primeiro momento, ele apenas a observa sem que a donzela perceba. Entretanto, no segundo momento, o trovador decide abordá-la, mas é rejeitado logo de início e pedido para ir embora o quanto antes.

Pelo souto de Crexente  
ũa pastor vi andar,  
muit'alongada da gente,  
alçando voz a cantar,  
apertando-se na saia,  
quando saía la raia  
do sol, nas ribas do Sar.

E as aves que voavam,  
quando saía l'alvor,  
todas d'amores cantavam  
pelos ramos d'arredor;

mais nom sei tal qu'í 'stevesse,  
que em al cuidar podesse  
senom todo em amor.

Ali 'stivi eu mui quedo,  
quis falar e nom ousei,  
empero dix'a gram medo:  
- Mia senhor, falar-vos-ei  
um pouco, se mi ascuitardes,  
e ir-m'hei quando mandardes,  
mais aqui nom [e]starei.

- Senhor, por Sancta Maria,  
nom estedes mais aqui,  
mais ide-vos vossa via,  
Faredes mesura i;  
ca os que aqui chegarem,  
pois que vos aqui acharem,  
bem dirám que mais houv'í.  
(BUENO, 1968, p. 140).

Essa cantiga pode ser dividida em dois momentos distintos, trazendo características típicas das canções de Pastorela: o momento da narrativa (primeira e segunda estrofes), no qual o cavaleiro apenas observa a cena, e o momento do diálogo (terceira e quarta estrofes), no qual o cavaleiro passa a ser não apenas narrador, mas também personagem ativo da cena narrada.

No primeiro momento, uma pastora, até então, única personagem da cena, é avistada pelo cavaleiro distante a cantar às margens do rio - "Pelo souto de Crexente<sup>81</sup> ùa pastor vi andar, muit'alongada da gente, alçando voz a cantar [...] nas ribas do Sar<sup>82</sup>." [Pelo sou de Crexente uma pastora vi andar, muito distante da gente, levantando voz a cantar [...] nas margens do Sar].

---

81 Antigo lugar da freguesia compostelana do campo, próximo ao rio Sar.

82 Rio próximo à Santiago de Compostela, é afluente do rio Ulha, ao qual se junta em Pandrón.

Assim como na Pastorela anterior, o fato narrado acontece em um tempo passado. Entretanto, nessa cantiga não há uma relação de tempo. Não se sabe com exatidão quando aconteceu ou o espaço em que ocorreu, pois, como o cavaleiro avista a pastora de uma longa distância, não se pode afirmar que ambos estejam no mesmo lugar. A princípio, sabe-se apenas que o cavaleiro esteve presente naquele momento, não se sabe se eles estão em margens distintas do rio.

É interessante equiparar o sentimento não apenas da jovem, mas também do cavaleiro, com o cenário rústico. O raiar do sol às margens do rio Sar pode ser relacionado com o sentimento que surge dentro do poeta ao avistar a pastora entoando o seu canto. Com relação aos sentimentos da jovem, este não é tão marcante e evidente como pudemos perceber na cantiga anterior. Mas é possível notar nuances expressas no cenário paisagístico. O canto de amor dos pássaros, por exemplo, elemento comum nas Cantigas de Amigo. O voo destes no raiar do sol pode ser entendido como um estado de espírito da pastora referente à liberdade - “E as aves que voavam, quando saía lalvor, todas d’amores cantavam” [E as aves que voavam, quando saía a alvorada, todos de amor cantavam]. Há aqui a plasticidade e a harmonia de um cenário de intensa beleza, liberdade e pureza, e, em meio a todo esse encanto, a jovem se encontra sozinha. Ou seja, tudo descrito remete à beleza da pastora aos olhos do cavaleiro.

No segundo momento - o dialógico - o cavaleiro se vê em um dilema: “Ali ‘stivi eu mui quedo, quis falar e nom ousei” [ali estive eu muito quieto, quis falar e não ousei]. O rapaz contempla a jovem, hesita em abordá-la, apesar de querer o contrário, e se põe em uma posição de sujeito ativo-passivo. Entretanto, o cavaleiro não resiste e resolve aborda-la. Ele chega com cautela, dizendo que só falará com a sua permissão e que irá embora, se for de sua vontade - “empero dix’a gram medo: - Mia senhor, falar-vos-ei um pouco, se mi ascuitardes, e ir-m’hei quando mandardes, mais aqui nom [e]starei”. [Contudo porém, disse com grande medo: - Minha senhora, ei vos falar um pouco se me escutares e irei embora quando mandares, aqui não estarei mais].

É interessante perceber que o cavaleiro trata a pastora não por jovem, moça ou amiga, mas por senhora. Ele resgata a nomeação “Senhor” do vocabulário das Cantigas de Amor. Apesar do nome, a moça se trata de uma mulher do campo, do meio popular. A comparação da pastora com a dama aristocrata, venerada pelos trovadores nas Cantigas de Amor, enaltece

a imagem da jovem. Aos olhos do cavaleiro, a pastora é digna de ser chamada por tal nome.

No entanto, toda a cautela e cuidado ao falar com a moça de nada adiantam. A pastora o rejeita de imediato e pede que vá embora, pois teme que alguém os veja juntos e insinue que houve algo entre eles -“ Senhor, por Sancta Maria, nom estedes mais aqui, mais ide-vos vossa via [...]ca os que aqui chegarem, pois que vos aqui acharem, bem dirám que mais houví”. [Senhor, por Santa Maria, não estejas mais aqui, vais embora [...] pois os que aqui chegarem, pois que vós aqui achares, bem dirão que mais houve]. Entende-se que a pastora percebe as duvidosas intenções por trás da aproximação do cavaleiro e o recusa, pois se preocupa com a sua reputação.

Também podemos notar essa presença da essência das Cantigas de Amor no pedido feito pela pastora. Esta roga por Santa Maria, a Virgem Maria, exemplo ideal de padrão feminino a se seguir, que mais tarde seria visto como a essência da devoção à figura feminina dentro da ética do amor cortês (da devoção à figura idealizada da Virgem para a vassalagem amorosa à figura inacessível da dama).

Podemos observar, também, a personificação da natureza com relação aos sentimentos da personagem, marca típica das Cantigas de Amigo. A pastora entoava o seu canto com força, a sensação enérgica é imediata, o cenário claro e luminoso do alvorecer às margens do rio Sar, descrição visualmente bela, a presença das aves voando e cantando o amor, representando na pastora uma postura tranquila, segura e de liberdade sentimental.

No entanto, não podemos deixar de lado o fato de que toda essa construção paisagística, assim como a circunstância focada, é feita sob a perspectiva da personagem masculina, o que sugere uma leitura subjetiva, uma possível distorção entre o real e o virtual. Zilberman (2002, p.27) afirma que “Com isso, perdeu-se o elo da origem, passível de ser recuperado, colocando em posição pioneira mulheres medievais, apaixonadas e capazes de expressar seus sentimentos de modo livre e autêntico”. Esse retrato da pastora criado pelo homem é fortemente influenciado pelas doutrinas e costumes da época.

O problema da desautorização da voz feminina faz parte do processo de seleção e de exclusão, como fator que opera na canonização dos escritores e obras. Historicamente assentado por valores ligados

ao patriarcalismo, à moral cristã, à elite dominante, entre outros, o processo de canonização reproduz necessariamente as relações de poder e interesses de classes e de gênero constituintes de um determinado período histórico (DEPLAGNE, 2014, p. 295).

A narração do cavaleiro se contrapõe à voz feminina da pastora. O dizer do trovador aparece em um discurso predominante, enquanto o discurso da mulher é trazido dentro da narrativa. Dessa forma, a mulher é colocada em uma posição secundária, pois o seu discurso é representado pelo ponto de vista do cavaleiro que a observa, podendo-se perceber o traço masculino como dominante.

O flagrante e o discurso da personagem feminina estão postos sob o plano narrativo do cavaleiro, o que nos dá uma impressão distorcida da realidade, um certo fingimento poético da voz feminina.

Em uma leitura mais atenta, também podemos perceber a forte influência da Igreja Cristã na postura da personagem feminina. A preocupação da pastora com a sua reputação é um fato que explicita a preocupação no sentido cristão com a imagem da mulher, pois, como foi exposto no início deste trabalho, a Igreja buscou desconstruir a imagem da pecadora Eva, criando um padrão idealizado de mulher pura e casta, baseando-se na Virgem Maria. Esses preceitos também podem ser percebidos no discurso da própria mulher. A pastora que rejeita o cavaleiro e preocupa-se com sua reputação é considerada uma mulher digna de ser chamada de “senhor”, mulher respeitável aos olhos dos homens e da Igreja.

Outro ponto curioso que também merece ser abordado é referente às marcas atípicas presentes nas Pastorelas. A cantiga observada retrata o flagrante campesino, característica mais marcante. Entretanto, subvertem outros pontos também característicos. Diferente da maioria das Pastorelas, nas quais o cavaleiro tenta convencer a donzela a entregar-se para ele, ou até mesmo, a toma por força, como a cantiga dos Carmina Burana, referida acima, na cantiga de Johan Ayras de Santiago, há o flagrante, o cavaleiro aborda a pastora, mas esta não entoa o seu canto melancólico. Se prestarmos mais atenção, não há a presença do amigo na cantiga em questão. Também percebemos que não há o jogo de sedução entre o cavaleiro e a pastora, pois, antes que as personagens entrem no jogo argumentativo, a pastora o rejeita e o manda embora, encerrando, assim, o diálogo entre eles.

## **CCHLA em debate**

O universo das Cantigas de Amigo, no qual o eu lírico é feminino, nos remete a detalhes pouco abordados na história social medieval. As Pastorelas, como todos os outros subgêneros, nos mostram costumes da época, de como era a vida dessas mulheres. Há nessas cantigas mais do que se pode ler, interpretar ou deduzir. Elas não se apresentam somente como literatura, mas também como documentos que retratam o cotidiano da época medieval, principalmente o das mulheres humildes das comunidades rurais. As imagens que nos mostram as Pastorelas nos trazem pistas que podem ajudar a conhecer melhor as diversas representações femininas na época medieval.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As Cantigas de Amigo são consideradas o retrato mais rico da verdadeira cultura galego-portuguesa, o registro da vida do povo da comunidade rural. No interior dessas cantigas encontram-se as canções de Pastorela, consideradas por muitos como o subgênero mais íntimo e semelhante às cantigas de mulher cantadas originalmente nas terras galegas. Nessas canções, vamos ao encontro de um tipo de mulher diferente da representada pelos trovadores provençais, as damas da aristocracia e sujeitos passivos, que aparecem apenas como a representação de suas imagens e não como mulheres reais de fato.

As mulheres retratadas nas Pastorelas são de classe humilde, jovens e belas pastoras. Mulheres rudes, que possuíam certo valor no ambiente em que viviam, que contribuíam para a economia do sistema rural, pastoreando nos campos, trabalho que lhes dava a liberdade de estar sempre sozinhas. Entretanto, essa independência acontecia só no meio rural. Por conta das obrigações, as pastoras transitavam livremente por entre os bosques e campinas. Esses momentos permitiam que ocorressem os flagrantes campesinos dos cavaleiros que por ali passavam, característica principal desse subgênero.

Ao propor esse estudo sobre as canções de Pastorela, podemos perceber a necessidade de se preencher lacunas deixadas pela escassez de pesquisas nessa área. Talvez o fato de existirem poucos exemplares no repertório galego-português não tenha despertado o interesse dos pesquisadores em língua portuguesa acerca do tema. Entretanto, a riqueza que abrange as Pastorelas nos permitem aberturas para diversos e possíveis propostas de estudos como, por exemplo, investigar se há a ecos das Pastorelas na literatura moderna e contemporânea, ou analisar as similaridades entre as Pastorelas

## **CCHLA em debate**

galego-portuguesas e as provençais, dentre tantas outras problemáticas dignas de novas pesquisas.

## **REFERÊNCIAS**

- BUENO, Francisco da Silveira. **Antologia Arcaica**. São Paulo: Editora Saraiva, 1968.
- BURANA, Carmina. **Canções de Beuern**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
- CUNHA, Viviane (Org.). **As Pastorelas de Guiraut Riquier**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.
- DEPLAGNE, Luciana. Palavras em Ato: A Literatura de autoria feminina na Idade Média. **17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero – Redor**. UFPB – CE, Nov. 2012, p. 287 – 298. Disponível em: <[http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17re dor/ paper/view/405](http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17re%20dor/paper/view/405)>. Acesso em 21 de nov. de 2014 às 23h35min.
- LEMAIRE, Ria. “Repensar um Percurso na Ocasão de um Aniversário...” *In*: **Revista Cerrados**. UnB, Vol.1. nº31 ,2011, p. 47-62.
- LOPES, Graça Videira; FERREIRA, Manuel Pedro et al. (2011-), **Cantigas Medievais Galego Portuguesas – PROJETO LITTERA [base de dados online]**. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <<http://cantigas.fcsch.unl.pt>>. Acesso em 10 de dez. de 2014 às 23h43min.
- MACEDO, José Riviar. **A Mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- PERNOUD, Régine. **Luz Sobre a Idade Média**. Portugal: Publicações Europa – América PT. 1997.
- SARAIVA, Antônio José; LOPES, Oscar. **História da literatura portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1966.
- SPINA, Segismundo. **Apresentação da Lírica Trovadoresca**. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1956.
- \_\_\_\_\_. **Era Medieval – Presença da Literatura Portuguesa**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- ZILBERMAN, Regina. As mulheres, no começo da história. *In*: DUARTE, C. L.; SCARPELLI, M. F. (Orgs.). **Gênero e Representação nas Literaturas de Portugal e África**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2002.

## **O BAIXO CORPORAL E O GROTESCO NO FABLIAU ERÓTICO “OS QUATRO DESEJOS DE SÃO MARTINHO”.**

Laura Maria da Silva Florentino (UFPB)

### **INTRODUÇÃO**

Com o presente artigo pretendemos trazer para a atualidade um pouco do que foi o cotidiano do homem medieval que vivia fora do ambiente palaciano, integrante das camadas populares e se valendo de uma linguagem marcada quase sempre pelo tom jocoso e burlesco e pouco se assemelhando aos ditos e escritos que circulavam na corte da Idade Média. Ao nos depararmos com os “fabliaux”<sup>83</sup> reunidos e traduzidos por Nora Scott (1995), percebemos o quão era rica esta literatura em que o profano e o vulgar se sobrepõem ao religioso, conferindo-lhe a característica transgressora que se vale do riso para desestabilizar as ordens eclesiásticas e da nobreza. Podemos ver isso claramente em “Os quatro desejos de São Martinho”, fabliau erótico<sup>84</sup>, de autoria anônima, que nos traz um pouco do realismo grotesco da era medieval.

Temos como principais temáticas dos fabliaux os prazeres carnais, o adultério (principalmente o feminino), a falsa inocência das donzelas, as desventuras sexuais dos clérigos, o anticlericalismo, as trapaças e até mesmo cenas cruéis. Macedo (2000, p. 173) menciona que em relação aos temas, Nykrog (1957, p. 57-58) decidiu dar outro enfoque à divisão dos fabliaux, para tanto, os agrupou em temas-tipos que estes apresentam. Nos 160 fabliaux encontrados, ele verificou a recorrência de 110 casos de temas eróticos e de apenas 40 casos de temas não-eróticos.

---

83 Fabliaux correspondem a textos que foram feitos para serem narrados ao invés de lidos, que podemos considerá-los como contos ou narrativas curtas que serviam tanto para fazer rir, como para transmitir um ensinamento. De acordo com Macedo(2000, p. 163), a palavra fabliau provém do dialeto picardo(norte da França), designando uma pequena narrativa fictícia. Tal qual as fábulas, seus finais apresentavam uma moral.

84 Tema erótico, neste caso, é concebido em sentido amplo, sendo assim consideradas todas as situações envolvendo o conflito de indivíduos de sexo oposto.

## **CCHLA em debate**

Observamos que apesar da larga circulação desses textos na Baixa Idade Média, eles eram e ainda são considerados “menores” por alguns pesquisadores, se comparados às canções de gesta, aos romances e à poesia lírica medieval, e talvez isso se deva ao fato do uso desta linguagem carnalizada altamente impregnada pelo riso advindo do realismo grotesco juntamente com o “baixo” material e corporal. Vale salientar que a carnavalização da linguagem foi amplamente estudada por Mikhail Bakhtin, em sua tese de doutorado intitulada “Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”, em que ele aponta alguns pontos relevantes acerca do universo que envolve a cultura cômica da festa popular na praça pública, durante a Idade Média e também no Renascimento.

## **SOBRE OS FABLIAUX**

Estas pequenas narrativas em versos para rir, foram feitas para serem narradas ao invés de lidas, eram configuradas sob a forma de versos octossílabos e com rimas emparelhadas. Apresentam como características principais a brevidade, a condensação, a relação entre causa e efeito e por fim, a presença de uma moral ou lição. No território brasileiro, os fabliaux não são muito conhecidos, mas na atualidade vemos surgir alguns estudos referentes a eles, enquanto que desde o século XVIII na Europa e posteriormente nos Estados Unidos os pesquisadores têm dado uma atenção especial a textos desta literatura de grande circulação durante os séculos XIII e XIV.

A partir dos fabliaux podemos imaginar aquilo que seria o real cotidiano da burguesia medieval, ou mesmo uma imagem daquela época, através dos testemunhos de cenas das camadas populares. Nestes textos, o território francês tem destaque principal no que se diz respeito às cidades mencionadas, por exemplo, Paris, Orleans, Compiègne, Normandia, Doai, Rouen, entre outras. Por vezes, lugares da Itália e da Inglaterra também são mencionados. Diferentemente dos romances de cavalaria, que expunham cortes e florestas, nos fabliaux nos deparamos com praças, ruas, feiras, tabernas, casas e principalmente o leito conjugal. No que se diz respeito às personagens, verificamos vilões (habitantes das vilas), comerciantes, donas de casa, estudantes andarilhos, padres menores, artesãos e prostitutas. Ou seja, são tipos sociais pré-estabelecidos, e raramente são nomeados.

As primeiras pesquisas eram voltadas para a face histórico-documental do gênero, deixando-se de lado a face literária, pois a linguagem “crua” empregada conferia um aspecto de “literatura inferior”. Se formos levar em consideração nestes textos a representação das camadas populares medievais, de acordo com Bakhtin (2013), isto seria a manifestação da cultura cômica popular, marcada pelo vocabulário das feiras e das praças públicas.

Em nossa pesquisa analisaremos um fabliau que foi traduzido do francês arcaico para o moderno sob a forma de narrativa em prosa, e não mais como em versos octossílabos. Para tanto, tomaremos por base o texto “Os quatro desejos de São Martinho” que faz referência a um casal no qual o homem é profundamente devoto de São Martinho, invocando-o diariamente. Certo dia, o santo aparece para o camponês concede a ele o direito de solicitar quatro desejos, os quais seriam prontamente realizados. Ao voltar para sua residência, o bom homem depara-se com a sua esposa, a qual dita as “regras” da casa. Depois de muito insistir, a mulher convence o seu marido a dar-lhe um dos desejos, mas o casal desperdiça três dos quatro pedidos. Vejamos no fragmento a seguir:

[...] –Cala-te, irmã, e não fiques inquieta, pois agora seremos felizes. Acabaram-se todas as nossas preocupações e também nosso trabalho. Ficai sabendo que encontrei São Martinho e que ele me concedeu quatro pedidos[...]./ Vamos fazer agora os pedidos: terra, riqueza, ouro e prata./ [...] Peço, por favor que cedais um dos desejos[...]./ Ela porém apressou-se em responder: [...]–Desejo, em nome de Deus que fiqueis carregado de paus. Que do olho ao pé não vos reste nem rosto, nem braço nem lado que não esteja plantado com paus. E que não caiam moles nem pendentes, mas que cada um tenha o seu colhão. (SCOTT, 1995, p. 17-20)

No trecho acima, nos deparamos com a intimidade de um casal que está invadido pelo desejo carnal de ter prazer através do ato sexual. Para tanto, a mulher ao fazer o pedido e este ser prontamente atendido, observamos o marido desta assumindo uma forma bizarra e ao mesmo tempo cômica.

O riso ocasionado por tal situação é aquele que sobreviveu na esfera extra-oficial mesmo sendo condenado ou tolerado pelos representantes do poder, tais como Igreja e pelo Estado daquela época. Neste caso, a linguagem

do cotidiano da cultura popular e este tom jocoso é regenerador do homem medieval, sendo uma espécie de válvula de escape, transformando na vida de um povo, o que de acordo com Macedo (2000, p. 101) torna-se uma visão de mundo dos homens e das relações humanas distintas daquelas impostas pelas instituições citadas anteriormente.

### **REALISMO GROTESCO E O BAIXO MATERIAL E CORPORAL COMO CONSTITUTIVOS DO HOMEM MEDIEVAL**

Durante a Idade Média e o Renascimento, grande parte das obras ornamentais e literárias de vertente cômica era marcada pela característica grotesca. O realismo grotesco nessas épocas tem uma concepção positiva em que o povo é símbolo de um crescimento e renovação constantes. Mais uma vez, Bakhtin (2013, p. 281) nos apresenta que embora tenha atingido o seu apogeu somente na Literatura Renascentista, o realismo grotesco floresceu, acima de tudo, na Idade Média. O termo “grotesco” está relacionado a pinturas ornamentais descobertas em uma escavação subterrânea em Roma<sup>85</sup>.

Assim como no riso popular, o realismo grotesco assume formas e características distintas com o decorrer das épocas, como por exemplo, quando está relacionado à Literatura. Naqueles períodos, a ambivalência se fazia presente nos princípios positivo e negativo os quais são primordiais para a imagem grotesca. Tudo aquilo que é relativo ao “baixo” material e corporal (boca, nariz, ventre, órgãos sexuais e excretores, dejetos) pode ser considerado como constitutivos da renovação da vida humana. Vejamos no trecho a seguir, do fabliau “Os quatro desejos de São Martinho”:

Que os paus estejam sempre tesos, como se fôssem  
um homem cheio de chifres. [...]Tão logo começou a  
desejar, os paus começaram a crescer sobre ele. Saíam-  
lhe do nariz, da boca e de todos os lados. Haviam paus  
compridos, paus atarrancados, paus curtos, paus

---

85 Nessa época, precisamente, aparece o próprio termo “grotesco” que teve na sua origem uma acepção restrita. Em Fins do século XV, escavações feitas em Roma nos subterrâneos das Termas de Tito trazem à luz um tipo de pintura ornamental até então desconhecida. Foi chamada de grottesca, derivado do substantivo italiano grotta (gruta). Um pouco mais tarde, decorações semelhantes foram descobertas em outros lugares da Itália. (Bakhtin, 2013, p. 28)

grandes, paus pontudos, paus arredondados, paus espessos, paus grossos. O vilão não tinha nem osso nem membro de onde não brotasse um pau maravilhoso. Saíam até mesmo dos joelhos. E, pelo amor de Deus, escutai estas maravilhas Ficou vestido de muitos e belos paus, cheio de chifres por todas as partes. (SCOTT, 1995, p. 17-20).

O sentido topográfico relaciona o cosmos e o corpo, conferindo em que a cabeça simboliza o céu (alto), e as partes excretoras estão para o inferno (baixo). Mas vale ressaltar que no fragmento do fabliau acima, ao surgirem órgãos sexuais de todos os tamanhos e formatos na cabeça do homem e posteriormente na cabeça da mulher, temos uma inversão de valores, pois agora os **paus** e as **conas** são sublimes no momento de seu surgimento, pois agora estes órgãos aparecem primeiro nas cabeças das personagens, e depois vão aparecendo em direção aos pés de cada um deles. Podemos observar também no próximo fragmento, vejamos:

[...] Brotaram-lhe paus das orelhas; um grande sai-lhe da testa, para frente e para o alto. E para baixo, até os pés, o vilão ficou carregado de paus.[...] E então ela ficou bem enconada: duas conas surgiram-lhe nos olhos, mais quatro fenderam-se em fileira na testa[...].conas de cima até os pés. Então o vilão sentiu-se aliviado. . (SCOTT, 1995, p. 17-20).

Dada a situação acima, observamos a intimidade de um casal que está invadido pelo desejo carnal de ter prazer através do ato sexual. Para tanto, a mulher ao fazer o pedido e este ser prontamente atendido, nos deparamos com o marido assumindo uma forma bizarra e ao mesmo tempo cômica. Por ficar superlotado da genitália masculina, o camponês adquire uma forma totalmente marcada pelo realismo grotesco, no qual este corpo considerado monstruoso que foge à estética da beleza está incompleto, tanto que, para se sentir “útil” perante a mulher, ele deseja que a esposa adquira várias genitálias femininas, para que deste modo eles possam ter um certo grau de igualdade que seja capaz de fazer com que a fusão de seus sexos promova um prazer imensurável. Vemos ainda que a cada desejo realizado, as formas corporais dos dois personagens “morrem” para assim dar espaço às novas formas ora

## **CCHLA em debate**

cômicas, ora convencionais ao ser humano, reforçando a ambivalência em que viva e morte são complementares a todos os seres.

Deste modo, na Idade Média e no Renascimento, a morte e o nascimento estão sempre ligados e assumem a forma regeneradora da vida. Esta imagem grotesca que caracteriza o casal, nos faz lembrar as palavras de Bakhtin(2013, p. 21-22):

A imagem grotesca caracteriza um fenômeno em estado de transformação, de metamorfose ainda incompleta, no estágio da morte e do nascimento, do crescimento e da evolução[...]./ São imagens ambivalentes e contraditórias que parecem disformes, monstruosas e horrendas, se consideradas do ponto de vista da estética “clássica”, isto é, da estética da vida cotidiana preestabelecida e completa. (BAKHTIN, 2013, p. 21-22)

Divergindo de tudo isso, o realismo grotesco vigente durante o Romantismo, surge com uma nova visão negativa acerca do grotesco literário, visão esta que faz com que a ambivalência seja considerada totalmente sinistra, como uma petrificação capaz de atemorizar a todos. Da mesma forma, no século XX, o grotesco modernista presente no surrealismo e no expressionismo retomam tais características, enquanto que o grotesco realista dialoga amplamente com aquele influenciado pelas formas carnavalescas da Idade Média (Bakhtin,2013, p.40).

## **FINALIZANDO...**

Em “Os quatro desejos de São Martinho”, pudemos observar que apesar de ser permeado com termos considerados como obscenos (cona, pau) e de nos apresentar uma imagem grotesca, percebemos que apesar do tom cômico e até mesmo erótico da linguagem utilizada pelas personagens, é uma marca característica daquela empregada no meio popular em que as palavras “banidas” da cultura oficial são permitidas no seio familiar, em que todas as fronteiras comunicativas são quebradas, tal qual acontecia na festa da praça pública durante o carnaval medieval, onde as “barreiras” hierárquicas eram destruídas.

## **CCHLA em debate**

Neste fabliau percebemos que de uma maneira sutil a esposa manipula o marido, pois se de início ela se apresenta de maneira injuriosa, logo após saber da existência dos pedidos a serem realizados pelo santo, ela prontamente se transforma numa mulher amigável, que além de amar o seu companheiro, deseja ter com ele agradáveis momentos de prazer sexual. Outro ponto importante a se destacar é o fato de que ambos assumem as suas formas iniciais de seres humanos normais somente após a mulher intervir mais uma vez ao convencer o marido a usar o último desejo para tal finalidade.

Desta forma, percebemos que os fabliaux são capazes de nos informar acerca dos diversos modos de comportamento do homem medieval, sendo estes reais ou imaginários. Podemos considerar que estes textos são uma espécie de retrato da vida popular, na qual o riso carnalizado se fazia presente tanto na literatura oral daquela época, ou mesmo na vida cotidiana dos homens.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: HUCITEC, 2013.

MACEDO, J. R. **Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média.** São Paulo: UNESP, 2000.

NYKROG, Per. **Les Fabliaux: Etude d'histoire littéraire et de stylistique médiévale.** Copenhague, Ejnar Munksgaard. Reimpressão: Genebra, Droz. 1973

SCOTT, Nora (Trad). **Pequenas Fábulas Medievais: fabliaux dos séculos XIII e XIV.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

# **A “PRIMAVERA SECUNDARISTA” E O SILENCIAMENTO MIDIÁTICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O POSICIONAMENTO DAS REVISTAS VEJA E CARTA CAPITAL**

Edjane Gomes de Assis

Myllena Araujo do Nascimento

## **PALAVRAS INICIAIS**

O início da chamada “primavera secundarista” se deu na Escola Estadual Diadema, localizada no ABC paulista. O movimento começou no ano de 2016, em reação ao projeto de fechamento de 94 escolas públicas no estado de São Paulo. Em outubro de 2016, no Paraná, estudantes começaram a ocupar as escolas públicas da região em oposição à Medida Provisória do Ensino Médio e a PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional). O movimento estudantil abarcou mais de mil instituições educacionais pelo país. A intitulação “primavera secundarista” faz alusão ao movimento realizado no Oriente Médio em 2010, que culminou na queda de ditaduras árabes.

Apesar da extensão do movimento estudantil por todo o Brasil, as ocupações não tiveram uma grande repercussão na mídia, principalmente na televisiva. Coube às redes sociais o papel de noticiar o decorrer dos fatos. Não há discurso único, pois toda materialidade linguística enunciada é feita mediante uma historicidade e posição social. Em razão disto, nosso trabalho objetiva analisar e comparar uma matéria da revista Veja e da Carta Capital sobre as ocupações estudantis e observar o posicionamento discursivo de cada revista em relação ao fato. Para tanto, usaremos como base teórica os preceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa, tendo como enfoque Michel Foucault e Michel Pêcheux, além destes, usaremos o conceito de identidade e subjetividade. Nosso trabalho está sistematizado da seguinte forma: no primeiro momento falaremos sobre a primavera secundarista: poder e resistência na educação brasileira. E mais adiante, analisaremos os sons do silêncio midiático na Veja e Carta Capital, e no último momento faremos algumas considerações finais a cerca de nossa análise.

### **A PRIMAVERA SECUNDARISTA: PODER E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A conturbação política do século XX propiciou o surgimento de vários movimentos sociais que, devido ao estabelecimento de vários governos ditatoriais, procuraram lutar por mais direitos sociais e liberdade. O movimento estudantil foi um dos que, em virtude de toda repressão vigente, levantaram a bandeira do fim do autoritarismo. O “maio de 68” francês foi um marco dos movimentos estudantis, pois conseguiu influenciar estudantes ao redor do mundo, além de iniciar discussões que mudariam as políticas sociais francesas até os dias atuais. Durante este período, a Ditadura Militar brasileira vigorava, um regime autoritário que reprimiu a liberdade de expressão daqueles que não concordavam com o governo. Na época, as entidades estudantis foram proibidas de se organizarem, o que gerou a clandestinidade de tais movimentos, provocando dura repressão e perseguição de seus respectivos membros. O aperfeiçoamento da sociedade disciplinar, ao longo dos séculos, foi docilizando os corpos, de modo que todas as instituições sociais passaram a assumir papéis relevantes na uniformização dos indivíduos. Foucault (2013, p. 132) diz que “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Ou seja, a repressão a movimentos que questionam as vontades de verdade instauradas como discurso hegemônico das sociedades é uma forma de silenciar àqueles que “procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 20).

Observando que a resistência é um dispositivo de poder, citemos outro exemplo de resistência estudantil compreendido no Massacre da Paz da Praça Celestial, ocorrido no fim da década de 1980, na República Popular da China. A ação atingiu milhares de pessoas de diferentes grupos, que protestaram contra a repressão e corrupção do Partido Comunista Chinês. A dimensão da manifestação gerou no governo chinês o tipo de reação mais desastrosa possível, o uso de força militar, que desencadeou na morte de milhares de manifestantes. No ano de 1992, temos o movimento estudantil brasileiro denominado de “caras pintadas” - um dos responsáveis pelo impeachment do então presidente da época, Fernando Collor de Mello.

A ascensão da voz juvenil na sociedade e política do mundo, desde o século XX, traz à tona a relevância que os movimentos estudantis possuem

## **CCHLA em debate**

para mudanças de ideais enraizados na sociedade para políticas sociais que visam à conquista e melhoria de direitos básicos a qualquer cidadão. Vejamos o que Gregolin diz sobre relações de poder e estratégias de afrontamento:

Em suma, toda estratégia de afrontamento sonha em transforma-se em relação de poder; e toda relação de poder pende, na medida em que ela segue sua própria linha de desenvolvimento e que evita as resistências formais, a tornar-se estratégia “vitoriosa”. Entre relação de poder e estratégia de luta há, constitutivamente, apelo recíproco, encadeamento indefinido e trocas perpétuas. (GREGOLIN, 2003, p. 103)

Assim, apesar da anatomia política que há nas sociedades capitalistas, o poder não é absoluto, ao contrário, ele cede espaço à estratégias de afrontamento que buscam uma luta na construção de identidades. Os movimentos de resistências contemporâneos não procuram “atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata”. (GREGOLIN, 2003, p. 102). Uma das principais reivindicações da “primavera secundarista” se refere à PEC 241, que limita os gastos do Governo Federal por até 20 anos. As ocupações escolares ocorridas em 2016 e o silenciamento midiático mediante desse fato, nos leva às seguintes questões: Como a mídia se comportou diante desses acontecimentos? Qual seria a responsabilidade social dos veículos de comunicação? E, por fim, como a Veja e a Carta Capital se posicionaram em relação à “primavera secundarista”?

## **OS SONS DO SILÊNCIO MIDIÁTICO NA VEJA E CARTA CAPITAL**

A consagração da mídia enquanto Quarto Poder, nas sociedades democráticas modernas, a transformaram em uma das instâncias sociais mais relevantes na construção de opiniões. Apesar dos veículos midiáticos enfatizarem a todo o momento sua responsabilidade com a verdade, sabemos “que as mídias informam deformando” (CHARAUDEAU, 2006, p. 253) e, por isso, deve-se haver olhar crítico em relação aos efeitos de sentido que a mídia produz em virtude da maneira que ela escolhe noticiar um fato. A mídia possui

o poder de transformar um fato em um acontecimento, de elevar um sujeito a um herói e, até mesmo, de condenar um inocente. Há uma grande diferença entre o acontecimento bruto e o acontecimento moldado pela mídia. Vejamos o que Charaudeau diz:

Na verdade, o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso, como demonstra o tratamento midiático de alguns casos.(CHARAUDEAU, 2006, p. 256)

A manipulação midiática ocorre, muitas vezes, de uma forma imperceptível. A mídia trabalha com o imaginário do sujeito, o que provoca uma sensibilização maior para um acontecimento que para outro. A imagem possui esse poder de despertar os interdiscursos, pois é um “operador de memória social, que comporta, no interior dela mesma, um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar... o efeito de repetição e de reconhecimento, que faz da imagem como que a recitação de um mito” (PÊCHEUX, 1999. p. 51).

O silenciamento midiático em torno da “primavera secundarista” constatou, indiretamente, qual era o posicionamento da maior parte dos meios midiáticos diante do fato. Decidimos analisar discursivamente duas matérias a respeito do caso: a primeira será a da Veja, que foi publicada na edição 2502, de 2 de novembro de 2016, pela jornalista Bruna Narcizo.

“A lição de Ana Júlia”, como é intitulada a matéria, parece colocar a revista à favor dos estudantes secundaristas, no entanto, ao decorrer da matéria, há passagens que criticam sutilmente, e em alguns momentos, até severamente o movimento. Observem os seguintes enunciados: “Eles estão certos em alguns aspectos, plenamente equivocados em outros, mas o saudável é que estejam engajados no debate”; “Os estudantes protestam contra duas medidas propostas pelo governo Temer: a MP da reforma do ensino – que é melhor do que eles pensam – e a PEC 241, que fixa um teto para o crescimento dos gastos do governo por até vinte anos, tempo que pode, de fato, ser excessivo” (NARCIZO, 2016, p. 79).

Percebe-se que, em todos os trechos, há críticas ao posicionamento do movimento. A jornalista utiliza-se de operadores argumentativos que explicitam seu posicionamento discursivo contrário ao dos estudantes secundaristas. No segundo trecho, é notório o “endeusamento” das opiniões dos especialistas, o que busca fragilizar a luta estudantil, pois transparece um desconhecimento do conteúdo da Medida Provisória por parte dos estudantes. Além disso, é importante a seguinte reflexão: Será que a jornalista realmente considerou as divergentes opiniões de outros especialistas a respeito da Reforma? Outras duas materialidades linguísticas que precisam ser analisadas é a forma como a notícia é anunciada no índice da revista *Veja*. A revista evoca a matéria: “Mais de 1000 colégios invadidos por estudantes”. O termo “invasão” denota um aspecto de ilegalidade às ocupações. A matéria em seguida transcorre sobre as novas tendências para a sala de aula e é intitulada como “Bye-bye, velha escola”. No tocante à produção dos discursos, vejamos o que Foucault diz:

Em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm com função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004, p. 8-9)

Portanto, a forma como o discurso é dito reflete a consumação do poder hegemônico de uma sociedade. As informações que nos são transmitidas pelos meios midiáticos transformam-se de acordo com outros interesses que, de fato, ditam o ritmo da mídia. MOUILLAUD (2002, p.51) diz que “A informação não é o transporte de um fato, é um ciclo ininterrupto de transformações”.

A revista *Carta Capital*, que possui como slogan “a primeira à esquerda”, já enfatiza o seu posicionamento discursivo, que é, na maioria dos casos, contra o governo vigente. A matéria que selecionamos vem com o título “Os secundaristas avançam contra Temer”. A matéria foi escrita por Ingrid Matuoka e publicada em 18/10/2016. Percebe-se, ao longo da leitura, o destaque que a jornalista concebe aos estudantes secundaristas, pois, a matéria é composta, majoritariamente, por relato dos estudantes que participaram das ocupações. Além disso, a jornalista posiciona-se completamente contra a PEC 241 e a Reforma do Ensino Médio, ao contrário da jornalista da *Veja*. Outro aspecto relevante é a exibição de cartazes com os dizeres dos protestantes, fato que enaltece a luta da “primavera secundarista”.

## **CCHLA em debate**

Diferente da forma como é comparada a opinião dos especialistas com a dos alunos na revista *Veja*, a jornalista da *Carta Capital* posiciona-se contra a PEC 241 e argumenta que tal medida é bastante criticada por especialistas. Observa-se isso nesta passagem da matéria (MATUOKA, 2016): “O mecanismo é criticado pela oposição e por especialistas, uma vez que poderia sinalizar um freio nos investimentos previstos pela Constituição em áreas prioritárias socialmente, como a educação e a saúde”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa análise procurou investigar os efeitos de sentido das revistas *Veja* e *Carta Capital* em relação à ocupação escolar dos estudantes secundaristas, ocorrido em 2016. Sabe-se que há, historicamente, uma repressão em relação aos movimentos que buscam confrontar as vontades de verdade enraizadas nas sociedades. Essa repressão pode ser feita através do uso força, ou até mesmo por meio do silenciamento midiático, como ocorreu com a “primavera secundarista” no Brasil. A consagração da mídia como Quarto Poder, a partir do século XX, a transformou em uma das instâncias sociais que possuem o poder de (in)formar opiniões através do seu respectivo posicionamento discursivo. O poder não é absoluto e, sabendo disso, os movimentos de resistência buscam através das estratégias de afrontamento uma luta pela construção de identidades. Assim, devemos ficar atentos à responsabilidade social midiática e sua direta influência na formação discursiva de cada indivíduo social.

## **REFERÊNCIAS**

- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. (org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos, Claraluz, 2003.
- \_\_\_\_\_. e BARONAS, Roberto. (orgs) **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 3.ed. São Carlos, SP: Editora Charaluz, 2007.
- MOUILLAND, Maurice e PORTO, Sérgio Dayrell. (orgs.) **O jornal: da forma ao sentido**. 2.ed. Brasília, Editora da UnB, 2002.

## **CCHLA em debate**

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória *In*: ACHARD, Pierre. **Papel da memória**(et al). Campinas, Pontes, 1999.

NARCISO, Bruna. **VEJA**, edição 2502, ano 49, nº 44. 2 de novembro de 2016. Editora ABRIL.

MATUOKA, Ingrid. **Carta Capital**, publicado em 18/10/2016.

# **O USO DE PLATAFORMA ONLINE PARA ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: TRABALHANDO AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DO ‘DUOLINGO PARA ESCOLAS’**

Ms. Rafaela Carla Santos de Sousa

## **INTRODUÇÃO**

As pessoas jogam por diferentes razões, tais como relaxamento, diversão e/ou socialização (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011) e na sociedade contemporânea o interesse por jogos é crescente. Além de serem formas de entretenimento, são também são capazes de trabalhar a cognição e memória, constituindo-se uma poderosa ferramenta a ser utilizada no ensino. Além dos jovens, os adultos também estão mergulhados no mundo dos jogos. Lenhart et al (2008) mostram que entre os norte-americanos, afirmam utilizar jogos eletrônicos (online ou offline) 60% das pessoas entre 30 e 49 anos; 40%, daqueles na faixa 50 e 64; e 23% dos com 65 anos ou mais.

Nesse contexto, integrar a tecnologia ao planejamento de sala de aula, na chamada aprendizagem híbrida, favorece novas experiências de ensino-aprendizagem para professores e alunos (KRAUSE, 2007). Além disso, os jogos têm o potencial de gerar interesse em alunos de diversas idades, desde a escola até o ambiente universitário.

## **O APLICATIVO DUOLINGO**

No universo dos jogos educacionais online, o Duolingo é, atualmente, como destaca seu website<sup>86</sup>, “a forma mais popular do mundo de aprender idiomas”. Lançado no ano de 2011 pelo guatemalteco Luis von Ahn, o aplicativo oferece curso para 59 línguas, ministrados em 23 idiomas, e, atualmente, possui mais de 120 milhões de usuários registrados<sup>87</sup> que o utilizam de forma gratuita.

---

86 Disponível em <<http://www.duolingo.com>>

87 Dados em 01 de setembro de 2016. <https://en.wikipedia.org/wiki/Duolingo>

## **CCHLA em debate**

Para comprovar cientificamente o sucesso da ferramenta de ensino, o website oficial disponibiliza um estudo realizado pelas Universidade da Cidade de Nova York e da Carolina do Sul, que defende que 34 horas dedicadas ao Duolingo equivalem a um semestre de aulas (VESSELINOV e GREGO, 2012).

O usuário pode acessar as atividades pelo smartphone, mas também é possível fazê-las pelo computador, o que permite o acesso, por exemplo, em um laboratório de informática da instituição de ensino, não restringindo seu uso àqueles que possuem aparelhos modernos e contemplando também aqueles que não querem manusear o celular com frequência.

No aplicativo, não são necessárias longas regras para o uso, por ser autoexplicativo, o design é claro os e objetivos são simples. São apresentadas unidades de níveis graduados que englobam itens lexicais (saudações, animais, arte, política, entre outros) ou tópicos gramaticais (artigos, gerúndio, futuro, verbos modais e outros).

As atividades buscam trabalhar, ainda que de forma restrita, as quatro habilidades. A oralidade (speaking) é treinada por estruturas simples e leitura de frases pré-estabelecidas que são captadas pelo microfone e processadas por reconhecimento de fala. A escuta (listening) é praticada em atividades digitação ou seleção de frases ouvidas. A leitura (reading) e a escrita (writing) restringem-se a pequenas frases e não há utilização de textos.

### **3- O PORTAL ‘DUOLINGO PARA ESCOLAS’**

Um novo recurso, para trabalhar em conjunto com o aplicativo, foi lançado em janeiro de 2015. Trata-se do portal ‘Duolingo para Escolas’<sup>88</sup>, através do qual professores podem vincular o aplicativo à sala de aula. No portal, é possível criar turmas virtuais, enviar tarefas, criar competições e acompanhar o desenvolvimento da turma.

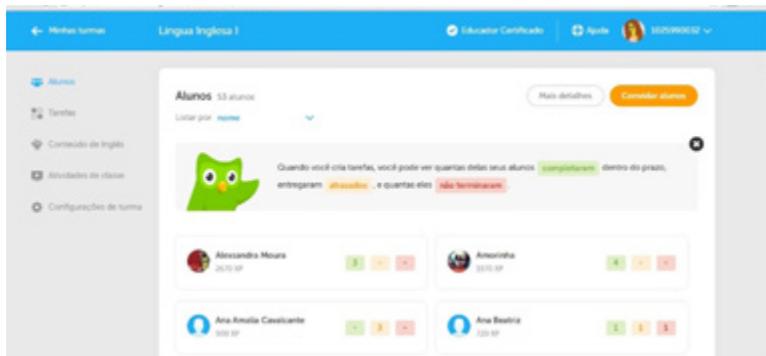
De fácil manuseio, não é necessário que o professor tenha de listas de emails da turma, pois os próprios alunos fazem o cadastro, entrando automaticamente na turma criada através do código fornecido pelo docente. O docente pode selecionar a meta de pontos a serem alcançados ou a unidade

---

88 Disponível em <https://schools.duolingo.com/>

a ser respondida. Também é possível utilizar jogos na sala de aula através de um único computador e imagem projetada.

Figura 1 – Portal ‘Duolingo para Escolas’



## METODOLOGIA

Este estudo descreve a utilização de atividades do Duolingo para Escolas para alunos de uma turma de Inglês Instrumental, que englobava alunos das graduações em engenharia, biblioteconomia, arquivologia e letras clássicas. Foram avaliados o grau de engajamento e os efeitos motivacionais na aprendizagem em 48 alunos, com idades entre 18 a 55 anos.

No início do semestre, é regulamentada a aplicação de um teste de suficiência em língua inglesa (leitura) e aqueles que não obtêm, no mínimo, a nota sete precisam cursar a disciplina. Assim, o grupo já possui alguma dificuldade com a língua, e alguns alunos manifestam experiências como “inglês é difícil”; “nunca aprendi”; “optei por espanhol no Ensino Médio”, o que pode gerar desmotivação e bloqueio durante o curso da disciplina.

A participação no projeto era opcional, e o desempenho seria considerado como parte das avaliações, contudo, caso o aluno optasse por não participar, outra avaliação seria aplicada.

Engajamento e desempenho foram avaliados: pela participação em sala; por gráficos fornecidos pela plataforma, com informações sobre frequência de tarefas; por um questionário, aplicado no começo da disciplina, sobre as

expectativas dos alunos quanto ao uso do aplicativo; e por outro questionário, aplicado ao final da disciplina, sobre a avaliação do projeto.

### **ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PROJETO**

No primeiro questionário os alunos mostraram-se receptivos a ideia de usar o aplicativo em conjunto com a disciplina. Já na prática, a atitude dos alunos em relação ao jogo foi bastante positiva, demonstrando curiosidade e questionamentos sobre itens do jogo, antes, durante e depois das aulas. Alguns discentes, que mostravam timidez e pouca ou nenhuma participação em sala no começo do semestre, ganharam mais segurança para arriscar significados de palavras e interpretações dos textos. Como exemplo, um dos textos apresentava o termo 'tear' (lágrima) e um aluno indagou: "professora, isso tem a ver com chá?". Devido à grafia similar (chá = tea e lágrima = tear) o aluno, mesmo não acertando a resposta, demonstrou uma linha de raciocínio vinculada à unidade 'Comida' oferecida nas primeiras lições do aplicativo, e que o aluno havia respondido há poucos dias, como pode ser checado no portal para professores.

Quanto às opções de tempo de uso, dois alunos optaram por responder às questões durante vinte e cinco minutos diários, e o restante selecionou as opções de cinco ou dez minutos diários, mas muitos relataram estarem tão engajados nos exercícios que acabavam por ultrapassar, com frequência, o mínimo de minutos selecionado. Atráves das informações dadas pelos gráficos do portal, foi possível saber que dos 48 alunos convidados a participar, 37 completaram a meta de responder às tarefas enviadas (78% de participação). Dos 11 alunos que não concluíram o projeto, dois trancaram a matrícula, enquanto que o restante relatou falta de tempo para fazer as atividades.

No final do semestre, um segundo questionário foi aplicado investigando (1) qual foi a frequência de uso; (2) se o aplicativo contribuiu para a compreensão de textos da disciplina; (3) exemplos de estruturas aprendidas; (4) se recomendariam o aplicativo e (5) sugestões para aplicações futuras. Nesse sentido, o segundo questionário os alunos puderam relatar sua experiência e manifestar se e como o aplicativo contribuiu para o aprendizado do curso. Dos 37, que finalizaram o projeto, 42% afirmaram que foi de grande contribuição; 31% mencionaram contribuição significativa e 24% uma contribuição moderada. Os 3% que relataram pouca contribuição explicaram que esse fato ocorreu devido a pouca dedicação aos exercícios por falta de tempo.

## **CCHLA em debate**

A maioria relatou que a ferramenta contribuiu para a aquisição de vocabulário, aspecto que é relevante no uso dessa ferramenta. Uma aluna relatou que: “através do aplicativo, foi possível ampliar meu vocabulário gradativamente, pois as atividades trabalhadas pela professora estavam de acordo com as práticas do Duolingo”. Em outro depoimento, foi explicado que “o aplicativo tem espaçamento de repetição, que ‘obriga’ o estudante a reforçar a unidade de tempos em tempos, fixando melhor as palavras, melhorando a compreensão dos textos e reduzindo o uso excessivo do dicionário”. Outra aluna adicionou que “sanou algumas dúvidas com relação ao uso correto de expressões e classes gramaticais”, e uma outra que “como revisava todo dia, eu consegui aumentar meu vocabulário e nas provas foi o diferencial na compreensão”

Também houve críticas a algumas estruturas frasais utilizadas pelo jogo, citando que “às vezes as frases não tem nada a ver com o cotidiano, como por exemplo, ‘My elephant has a house’”, fato este que mostra a falta de utilização de linguagem real e utilização de textos. Como sugestões para os próximos grupos que poderiam participar do mesmo projeto, foi citado que poderia “aumentar o número de tarefas”, demonstrando a boa aceitação das atividades. Os alunos relataram que indicaram o jogo para amigos e parentes, e uma delas mencionou que o aplicativo “deve ser difundido na educação básica de forma que os alunos mantenham contato desde cedo com a língua”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O aplicativo Duolingo é gratuito e, nesse projeto, foi bastante aceito pelos alunos, com uma participação de 79%, demonstrando um alto índice de envolvimento. Já o portal ‘Duolingo para Escolas’ mostrou-se uma ferramenta de fácil manuseio que permite a utilização do aplicativo como uma ferramenta motivacional, contribuindo para a participação da turma durante as aulas e para o envolvimento dos alunos com a disciplina.

Nessa experiência relatada, os alunos dedicam-se, de forma lúdica, às lições do aplicativo, desenvolvendo a memorização de estruturas gramaticais e itens lexicais. A utilização do portal facilitou o trabalho da professora e trouxe elementos motivacionais tanto para os alunos como para a docente. Utilizado em conjunto com abordagem instrumental, houve uma notória contribuição para o vocabulário dos aprendizes.

## **CCHLA em debate**

Integrar a tecnologia ao planejamento de um curso promove experiências para professor e aluno, possibilitando que todos se engajem em formas que normalmente não estariam disponíveis na sala de aula convencional. Cabe, ao professor, aprender novas abordagens, habilidades e ferramentas.

## **REFERÊNCIAS**

BATH, D.; BOURKE, J. **Getting Started with Blended Learning**. Griffith Institute for Higher Education. Griffith University, Australia, 2010.

Krause, K. **Blended Learning Strategy**. Griffith University. Document number 2008/0016252. Australia, 2007.

LENHART, A.; JONES, S.; MACGILL, A. **Adults and Video Games**. Pew Research Center. 2008. Disponível em: <<http://www.pewinternet.org/2008/12/07/adults-and-video-games/>>. Acesso em: 13 agosto 2016.

VESSELINOV, R.; GRECO, J. **Duolingo Effectiveness Study**. City University of New York and University of South Carolina, 2012. Disponível em: <[http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport\\_Final.pdf](http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf)> Acesso e.: 16 jun. 2016.

ZICHERMANN, G; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011.

## **PERFIL DE LOS ALUMNOS DEL CURSO DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL DE LA UFPB VIRTUAL**

Ruth Marcela Bown Cuello (Coordinadora Curso Letras Español -UFPB Virtual)

María José Núñez Merino (Alumna Curso Letras Español-UFPB Virtual)

### **1 LA EAD EN BRASIL Y EN PARAÍBA**

La Educación a distancia-EAD crece de forma constante en Brasil. Según el Ministerio de Educación-MEC brasileño (2011-2012), las matrículas aumentaron un 12,2% en este tipo de cursos y representan más del 15% del total en graduaciones: un 72% de alumnos matriculados en universidades y la mayoría (40,4%) cursando una licenciatura. Asimismo, el número de cursos EAD reconocidos por el MEC pasó de 52 a más de 12.000 en diez años, incluyendo los de universidades públicas consideradas “tradicionales”.

Uno de los principales motivos para esta expansión es el Decreto N° 5622/2005 que reconoció la EAD como modalidad de enseñanza, y su consecuente reglamentación por el MEC en 2006. Además, en los últimos años se ha democratizado el acceso a Internet, lo cual, unido a los horarios flexibles y a la posibilidad de estudiar desde cualquier lugar, permite que muchos adultos trabajadores puedan aspirar a estudiar y obtener un título universitario. Sin embargo, ese cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje no es algo sencillo, como defiende Van der Linden(2011):

Aprender en un ambiente virtual es bien diferente de aprender en una sala de clase tradicional. Es necesario romper barreras y adquirir hábitos nuevos como por ejemplo entrar en internet para estar actualizado con el curso, realizar las actividades semanalmente, participar de los foros, leer reflexiones y comentarios acerca de los mensajes. Es importante desarrollar la autonomía y convertirse en un alumno independiente, investigador crítico y colaborar con los participantes con opiniones constructivas.<sup>89</sup>

---

89 Traducción nuestra.

## **CCHLA em debate**

Siguiendo la tendencia mundial, desde el año 2006 (DÍAZ; LEITE, 2012), fue creada la Universidade Aberta do Brasil con el objetivo de expandir la educación pública gratuita. Estados y municipios implantan y sustentan los polos en donde se desarrollan las actividades presenciales, asociándose a uno o varios establecimientos públicos de enseñanza superior que ejecutan las actividades académicas y emiten diplomas. Desde el año 2007, la Universidade Federal da Paraíba-UFPB ofrece EAD. Uno de los últimos cursos creados fue el de Licenciatura en Español, con primer ingreso de alumnos en el semestre 2014.2, y que depende del Centro de Ciencias Aplicadas y Educación del Campus IV de la UFPB, en Mamanguape.

Este curso actúa en seis polos en el estado de Paraíba: Itaporanga, Coremas y Taperoá en el sertón y Duas Estradas y Alagoa Grande en el agreste paraibano, además de João Pessoa, la capital del estado, único polo dotado de universidades y que alberga la sede principal de la UFPB, el campus I. El curso cuenta con profesores magísteres y doctores de los departamentos de Letras y Educación del Campus IV, así como de Lenguas Extranjeras Modernas y de Mediaciones Internacionales del campus I.

## **2. METODOLOGÍA**

De carácter cuantitativo y cualitativo, nuestra investigación pretende trazar el perfil de los alumnos de la Licenciatura en Español de la UFPB Virtual y forma parte de un proyecto más amplio que está siendo llevado a cabo por un grupo de profesores y alumnos interesados en conseguir un curso de excelencia. El objetivo es conocer a nuestros alumnos para orientar mejor las actividades del curso, especialmente las correspondientes a la lengua española. Para ello, en una primera fase, fue aplicado un instrumento de investigación en forma de cuestionario voluntario con 21 preguntas, abiertas y cerradas, para recabar información sobre datos socioeconómicos y la relación del alumno con el curso. De los 70 alumnos contactados durante el mes de noviembre de 2016, respondieron 39. Aquí se comentarán algunas cuestiones que constituyen el comienzo del análisis y caracterización del alumnado perseguido por los investigadores.

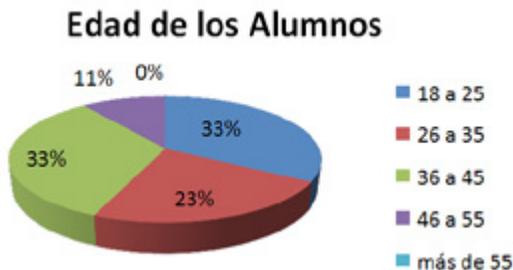
## **3. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

De acuerdo con el censo de la Associação Brasileira da Educação a Distância- ABED (2015) existen más alumnos del sexo femenino en la EAD (56%).

## CCHLA em debate

Nosotros encontramos una disparidad incluso más acusada, pues suponen el 84% de los encuestados. En cuanto a la edad, la mayoría de los alumnos declara tener más de 26 años, y un 43% más de 36 años, conforme muestra el gráfico 1:

Gráfico N° 1: Edad de los alumnos.



Fuente: Cuestionario de las autoras nov. 2016.

Según la ABED (2015), los alumnos de la EAD suelen ser mayores que los de cursos presenciales, algo corroborado por nuestros resultados. En nuestro caso, esto se traduce en alumnos maduros aprendiendo un idioma, muchos desde el nivel básico, lo que implica unas necesidades específicas que contemplaremos en el futuro.

Gráfico N°2: Situación académica y laboral.



Fuente: Cuestionario de las autoras nov. 2016.

El gráfico 2 evidencia que los alumnos compaginan trabajo y estudios, de acuerdo con lo esperado, ya que para la ABED (2015) esa conciliación es

## CCHLA em debate

una de las características principales de este tipo de alumno, pues la EAD propicia esa doble jornada.

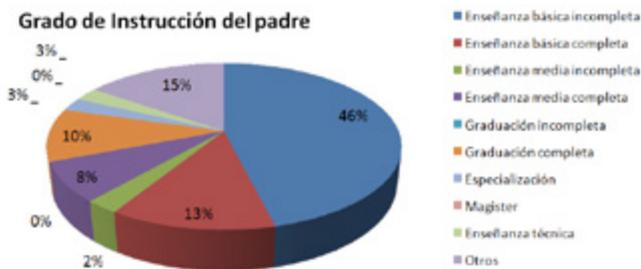
Gráfico N°3: Grado de instrucción antes del curso.



Fuente: Cuestionario de las autoras nov. 2016.

El gráfico 3 refleja que menos de la mitad de los alumnos (49%) estudia su primer curso superior, mientras que un porcentaje significativo ya posee graduación (25%), especialización (18%) o maestría (8%). Este fenómeno podría explicarse por la falta de profesores formados en español en las escuelas y a que, especialmente en las zonas del interior del estado, profesores de otras áreas visan obtener un diploma apropiado para poder impartir clases en la misma escuela donde trabajan o, incluso, oficializar las que ya imparten sin el pertinente título académico.

Gráfico N° 4: Grado de instrucción del padre.



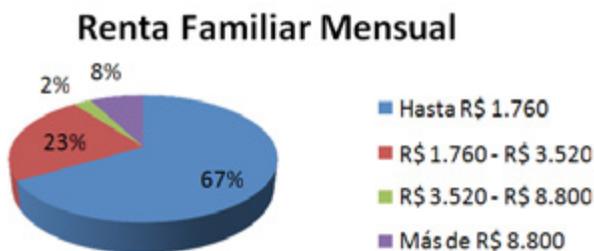
Fuente: Cuestionario de las autoras nov. 2016.

El gráfico 4 muestra que más del 60% de los padres no estudió la enseñanza media y que el 45% no terminó la enseñanza básica. Se revela el gran salto educacional que la EAD puede suponer en zonas sin acceso a

## CCHLA em debate

laenseñanza superior pública presencial, la única accesible para la población en general, pues, pese a laparca formación de los padres, casi la mitad de los alumnos cursa su primera graduación y el resto tiene formación superior consolidada. Ahora bien, debemos considerar que su habitus no hacontado con los mismos beneficios que el de otros estudiantes, información importante a la hora de relacionarnos con ellos.

Gráfico N°5: Renta familiar mensual.



Fuente: Cuestionario de las autoras nov. 2016.

Directamente relacionado con lo anterior, el gráfico 5 revela que la mayoría de nuestros alumnos (67%) pertenece a las clases baja/media baja brasileñas, al encontrarse su renta familiar entre 2 y 3 sueldos mínimos. Mejorar su formación puede darles acceso a un sueldo mejor y/o a un trabajo más estable. No tener que desplazarse para estudiar constituye una gran ventaja para alumnos de rentas mínimas: en la EAD ahorrantiempy dinero en transporte, comida y alojamiento.

Además de trazar el perfil socioeconómico de nuestros alumnos, quisimos conocer sus motivaciones para elegir el curso.

Gráfico N°6: Motivos para estudiar EAD.



Fuente: Cuestionario de las autoras 2016.

Podían elegir más de una razón y, como esperábamos, casi el 90% escogió un curso a distancia por la flexibilidad horaria y el 30% por la ubicuidad. Pueden conectarse dónde y cuándo desean para efectuar las actividades del curso por medio de diversos dispositivos, aunque no haya universidad en su ciudad, compaginando estudios y quehaceres cotidianos. Tal y como vimos al principio del estudio, una gran parte de los encuestados son mujeres, lo que sugiere también un aspecto de género: por su edad y domicilio, muchos de los alumnos son, en realidad, alumnas que tienen responsabilidades familiares, por lo que el curso es también una ventana al progreso y al empoderamiento para muchas mujeres del interior.

Gráfico N°7: Motivos para escoger Letras Español.



Fuente: Cuestionario de las autoras nov. 2016.

El último gráfico muestra las motivaciones para escoger el curso. Observamos que casi un 70% de los alumnos quieren ser profesores de español, que un 51% estudia porque les gustan la cultura y el idioma, y que sendos 12%

## **CCHLA em debate**

estudian para tener un diploma universitario o porque no entró en el curso que quería. Estos datos se explicarían tanto por la necesidad de profesores de español que surgió con la llamada “Lei do espanhol” (nº 11.161, 2005)<sup>90</sup> como por el hecho de que un diploma superior posibilita opositar a cargos públicos u obtener aumentos salariales por mejora de carrera. Al mismo tiempo, un 35% de los alumnos estudia para aprender el idioma; al tratarse de un curso gratuito en el que se adquiere (o perfecciona) otra lengua, puede ser considerado una alternativa a los cursos privados de idiomas, muy caros.

## **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Para concluir, reiteramos que esta no es más que la primera etapa de nuestra investigación sobre el curso y la enseñanza del español, nacida desde la preocupación de profesores y alumnos del propio curso por conocerlo y mejorarlo. Remarcamos que se ha intentado plasmar el perfil del alumno del curso de Licenciatura en Español de la UFPB Virtual para poder adaptar nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado, constituido en su mayoría por mujeres que trabajan y estudian, más maduras que en los cursos presenciales, con progenitores de pobre formación formal y cuya renta mensual familiar no pasa de 3 sueldos mínimos. Ellas quieren conocer la lengua y la cultura hispanas y ser profesoras de español en Brasil, superando limitaciones geográficas y la condición socioeconómica de sus progenitores.

Aunque, en esta ocasión, nos hayamos centrado en algunas de las respuestas obtenidas, los resultados del resto del cuestionario son reveladores y serán utilizados en futuras investigaciones y acciones orientadas a una mejor interacción entre alumnos y profesores a través de la plataforma virtual que es nuestro entorno de trabajo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ABED–Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**. Disponível em:<[http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf)> Acesso em 14 de fev. 2017/2016.

---

90 Instauraba la obligatoriedad del idioma español como segunda lengua en ciertos niveles de la educación básica. Acaba de ser derogada por la ley nº 13.415/2017.

## **CCHLA em debate**

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silvia. **Educação a Distância: da Legislação ao pedagógico**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12928-educacao-a-distancia>> Acesso em 14 de fev. 2017.

ROCHA, Fernando Selmar Fidalgo et al. (org.) **Educação a distância, meios, atores e processos**. BeloHorizonte: CAED-UFMG, 2013.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes. O aluno Virtual. *In*: DINIZ, Ester de Carvalho; VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes; FERNANDES, Terezinha Alves (Orgs.) **Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line**. Volume 1. João Pessoa: Editora Universitária, 2011. p.107-112

# **RELATO DE EXPERIÊNCIA: USO DA INTERNET E RECURSOS MIDIÁTICOS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Jessica Torquato Carneiro (PPGL/UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de línguas estrangeiras tem objetivo principal proporcionar aos alunos a capacidade de se comunicarem através do uso da língua alvo, para tanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se apresentam como uma ferramenta importante para a inserção dos alunos em situações comunicativas capazes de proporcionar o uso real da língua que estão aprendendo, mesmo sendo um espaço “virtual”, em especial através da Internet, ambiente onde as noções de virtual e real se confundem.

A aula brevemente apresentada neste artigo é uma das que fizeram parte de um minicurso desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para a disciplina chamada “Prática de Ensino de Língua Inglesa II”. A turma possuía em torno de 10 alunos da rede pública do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. A organização do minicurso completo se deu tomando como base os seguintes gêneros textuais: cartum/tirinha, anúncio publicitário, notícia, citações e letra de música. A determinação para saber qual gênero textual cada graduando iria trabalhar se deu através de sorteio, e o gênero sorteado para a autora do presente trabalho foi “letra de música”. A aula durou uma hora e trinta minutos e foi dividida em sete momentos principais, os quais serão comentados a seguir.

## **2. DESCRIÇÃO DA AULA**

Para escolher qual música seria trabalhada em sala, foi importante considerar alguma que apresentasse recursos audiovisuais, como clipe e legenda, para facilitar a compreensão dos alunos, pois o conhecimento da língua inglesa

## **CCHLA em debate**

deles era elementar. A canção escolhida foi “A thing for me”<sup>91</sup>, da banda britânica de música eletrônica chamada Metronomy, formada em 1999. De acordo com Souza (2012), o trabalho com a música em sala de aula é uma oportunidade de os alunos poderem se aproximar desse tipo de texto de um modo diferente do que costumam fazê-lo quando esse contato se dá espontaneamente no dia-a-dia, portanto, é imprescindível ver a música enquanto um texto que deve ser analisado e discutido a respeito, e não apenas exibido para divertir, mas, claro, também para entretenimento, pois um dos propósitos do uso de canções é também descontrair e mudar a rotina da sala de aula.

O primeiro momento da aula foi a exibição do clipe da música. Ao final do vídeo, foi perguntado o que os alunos haviam achado, e surgiram algumas palavras como “legal” e “engraçado”, pois o clipe possui um teor bastante descontraído. Em seguida, eles foram indagados a respeito do que se tratava a música, se, por exemplo, era sobre relacionamentos amorosos, sobre denúncia de desigualdades sociais, sobre festas, etc. Um dos alunos logo respondeu que se tratava de uma música de romance porque disse que viu um coração em algum momento do clipe. De fato, a música fala de um “quase romance” que as personagens do clipe vivenciam, pois estão ainda na fase do flerte e da conquista. Portanto, a resposta do aluno estava certa, porém, vê-se que ele não deduziu isso através da letra da música, mas, por um recurso imagético do clipe, o que demonstra como os recursos audiovisuais influenciam a compreensão.

Em diversas partes do clipe há a conexão entre palavras e imagens, portanto, o segundo momento da aula consistiu em explorar partes do clipe onde havia a relação entre o verbal e o imagético. Essas cenas específicas do clipe se mostraram interessantes para explorar em sala porque os alunos poderiam compreender o texto verbal através da tradução intersemiótica, ou seja, a tradução que se dá através da interpretação de textos não-verbais.

O terceiro momento da aula foi a leitura da letra da música. Para tanto, devido ao tamanho, ela foi separada em três partes principais e cada parte foi dividida entre três grupos, assim, cada um ficou com uma parte da música, e não com a música toda, para, depois, poderem discutir entre si o que cada grupo pôde compreender sobre a sua parte e irem conectando as informações que recebiam dos outros grupos às conclusões que haviam chegado sobre a sua

---

91 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYB2Mqs24ss> (Último acesso em 20 de fevereiro de 2017)

parte. Durante a leitura das partes da música, foram distribuídos dicionários entre os alunos. Depois de mais ou menos 10 minutos, os alunos comentaram sobre o que haviam compreendido sobre trecho que leram. As respostas dadas não foram exatamente o que a música significava, pois as explicações dos trechos ficaram muito vagas. Mesmo assim o objetivo desse momento da aula foi alcançado, pois não era esperado (de acordo com observações de aulas anteriores dessa mesma turma) que eles dissessem exatamente o que os trechos significavam, mas, deveriam ao menos oferecer um panorama geral do que haviam compreendido.

Em seguida, para eles mesmos checarem se haviam, de fato, compreendido a letra da música, foi entregue para cada um dos alunos duas traduções oriundas de dois sites diferentes, uma do Letras.mus<sup>92</sup> e a outra do Vagalume<sup>93</sup>, sendo esse o quarto momento da aula. Antes de entregar as traduções, foi brevemente discutido se eles costumavam buscar traduções de músicas em línguas estrangeiras que escutam e quais sites eles costumam consultar. A proposta desse momento da aula, além de os alunos poderem checar o que haviam entendido da letra, era também propor uma comparação entre as traduções encontradas em duas fontes distintas. A comparação entre as traduções foi feita individualmente e depois discutida entre todos da turma.

O trabalho com a tradução interlingual, ou seja, a tradução de uma língua para outra, é indicado por Karimian e Talebinejad (2013) como benéfico para a sala de aula de línguas estrangeiras quando bem pensado e utilizado com objetivos claros, apesar do uso da língua materna em aulas de línguas estrangeiras também ser considerado negativo por algumas correntes teóricas (dependendo do tipo de metodologia aplicada em sala). Com relação ao tipo de aula realizado no minicurso e do nível de conhecimento da língua estrangeira do público em questão, o uso da tradução interlingual pode ser considerado adequado, uma vez que permitiu que os alunos pudessem compreender em sua completude a letra da música que haviam ouvido, uma vez que foram expostos ao texto traduzido, mas, não apenas a leitura de uma tradução por si só, pois a atividade teve também o objetivo de fazer com que eles comparassem duas traduções e observassem suas diferenças e semelhanças, com isso, eles

---

92 Disponível em: <http://letras.mus.br/metronomy/1320305/traducao.html> (Último acesso em 20 de fevereiro de 2017)

93 Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/metronomy/a-thing-for-me-traducao.html> (Último acesso em 20 de fevereiro de 2017)

pueram refletir sobre a prática cotidiana de ler traduções de músicas na Internet. Essa atividade proporcionou a reflexão sobre como a escolha de palavras ao longo de uma tradução pode mudar os sentidos atribuídos aos textos e a necessidade da leitura crítica de textos traduzidos, ressaltando a importância da busca de fontes variadas.

O quinto momento da aula consistiu em mostrar e discutir com os alunos alguns comentários em inglês que foram retirados do vídeo em questão no site YouTube. Os comentários foram projetados em data show e analisados por todos os alunos ao mesmo tempo. Para realizar essa atividade, foi pedido para os alunos identificarem se cada comentário exibido fazia uma crítica positiva ou negativa à música, e, após a identificação do teor da crítica, eles foram encorajados a tentar entender a mensagem completa com o auxílio da professora.

O sexto momento da aula foi uma questão de múltipla escolha elaborada a partir de comentários retirados do vídeo da música “A thing for me” no YouTube, diferentes daqueles presentes na atividade anterior. O exercício consistia em ler os comentários e marcar a alternativa que apresentava as assertivas verdadeiras. A atividade provavelmente apresentou certa dificuldade para os alunos, porque apenas um deles marcou a alternativa correta.

Para finalizar a aula, foi realizada uma atividade que consistiu em criar um comentário para ser postado na música “A thing for me” no YouTube. Para isso, a sala foi dividida em dois grupos e cada um deveria eleger um representante para usar a sua conta no YouTube para postar o comentário que seria criado em conjunto. Para facilitar a produção textual, pedi para que os alunos usassem como modelo os comentários que foram lidos nos dois momentos anteriores da aula, além disso, os dicionários foram novamente distribuídos para auxiliar a produção. Essa atividade se mostrou bastante interessante porque foi um momento em que houve a produção de um pequeno texto em inglês para depois ser usado em uma situação real de uso da linguagem, ou seja, comentando em um vídeo na Internet. Para fazer o comentário, foi pedido para que os alunos realmente falassem sua opinião sobre a música, sem necessariamente ser algo positivo simplesmente porque a canção havia sido exposta em situação de sala de aula, pois eles teriam a liberdade de se expressarem da maneira que quisessem. Durante a produção textual, os grupos também foram auxiliados pela professora na elaboração do texto. Com essa atividade, o trabalho em classe foi capaz de ultrapassar as

## **CCHLA em debate**

fronteiras das rígidas paredes da sala e ocasionou uma reverberação fora dela, mesmo que tenha acontecido em um espaço “virtual”.

As atividades propostas na aula foram bastante variadas e envolviam aspectos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como cliques de música, letras traduzidas e comentários na Internet, além do diferencial de haver um breve momento de produção textual, uma vez que, na maioria das aulas anteriores do minicurso, o foco era em fazer os alunos lerem textos, e não escrever.

De modo geral, a aula atendeu aos objetivos propostos, que eram mostrar para a turma um clipe de uma música em inglês que despertasse o interesse por ser descontraída e original, e, a partir disso, utilizar a letra da música para fazer atividades envolvendo duas traduções diferentes e também comentários feitos nesse vídeo no YouTube. Ao final da aula, os alunos puderam conhecer mais sobre a língua inglesa e também enxergar de maneira mais crítica ferramentas que usam na Internet diariamente, como a tradução de letras de música e a prática de ler e escrever comentários.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000.

JAKOBSON, Roman. **On Linguistic Aspects of Translation**. Essay, 1959.

KARIMIAN, Zeinab; TALEBINEJAD, Mohammad Reza. Students' Use of Translation as a Learning Strategy in EFL Classroom. *In: Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 3, p. 605-610, Islamic Azad University, Iran, 2013.

MAHDIYAN, Mehdi. Applying Translation in EFL Reading Courses of Iranian Adult Learners. *In: Journal of Educational and Social Research* Vol. 2, Department of Linguistics and Foreign Languages, Payame Noor University, Iran, May 2012.

MARQUES-AGUADO, Teresa; SOLIS BECERRA, Ruan. An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. *In: Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 8, p.38-48, Universidad de Murcia, 2013.

MILLAR, Diane. **Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom**. English Teaching Forum, nº 02, Senegal, 2011.

ROOT, Elizabeth. **Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting: A Look at a Learner of Korean**. University of Minnesota, Minneapolis, 1999.

## **CCHLA em debate**

SARAPH, Onur. The use of Authentic materials in the second language classrooms: advantages and disadvantages. *In: Dil Dergisi Sayn*, p. 37-43, Ancara, 2011.

SOUZA, Roseni Aparecida Coelho de. A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira. *In: Revista Eventos Pedagógicos* v.3, n.1, Número Especial, p. 547 – 556, 2012.

## **BODAS DE SANGRE: UMA TRAGÉDIA MODERNA**

Sandra Luna (Doutora)

Grygena dos Santos Targino Rodrigues (Doutoranda)

*Bodas de Sangre* é uma peça do escritor espanhol Federico García Lorca e foi escrita em 1932. Produzidas no contexto ditatorial da Espanha, *Bodas de Sangre*, *Yerma* e *La Casa de Bernarda Alba* são consideradas obras mais representativas da literatura de García Lorca, integrando a fase do *Teatro Mayor* do dramaturgo, segundo apreciação de Mario González, no livro *A Trilogia da Terra Espanhola* (2013).

A respeito da dramaturgia de Lorca, González (2013) realça o caráter histórico e realista das peças do autor, que se utiliza de personagens e fatos históricos da burguesia espanhola como inspiração ao seu labor mimético. *Bodas de Sangre* exemplifica esses laços entre a ficção e a realidade de maneira flagrante, pois teria sido inspirada em um crime que ocorreu em Níjar, na Andaluzia, bastante divulgado pelos noticiários da época. O próprio Lorca relatou, em diversas entrevistas, a semelhança temática entre *Bodas de Sangre* e o crime fartamente noticiado nos jornais.

Não se pode, contudo, reduzir a obra de Lorca a uma estética realista. Pelo contrário, seu teatro ilustra o empenho dos modernistas no tocante à experimentação das formas. No caso específico da dramaturgia de García Lorca, seus textos nos permitem vislumbrar um “realismo” no qual se imbricam crenças e costumes tradicionais que remetem a tabus arcaicos, de sangue, traição e morte, fazendo parecer míticos os conflitos vivenciados por personagens representativos de cenários rurais enquadrados sob a óptica de uma sociedade patriarcal, apreendida no limiar da vida que se faz moderna, sem deixar de ser atávica, ancestral. Aduzindo tonalidades líricas sobre esses conflitos nascidos dos choques entre o antigo e o moderno, Lorca tece, em *Bodas de Sangre*, um teatro poético, a um tempo, profundamente lírico, dramático e trágico. Segundo Allen Josephs e Juan Caballero (2012), *Yerma* e *Bodas de Sangre* retratam a vida cotidiana de forma dramática e poética.

Atestando o grau de experimentação estética do teatro de Lorca, González (2013) afirma que os estilos Cultista e Popular sempre estiveram presentes nas obras de Federico, o que evidencia ainda, no complexo tear desse fazer poético, o resgate das tradições do próprio teatro renascentista espanhol. No caso específico de *Bodas de Sangre*, peça objeto de nossa análise, a obra constrói-se em relação a fundamentos os mais diversos, acolhendo princípios formais da tragédia grega, valendo-se de padrões míticos de uma tragicidade que se expressa, por exemplo, em dialetos antigos da Andaluzia, próprios da zona rural, sem que se perca de vista aspectos da vida burguesa contemporânea, relativos ao contexto de produção da obra. Como se pode ver, muitas influências podem ser observadas nos textos lorquianos, tanto da literatura erudita, quanto da literatura rural e popular da Andaluzia, assim como convergem para o seu teatro o gosto pelo acolhimento a nuances diversos, que tornam rica e complexa a representação da vida social flagrada na cena.

Como dito acima, o argumento para a trama de *Bodas de Sangre* foi retirado de um noticiário de jornal. Allen Josephs e Juan Caballero (2012) afirmam:

Trazar ese proceso con el que el poeta convertiría la realidad en poesía, y, en el caso de *Bodas de Sangre*, un extraño y truculento suceso cuyas noticias aparecieron en los periódicos, en una tragedia poética cuyas raíces se hunden hasta los umbrales telúricos del género, es entender la alquimia artística de uno de los creadores más originales de nuestro tiempo. (JOSEPHS E CABALLERO, 2012, p. 27)

Utilizando-se, portanto, de um fato real, não para descrevê-lo com detalhes precisos, mas para representar um drama social de maneira artística e poética, Federico lança mão de simbolismos e metáforas na tessitura da ação dramática de *Bodas de Sangre*, ultrapassando as barreiras do racionalismo moderno em prol da representação de um desejo avassalador que anima os personagens da peça, assim atribuindo uma forte carga mítica e ritualística à trama.

Consoante o irmão de Federico, Francisco García Lorca (1981), em *Federico y su Mundo*, *Bodas de Sangre* constitui-se como a obra mais significativa de Federico. Segundo Francisco, com esta peça Federico obteve, em vida, seu maior sucesso como dramaturgo e teatrólogo. Francisco García Lorca alega:

*Bodas de Sangre* constituyó el primer gran éxito de Federico como dramaturgo, éxito que confirmaba y, de un lado, la posibilidad de que el gran público aceptara un teatro de noble intención artística, en el que inciden lo poético y lo fantástico. (GARCÍA LORCA, 1981, p.336)

González (2013), ao comentar a estreia em Madrid de *Bodas de Sangre*, em 1933, diz que a mesma obteve um grande sucesso de público. Além disso, afirma que a peça conseguiu o maior número de encenações teatrais dentre as peças do dramaturgo granadino. No entanto, apesar de ter logrado grande êxito de público na estreia de *Bodas de Sangre*, intelectuais e críticos literários desqualificaram o argumento da obra, declarando que o mesmo era muito comum e que a obra não possuía literariedade. Conforme González, o sucesso e a consagração definitiva de *Bodas de Sangre* devem-se, principalmente, à montagem realizada em Buenos Aires, no dia 29 de Julho de 1933. Lola Membrives, atriz argentina, interpretou a mãe da *Novia*, a *Madre*, encantando o público do Teatro Avenida de Buenos Aires. Nesta temporada, a peça foi interpretada em Buenos Aires, Córdoba e Montevideú.

Conforme Josephs e Caballeros (2012), *Bodas de Sangre* somente retornou aos palcos espanhóis em 22 de novembro de 1935, com a companhia teatral da atriz espanhola Margarita Xirgu. Margarita, nesta montagem, interpretou a *Madre*, no lugar da atriz argentina Lola Membrives. Xirgu, alcançando sucesso de público e de crítica com sua montagem e atuação, consagrou a peça como tragédia verdadeiramente andaluza.

*Bodas de Sangre* possui três atos, sete quadros e catorze personagens, dos quais, apenas Leonardo, o raptor da noiva, terá nome próprio, todas as demais *personas* parecem tipificações de caracteres: *Madre*, *Novia*, *Suegra*, *Mujer de Leonardo*, *Criada*, *Vecina*, *Muchachas*, *Luna*, *Leonardo*, *Novio*, *Padre de la novia*, *Muerte* e *Mozos*. Ao longo da peça, esses personagens se movimentam em consonância com uma paisagem rural que os aproximam dos ritmos e ciclos vitais da natureza. Daí evocarem, a todo momento, a tríade nascimento, procriação e morte. A *Muerte* (travestida de mendiga) e a *Luna* (um lenhador de cara branca), são personagens alegóricos que revelam o destino dos protagonistas, anunciando mau presságios e consumando a morte.

Assim como ocorreu no crime que serviu de inspiração para o dramaturgo, a peça gira em torno do caso de uma noiva que foge no dia do seu casamento. Essa fuga é provocada por uma antiga paixão da *Novia* por

## CCHLA em debate

seu primo *Leonardo*. No passado, os dois jovens haviam sido impedidos pelas suas famílias de se casarem. Rompidos os laços com a *Novia*, *Leonardo* casou-se com outra mulher, sem que tenha esquecido a antiga paixão. Anos depois, o pai da *Novia* pretende casá-la com um agricultor e agenda seu casamento. No dia do seu casamento, enquanto todos a aguardavam para a festa, a *Novia* foge, em um cavalo, com *Leonardo*, fugitada pelo desejo e compelida a viver tragicamente seu antigo amor pelo primo. O *Novio* e sua família começam a procurá-los pelas terras desérticas da Espanha, motivados por sentimentos de vingança e morte. O desfecho, que se aproxima de um motivo mítico, culmina com a desgraça de todos, *Leonardo* e o *Novio* matam-se um ao outro, enquanto a *Novia* permanece em farrapos, viva, embora ainda virgem, o que, para aquela que foi duas vezes noiva, apresenta-se como uma morte simbólica, a morte da função do feminino num contexto não apenas patriarcal, mas mítico-rural, em que a fecundação é a condição de perpetuação da própria vida regida pelos ciclos naturais.

Pode-se observar que a peça leva à tona a dualidade entre a vida e a morte, assim como os sentimentos de amor e vingança. Numa trama complexa, todos os personagens exercem um papel significativo para a construção da ação conflituosa que culmina em tragédia. Embora a peça seja, em larga medida, uma exaltação à vida e ao desejo, a morte gira em torno do trágico triângulo amoroso composto pelo *Novio*, pela *Novia* e *Leonardo*. Desde o início da peça, ao terror da morte é anunciado através das falas poéticas da *Madre*:

MADRE: (*entre dientes y buscándola.*) La navaja, la navaja...Maldita sean todas y el bribón que las inventó.

NOVIO: Vamos a otro asunto.

MADRE: Y las escopetas y las pistolas y el cuchillo más pequeño, y hasta las azadas y los bieldos de la era.

NOVIO: Bueno.

MADRE: Todo lo que puede cortar el cuerpo de un hombre. Un hombre hermoso, con su flor en la boca, que sale a las viñas o va a sus olivos propios, porque son de él, heredados...(LORCA, 2012, p. 95-96)

Muito críticos literários, assim como Allen Josephs Y Juan Caballero, caracterizam a peça como uma tragédia moderna. No entanto, ao considerarmos a peça uma tragédia moderna, devemos repensar o próprio conceito de modernidade, já que a peça evidencia uma mostra de vida social contemporânea à produção da obra, que, no entanto, permite ser vislumbrada em relação a comportamentos apelativos à decifração de uma ancestralidade mítica, trazendo à tona tabus atávicos, o que faz reverberar na trama temas e motivos clássicos do drama, como, por exemplo, a traição e as leis do sangue e da morte.

Neste sentido, considerando que *Bodas de Sangre* contém traços realistas de um contexto histórico andaluz, entrevistados sob o crivo de motivos míticos, compreende-se como a trama faz uso de desejos e forças indomáveis que ligam os personagens às forças vitais da natureza. Em *Bodas de Sangre*, os personagens agem mediante as pulsações da terra, o indomável poder do desejo, o atavismo, o misticismo, os ritmos e os ciclos da natureza.

Raymond Williams (2002), no livro *Tragédia moderna*, analisa que o conceito de tragédia, concebido desde a tradição clássica grega até os dias hodiernos, passou por processos de resignificação. Para o autor, o drama social, em seu entender, a “tragédia moderna” surgiu no século XVIII, com a ascensão da burguesia e com os novos ideais românticos de literatura. Para Williams, toda a dramaturgia trágica dos séculos XIX e XX condiz com o conceito de “tragédia moderna”. Segundo o autor, a palavra tragédia “chega a nós a partir da longa tradição da civilização europeia, e é fácil ver essa tradição como uma importante continuidade” (WILLIAMS, 2002, p. 33), ainda que o conceito tenha adquirido conotações diferentes do seu sentido primário. Assim, ao tecer uma análise histórica da tragédia, Raymond Williams (2002) assegura que a tragédia nunca possuiu uma forma ou um conceito estático de arte. Refutando os teóricos que negam a existência da tragédia em tempos modernos, Raymond Williams, não apenas demonstra como o conceito de tragédia é histórico, passível de novas acepções, mas ainda evidencia a importância do sentido social da tragédia, antiga e moderna. Para Williams, se antes não se conseguia enxergar a tragédia como drama social, hoje não se consegue ver o drama social como tragédia.

Em *Bodas de Sangre*, embora os personagens se insiram em um modo de vida burguês, os elementos do mundo moderno, como o trabalho, as posses, as riquezas e o progresso, coexistem, na peça, com outras temporalidades e valores que questionam o próprio conceito de modernidade. A tragédia pulsa na trama em diversos signos e evidencia-se nos conflitos originados de

## **CCHLA em debate**

interditos e regras sociais. Os desejos dos protagonistas projetam-se contra ensinamentos religiosos, avançam contra tabus e se revelam imparáveis, encenando a transgressão, a traição e o pecado, como se esse desejo indomável respondesse a chamados da própria natureza.

Ao analisar o processo de resignificação da tragédia em tempos modernos, Terry Eagleton (2013), no livro *Doce Violência*, afirma que a modernidade dramática do século XX vivencia a tragédia da falsa liberdade. Somos movidos por nossa livre ação, no entanto, somos como joguetes de forças misteriosas. A linguagem, a vontade, o poder, a história, a produção e o desejo configuram-se como forças anônimas e como um novo impulso trágico dado à modernidade dramática, como uma espécie de retorno à mitologia. Segundo Eagleton: “Na modernidade recente, o destino mítico mostra a face novamente sob a aparência de forças tremendas e anônimas – a linguagem, a Vontade, o poder, a história, a produção, o desejo –, que “nos fazem viver” muito mais do que nós a vivemos. (EAGLETON, 2013, p. 284)”

Neste sentido, ao consideramos *Bodas de Sangre* como uma tragédia moderna, parece necessário problematizar o próprio sentido de modernidade, um período histórico atravessado por sentidos e forças diversas, todos profundamente implicados na insistência de Raymond Williams em afirmar que a tragédia permanece viva, sobretudo em seu sentido histórico, que clama por uma crítica à própria noção de des/ordem social.

## **REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. Trad. de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

EAGLETON, Terry. **Doce violência**: a ideia do trágico. São Paulo: Unesp, 2013.

GARCÍA LORCA, Federico. **Bodas de sangre**. Edición de Allen Josephs y Juan Caballero. Madrid: Cátedra, 2012.

GARCÍA LORCA, Federico. **La casa de Bernarda Alba**. Edición de Maria Francisca Vilches de Frutos. Madrid: Cátedra, 2014.

GARCÍA LORCA, Federico. **Obras completas**. Madrid: Aguilar, 1963.

GARCÍA LORCA, Federico. Yerma. **Edición de Idefonso** Manuel Gil. Madrid: Cátedra, 2012.

## **CCHLA em debate**

GARCÍA LORCA, Francisco. **Federico y su mundo**. Madrid: Alianza, 1981.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. **A trilogia da terra espanhola de Federico García Lorca**. São Paulo: Edusp, 2013.

STEINER, George. **A morte da tragédia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. 2. ed. Trad. Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

## **O DESPERTAR DO MONSTRUOSO NA PEÇA FRANK PIG SAYS HELLO, DE PATRICK MCCABE.**

Bruno Rafael de Lima Vieira (Doutorando PPGL/UFPB)

Publicado em 1992, o romance *The Butcher Boy*, de Patrick McCabe, acabou por originar dois outros trabalhos que adaptam o texto pelo próprio autor, a peça *Frank Pig Says Hello*, que foi encenada pela primeira vez no festival de Dublin, ainda em 1992; e o filme homônimo ao romance lançado em 1997, com direção de Niel Jordan. Irlandês, McCabe tem uma extensa lista bibliográfica, que inclui romances, contos e algumas peças para o teatro. As obras do autor irlandês são conhecidas pela crítica por manterem um tom sombrio e violento, tratando de temas como incesto e doenças mentais.

Dentre os trabalhos do autor, temos como proposta, neste artigo, fazer uma análise da peça de McCabe, *Frank Pig Says Hello* (1992), observando o despertar do monstruoso no personagem título do texto, Frank, que se dá através de pequenos detalhes presentes na obra e que são importantes para a compreensão do enredo.

De acordo com a versão do texto disponível em *Far From the Land: Contemporary Irish Plays* (2002), a peça está dividida em trinta e duas cenas. Ambientada por volta de 1960, *Frank Pig Says Hello* toma como cenário um pequeno vilarejo no interior Irlanda. Na peça, Frank narra seu passado, quando ainda era chamado de Piglet, e suas desavenças com a vizinha, a Sra. Nugent, a quem ele atribui todos os percalços e perdas que ocorreram em sua vida (Cena 2, p.241). Ao lado de Joe, seu melhor amigo, Frank/Piglet levava uma vida de aventura por entre rios e vielas da cidade até a chegada da Sra. Nugent e seu filho Philip, da Inglaterra.

Após o desaparecimento dos gibis de Philip, a Sra. Nugent, bate na casa de Frank/Piglet e chama o menino e toda sua família de “pigs” (porcos). A partir disso, eventos trágicos são desencadeados, como a morte dos pais de Frank, o fim da amizade entre Joe e Frank/Piglet, e todo o conflito entre o personagem central da peça e sua vizinha culmina na morte da Sra. Nugent pelo protagonista.

À medida que o enredo avança, podemos notar que o texto torna-se mais sombrio, com a aparição de sinais que indicam a monstruosidade do personagem central da peça. Com isso, fazem-se presentes em cena: moscas, a sujeira, um açougue, e porcos, animais que carregam uma importante simbologia negativa, sendo, no texto de McCabe, o elemento fundamental para que possamos entender a ascensão do monstruoso em Frank/Piglet.

Os monstros têm pairado no inconsciente coletivo dos homens há milênios, povoando desde as grandes mitologias, como a Grega, Romana e Celta, até as religiões ditas “não pagãs”, como o Cristianismo. Na Bíblia, por exemplo, o livro do “Apocalipse” é recheado de monstros. A literatura tem sido um grande celeiro de criaturas monstruosas em diversos formatos e funções, como por exemplo, Frankenstein (1818), Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde (1886), Drácula (1897).

A personificação e função desses seres muda dependendo do tempo histórico em que “emergem”, como um reflexo direto dos medos inconscientes das sociedades onde nascem, sendo parte daquilo que Nazário (1998) chama de “princípio da realidade negativa” (p.14), externando a repressão, a culpa e o superego. Segundo Gilmore (2009), os monstros podem ser descritos como “anfitriões” de um mundo misterioso, como um “eu-inconsciente”.

Os monstros assumem diversas aparências, são descritos como criaturas gigantescas que devoram os homens de uma só vez, ou pequenos vermes, podendo também ser esculpidos com aparências horrendas ou caracterizados como seres belos, angelicais, puros. Assim sendo, a vestimenta que o monstro assume estaria diretamente relacionada à sua função social. Segundo Nazário (1998), os monstros são dotados de uma máscara que perpetua sua força dramática e pesa na sua caracterização, “Todo monstro é, materialmente, uma máscara: seu horror é externo, sua representação se dá por intermédio da fantasia” (p.12).

Pelo seu desejo de exterminar e destruir, a emanção do monstro é um “projeto” que se choca diretamente com o sentimento de humanidade. Ou seja, a presença do monstruoso passa uma mensagem de negação, muito próximo daquilo considerado como pulsão de morte, enquanto que o homem, naturalmente perpetuaria, entre seus pares, a pulsão de vida. O monstro pressupõe o fim da pacificação do mundo e da farsa da alegria (NAZÁRIO, 1998, p. 14).

Para que a paz da comunidade seja restabelecida, segundo Nazário (1998), é necessário que esse monstro seja exterminado, sua presença precisa ser expurgada. Mesmo estando mais associado com esferas do imaginário fantasioso, os monstros exercem uma função social importante. Eles servem para delimitar a ordem, impor barreiras, limites e evitar transgressões dentro de uma sociedade (JEHA, 2007, 2009). Eles vão ser fundamentais para que a sociedade se una, visando um bem comum.

É importante ainda ter em mente que a aparição do monstro, geralmente, delimita uma fronteira, uma linha imaginária entre o “eu” e o “outro”. Aquele que cruzou ou habita os limites que foram estabelecidos pelo “eu” é o “outro”, ou seja, alguém que infringiu as regras, maculou as ordens religiosas, transgrediu com os valores sociais, ou simplesmente porque é “diferente” daquilo que represento e projeto como “ideal”. Essa criatura não pode ser comparada ao “eu”, pois vai representar uma antítese daquilo que desejo perpetuar. Podendo ser, dessa forma, considerado “mau” (JAMESON, 1983).

Em Frank Pig Says Hello, o principal foco de conflito se dá com a chegada da Sra. Nugent á cidadezinha irlandesa. Porém, a fagulha, que ascende o desastroso incêndio entre os dois, são os gibis de Philip, que Frank/Piglet pega para “esconder”. Enraivecida com o desaparecimento das revistas em quadrinho do filho, a mulher se põe a gritar na frente da casa de Frank/Piglet, chamando-os de “porcos” (MCCABE, 2002, p. 243), como já apontamos.

Durante a ação de Frank Pig Says Hello, ficamos sabendo através de Frank/Piglet que a Sra. Nugent, e sua família, vieram da Inglaterra e moram na Irlanda há pouco tempo. O conflito entre os dois remete a um contexto histórico importante. Colonos da Inglaterra, os irlandeses foram historicamente caracterizados como “criaturas menores”. Dentro dessa perspectiva o inglês se via como alguém pertencente a uma “raça superior”, enquanto o irlandês era um “Outro” menor, que não conseguia se quer autogovernar, e uma das ofensas mais comuns, na época, era chamar os irlandeses de “porcos”.

A palavra “porco”, segundo Stallybrass e White (1986), teria origem no grego e significava “vagina” (p.44) Na realidade, vários são os fatores que poderiam ser apontados pela massiva repulsa pelo animal, dentre elas destacamos: a similitude entre a pele do porco e a humana; a rápida habilidade de digestão que o animal possui, sendo considerado, muitas vezes, “glutão”; porém, possivelmente, a principal característica associada ao porco que

## **CCHLA em debate**

podemos destacar é a sujeira, e o ambiente de imundice ao qual o animal habita. (STALLYBRASS E WHITE, 1986)

Marcado pela humilhação e o xingamento da Sra. Nugent, Frank/Piglet começa a se “transformar” em um monstro, não a criatura clássica dotada de uma carcaça repugnante, mas um ser que é despertado na mente do menino. Podemos dizer que Frank/Piglet vai ser um híbrido de humano com porco, adotando do animal suas características transgressoras, indomáveis e rebeldes.

O primeiro sinal da transformação do personagem apresenta-se em uma agressão a Philip. Frank/Piglet ataca o menino em um galinheiro, enraivecido pela aproximação entre o filho da Sra. Nugent e Joe, seu amigo. Se antes encontrávamos Frank/Piglet por entre as ruelas, o vemos agora ambientando locais sujos, sombrios, cheios de moscas. Afinal, a podridão é local preferido pelo porco.

As moscas passam a acompanhar Frank/Piglet em sua jornada, durante a ação da peça, os insetos denunciam a podridão, assim como do próprio personagem, representando, de certa forma, um ritual de passagem ao qual o menino está vivenciado. Mesmo que consideremos que Frank/Piglet está se transformando em um monstro em nível psicológico, há uma irrupção desse limite, sendo materializado no ambiente, representado, por exemplo, pelas moscas.

Associamos, quase que inevitavelmente, as moscas a corpos decompostos, lixos, sujeira e a podridão. Ao nos debruçarmos na Bíblia, podemos interpretar a presença dos animais como sinal da representação do maligno, pois denunciam, simbolicamente, a presença de um dos diabos mais conhecidos da tradição cristã, Belzebu.

Em sua jornada rumo ao monstruoso, Frank/Piglet aprende a matar em um emprego que consegue no açougue. Dotado com o que assimilou, ele parte para eliminar a Sra. Nugent, justamente em um dia que todos os moradores estão esperando a visita de Nossa Senhora. A cena em que se passa a morte da mulher (CENA 30), se dá em meio a um ambiente que evoca a ligação com o sagrado, e sua conseqüente transgressão. O menino invade a casa da sua vizinha e rival, expurgando a violência contida dentro dele, eliminando, por fim, a personagem.

Para Frank/Piglet, a Sra. Nugent funciona como um “bode expiatório” (GIRAD, 2004), um monstro. Ela era o monstro da vida dele. O personagem acredita que foi a Sra. Nugent quem maculou os limites e desvirtuou a ordem

## **CCHLA em debate**

que havia sido imposta, destruindo uma harmonia interna que regia a vida do menino. Com isso, na cabeça de Frank/Piglet, a mulher precisa ser eliminada para que a paz e a harmonia que ele conheceu no passado possa ser restabelecida.

Por outro lado, socialmente Frank/Piglet também representa um monstro, pois ele invade e macula os limites sociais que foram impostos pela comunidade. Porém, o processo com o personagem se dá de forma diferente. Ele já vinha sendo excluído daquela sociedade em que vivia por ser pobre e estigmatizado, carregando características vistas como negativas. Depois de matar a Sra. Nugent, Frank/Piglet dá o passo definitivo de sua exclusão, ele é preso e retirado da cidade, dessa forma, sendo eliminado, enjaulado como um monstro.

Sendo assim, não podemos classificar Frank/Piglet como culpado ou inocente, na verdade, o personagem exerce os dois papéis. Os atos do menino são motivados pelas humilhações, o que, de fato, o levam a transgressão. O porco que ele adere como caracterização monstruosa é apenas uma carcaça para externar suas dores internas. A peça revela-se, por fim, como um texto que espelha as atitudes dos personagens.

## **REFERÊNCIAS**

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de Símbolos: Mitos, Sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números.** 26ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.

GILMORE, David. **Monsters Evil Beings, Mythical Beasts, and All Manner of Imaginary Terrors.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2009.

GIRARD, René. **O Bode Expiatório.** 1ª edição. São Paulo: Paulus, 2004

JAMESON, Fredric. **The Political Unconscious: Narrative as a socially symbolic act.** Londres: Routledge, 1983.

JEHA, Julio. **Monstros e Monstruosidades na Literatura.** 1ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2007

\_\_\_\_\_. **Da Fabricação de Monstros.** 1ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MCCABE, Patrick. Frank Pig Says Hello. In: FAIRLEIGH, J. **Far From the Land Contemporary Irish Plays.** London: Methuen, 2002, p. 237-306.

NAZÁRIO, L. **Da Natureza dos Monstros.** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

STALLYBRASS, Peter.; WHITE, Allon. **The Politics and Poetics of Transgression.** New York: Cornell University Press, 1986.

## **CASAS DENTRO DA CASA DE USHER (1960): UMA LEITURA DOS RECURSOS METAFICCIONAIS NA ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE ROGER CORMAN**

Auricélio Soares Fernandes (Doutorando em Letras PPGL/UFPB)

Na adaptação fílmica *A Queda da Casa de Usher*, de Roger Corman, há elementos de recriação criativa de alguns recursos metaficcional presentes no conto homônimo de Edgar Allan Poe. No filme, a primeira característica metaficcional mais explícita se refere à cidade de Boston, dado intertextual biográfico do autor Edgar Allan Poe, que nasceu na cidade. Porém, no conto, não há qualquer menção a lugar, cidade ou ponto geográfico que se encontra a mansão Usher.

Assim, para discutir cinema e metalinguagem nos baseamos nas palavras de Brito (1995), que afirma existir três modelos ou níveis de metalinguagem na arte fílmica: o temático, o filme dentro de um filme e o intertextual. No primeiro tipo, o autor afirma que existem filmes que “tratam, explícita ou implicitamente, do assunto cinema, mas, seguramente, o fazem de um modo e em graus bastantes diferentes um do outro” (p. 230), pois “neste tipo de filme em que cinema é apenas tema, somente numa acepção ampla da palavra se pode falar em metalinguagem” (idem). No segundo modelo, “há outro filme sobre o qual versa o filme [...]. Nesse modelo, ao contrário do anterior, distinguem-se claramente dois universos ficcionais, a saber: 1. o filme “propriamente dito” e 2. o do “filme dentro do filme” (p. 230). Porém, argumentamos que o terceiro e último nível, o de metalinguagem no cinema é o mais relevante para essa breve discussão.

O terceiro e último nível proposto por Brito (1995), o do caráter intertextual, se faz presente no filme de Corman principalmente nos quadros utilizados para a decoração da casa, na pequena história narrada em voz-off<sup>94</sup> por Roderick Usher e no lago que se encontra na parte interna da mansão. Assim:

---

94 Na linguagem audiovisual equivale à voz exterior à cena, que comenta ou narra os acontecimentos (AUMONT e MARIE, 2006)

Todo esse “diálogo” [...], tem, evidentemente, um sentido profundamente metalinguístico, na proporção em que implica sempre a consideração dos meios pelos quais se perfaz a linguagem do cinema.[...] Trata-se daquele caso em que o cinema se presentifica no cinema pelo recurso à intertextualidade, ou seja, pela incorporação, no filme a que se assiste, de elementos formais ou estruturais de outros filmes já realizados e, eventualmente, de autoria alheia (231).

No filme, os quadros utilizados como parte da cenografia representam importante significação narrativa e não só retratam o ambiente como decoração no filme. Tais recursos constroem o discurso cinematográfico e participam da “lógica” do universo narrativo fílmico, relacionando a casa ao destino dos dois últimos irmãos da família Usher. Esses elementos intertextuais envolvem a trama com significativa relevância narrativa e colaboram para o fim da mansão e conseqüentemente, o fim da família Usher. O aspecto sombrio e expressionista das pinturas relaciona-se também com a atmosfera de terror e decadência da mansão. Apontando para as pinturas<sup>95</sup>, Roderick Usher diz: “[...] E sempre nesta casa. [...] a mortalha de maldade que a envolve não é ilusória. Durante centenas de anos... pensamentos e feitos infames foram cometidos entre essas paredes. A própria casa é maligna agora” (A QUEDA DA CASA DE USHER, 1960). Os retratos sombrios dos antepassados da família Usher são uma revelação que Corman, através do pintor Burt Shonberg, utiliza para nos fornecer descrições chocantes do passado de alguns membros da família. Numa das cenas do filme há uma conversa entre os personagens Philipp e Roderick, que assim como nos contos Poe, assinalam a crença de que os indivíduos nunca podem escapar de seu passado, ou mesmo do seu destino sombrio, transpondo para o filme de Corman o clima de desesperança e desespero.

A presença dos retratos dos familiares nas paredes da mansão, supostamente pintados pelo personagem de Roderick Usher, indica que toda a família está sempre presente naquele ambiente, observando e influenciando os seus habitantes. Eles também representam a obsessão de Roderick com seus antepassados, responsável pela degeneração progressiva dos dois últimos

---

95 Todas as pinturas utilizadas no filme como recurso de metalinguagem se encontram em forma digitalizada no site do artista Burt Shonberg, que as pintou rapidamente a pedido do diretor Roger Corman em 1960: <http://www.burtshonberg.com/paintings.htm> . Acesso 01/05/16.

## CCHLA em debate

Usher: Madeline e Roderick Usher. Assim como Philip, o espectador não sabe se a hipersensibilidade aguda dos sentidos de Roderick Usher é realmente característica da doença que ele diz ter ou se essa se passa apenas na imaginação do último Usher. Para destacar que realmente há algo errado com Roderick e sua possível loucura, Corman utiliza no filme imagens das pinturas espalhadas por toda a mansão gótica dos Usher, como um lembrete de que o mal realmente existe naquele lugar.

Na Casa de Usher<sup>96</sup>, alguns recursos metafictícios no conto de Poe como o lago que reflete a imagem da casa, o poema cantado por Roderick ao som de seu alaúde, o livro *Mad Trist*, que o personagem lia durante a tempestade que derruba a casa no fim da narrativa, o quadro abstrato que Roderick pinta, são deslocados temporalmente no filme. No conto, o lago se encontra nos arredores externos da casa e representa uma duplicação da mesma, devido ao seu efeito especular, assim como no filme: “O lago é muito fundo. Uma das mulheres Usher se afogou nele. Ela nunca foi encontrada. Ouso dizer que é fundo o bastante para engolir esta casa inteira” (A QUEDA DA CASA DE USHER, 1960). Assim, Roderick fornece-nos antecipadamente duas informações de importante significação no filme: a profundidade abismal do lago, capaz de afundar mesmo uma casa inteira como a própria mansão Usher e seu caráter de maldição, pois um familiar Usher morreu nele.

Ademais, logo após a cena retratada acima, o personagem Roderick Usher conversa com Philip a respeito da aridez das adjacências da mansão Usher. É neste momento que Roderick inicia uma pequena história que no conto equivaleria ao poema *O Palácio Assombrado*, porém narra esta de forma diferente, explicitando a referência intertextual ao poema de Poe; essa história é narrada em voz over<sup>97</sup>, acompanhado de cenas que mostram uma paisagem vívida e com árvores verdes, mas que progressivamente vêm à decadência, por algum motivo desconhecido. Roderick Usher, interpretado pelo ator Vincent Price, narra a história:

Esta terra já foi fértil. Havia muitas fazendas. A terra nos dava sua riqueza nas colheitas. Havia árvores, vegetação,

---

96 Devido à extensão do título do filme, algumas vezes vamos nos referir ao mesmo por esse título.

97 **Voz over:** Quando um personagem que fala não aparece na tela e também não faz parte do contexto espaço-temporal das ações, sua fala é considerada “voz over”. Há inúmeros casos no cinema de voz do narrador, que apenas relata os acontecimentos, sem fazer parte deles. Essa voz do narrador é, portanto, “over”. (AUMONT e MARIE, 2006)

flores e campos de grãos. Era tudo muito belo. Naquela época, este lago era claro e fresco. Cisnes deslizavam sobre suas águas cristalinas. Animais vinham até suas margens para beber. Mas tudo isso aconteceu muito antes de mim. Então, como uma erva daninha, alguma coisa arruinou toda a terra. As árvores perderam suas folhas. As flores murcharam e morreram. Os arbustos escureceram e encolheram. Os campos de grãos feneceram. E as águas do lago estagnaram e se encheram de lodo. E a terra murchou como diante de uma praga (A QUEDA DA CASA DE USHER, 1960 - grifos meus).

No filme, a história narra o surgimento do lago desde tempos imemoráveis e o suposto motivo que o levou à extinção de vida muitos anos depois, diferente do conto, no qual a narrativa é contada através de um poema cantado por Roderick Usher que serve de metáfora para a decadência da casa. No filme, o personagem Roderick afirma que a causa do fenecimento do lago é uma “praga” e por sua causa a mansão e toda a família Usher foi condenada ao sofrimento e à morte. Tanto no conto quanto no filme, as histórias servem como origem da história maior, que é a própria história maldição da Casa Usher.

Tal recurso metalinguístico no filme torna-se ainda mais evidente quando Roderick leva o personagem Philip à sala onde se encontram os antepassados da família retratados em quadros e, apontado para eles, descreve os atos infames cometidos por cada um deles:

Anthony Usher – ladrão, usurário, mercador de homens;

Bernard Usher – vigarista, falsário, ladrão de jóias, viciado em drogas;

Francis Usher – assassino profissional;

Vivian Usher – chantagista, meretriz, assassina. Ela morreu em um hospício;

Capitão David Usher – contrabandista, traficante de escravos e genocida (A QUEDA DA CASA DE USHER, 1960).

Roderick argumenta que a “[...]casa tem centenas de anos. [Ela] foi trazida da Inglaterra para cá. Junto com toda a maldade em suas pedras” (CORMAN, 1960), afirmando que o destino trágico dele e dos outros antepassados da família ocorreram devido aos atos maldosos das pessoas retratadas nos

quadros. Os quadros são apenas uma reprodução do discurso narrativo que o filme transpõe a partir do conto de Poe, mas eles também corroboram para que a atmosfera melancólica e decadente do ambiente se torne cada vez mais obscura. Além disso outros elementos estéticos do estilo cormanesco são visíveis no filme:

A onipresença de brumas e o uso de transparências para simular cenários também permitem ao diretor manter-se fiel ao espírito que distinguiu seu modelo de cinema, conhecido pela criatividade com base em mínimos recursos. Além desse ganho climático, o espetáculo que o sistema Technicolor proporciona dá mais força às cenas em que os quadros com retratos dos antepassados dos Usher, feitos com pinceladas torturadas, parecem ganhar vida e nos mirar um além de maldito (CARLOS, 2013, 40).

Semelhantemente, Corman também transpõe para a tela outros recursos intertextuais, característicos de outros textos de Poe que abordam sepultamentos prematuros, para antecipar uma informação sobre a morte próxima, como *O Enterro Prematuro*, *O Barril de Amontilado* e um corvo, presente no portão de entrada da Casa Usher. À medida que no conto há uma premonição da morte de Madeline exposta na pintura que Roderick faz de um túmulo, cercado por raios de luz intensa, no filme esse fato narrativo é deslocado para a cena que Madeline mostra uma tumba com todos os caixões da família Usher. A personagem aponta para dois caixões específicos que contêm escritos o seu nome e o do seu irmão Roderick, assegurando que há muito tempo os outros descendentes Usher já esperam por eles e preveem as suas mortes breves, como os dois últimos descendentes da família.

Finalmente, nas últimas cenas do filme, uma forte tempestade faz a Casa de Usher desmoronar, levando os dois últimos Usher e seu fiel empregado Bristol com ela. Porém, o personagem de Philip Winthrop consegue fugir a tempo e ver os escombros da mansão afundar completamente no sombrio lago.

Corman alcança o mesmo efeito de zombaria/enaltecimento ao “aumentar” tudo em seus filmes: o inconstante, efeitos de sons misteriosos, atmosferas claustrofóbicas, neblinas cada vez mais densas, mansões góticas labirínticas, obscuras, sombrias e cobertas de

teias de aranhas [...] O exagero de Corman, a ênfase nos sons e nas imagens nos seus filmes, cria uma cinemática equivalente aos traços loucamente dispersos de Poe. [...] Embora os seus filmes adaptados das histórias de Poe geralmente sejam traduções radicais, eles traduzem sem falha a natureza complexa e integral dos protagonistas de Poe: eles são educados, cultos, inteligentes, e sensíveis, mas suas mentes agem em domínios tão aterrorizantes e misteriosos que sugerem o cômico (CAHIR, 2006, p. 190)<sup>98</sup>.

Assim, Roger Corman traduz a “lógica” do escritor americano para o cinema. Apesar de suas adaptações do “Ciclo Poe” serem consideradas não tão “fiéis” aos contos de Poe, esse filme demonstra na tela o que Edgar Allan Poe tem de mais característico em sua estética literária: terror, suspense, o sobrenatural, ambientes descritos em detalhes e personagens planos. O diretor americano ainda transmite ao filme sua aura cormanésca, na qual há uma “tênue relação entre horror, humor e os elementos Freudianos da escrita de Poe” (CAHIR, 2006, 192). Corman (1998), em sua biografia *How I made a Hundred Movies and Never Lost a Dime*, admite ter recorrido ao seu senso criativo, já que não dispusera de muitos recursos financeiros para a produção de seus filmes e enfatiza a importância da ambientação e da cenografia em suas adaptações cinematográficas do chamado “Ciclo Poe” e também o fato de retratar na tela personagens com um caráter mais psicológico.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro – 2ª Ed. Campinas, SP: Papiрус, 2006.

---

98 Corman achieves the same mocking/lauding effect by heightening absolutely everything in his films: the mercurial, eerie sound effects; the claustrophobic atmospheres; the ever-lingering mist, the dim, shadowy, cobwebbed, labyrinthian Gothic mansions [...] Corman’s exaggeration, the emphasis and underscoring of the sounds and images in his films, creates a cinematic equivalent of Poe’s madly dispersed dashes [...] While his Poe films often are radical translation of the stories, the films unfailingly translate the integral and intricate nature of Poe’s protagonists: they are educated, cultivated, intelligent, and sensitive, but their minds operate in realms so horrific and weird as to suggest the comical.

## **CCHLA em debate**

BRITO, João Batista de. **Imagens Amadas**: Ensaios de Crítica e Teoria do Cinema. São Paulo: Ateliê Editorial, 1995.

CAHIR, Linda Constanzo. **Literature into film**: theory and practical approaches. United States of America: McFarland & Company, Inc., Publishers, 2006.

CARLOS, Cássio Starling. **A Queda da Casa de Usher**: um filme baseado na obra de Edgar Allan Poe. São Paulo: Folha de São Paulo, 2013. (Coleção Grandes Livros no Cinema; v. 13).

CORMAN, Roger. **How I made a hundred movies and lost a dime**. New York: Da Capo Press, 1998.

**A QUEDA DA CASA DE USHER**. Direção: Roger Corman, Magnus Opus. 1960. 1 DVD.

## **NARRADORES E OUVINTES-LEITORES EM “SHOULD WIZARD HIT MOMMY?”, DE JOHN UPDIKE**

Genilda Azerêdo

Lucas Neves Veras

### **INTRODUÇÃO**

A metalinguagem tem por função principal descrever e refletir sobre a própria linguagem; é a linguagem acerca da linguagem. Segundo Samira Chalhub (1988, p. 8) em *A metalinguagem*, o sujeito constrói sua relação com o universo de uma forma dialógica e abstrata, ou seja, fazendo uso de símbolos, dando origem a um sistema de sinais. Ao refletir sobre a linguagem, somos capazes de ampliar nossos horizontes a respeito da construção e dos fins de determinados sistemas de sinais.

As diferentes linguagens e os diferentes discursos estão presentes em todos os campos de conhecimento da humanidade, já que o sujeito é um ser que reflete sobre tudo ao seu redor. É a partir daí que se faz necessário mencionar a literatura, que nos dá a oportunidade de olhar e descrever aquilo que nos rodeia, de um modo que nos leva a refletir sobre sua construção a fim de que possamos desconstruir paradigmas. Na literatura podemos abolir limites, já que toda a sua estrutura é um grande organismo com inúmeras funções e combinações. A metaficção é exatamente a ferramenta essencial para o leitor que se sente aprisionado dentro da ficção, pois uma obra metaficcional explicitamente demanda a participação ativa do leitor. Nela, toda a função da ficção é desconstruída; o leitor que se insere em uma metaficção tem a oportunidade de questionar como a ficção é construída e que finalidade tal construção possui.

A metaficção subverte convenções e explicita aspectos ficcionais ligados ao ato de narrar, ao processo de leitura e à interpretação, de modo a criar uma aproximação com a nossa (leitores) realidade, não nos excluindo da obra. Portanto, nesta pesquisa, pretendemos elencar e descrever os aspectos relacionados aos narradores e ouvintes-leitores em “Should Wizard hit Mommy”, de John Updike.

## **NARRADORES E OUVINTES-LEITORES: FUNÇÕES DA NARRATIVA E RELAÇÕES DE PODER**

Nesta seção, pretendemos abordar o conto “Should Wizard hit Mommy”, focando no papel do narrador e dos ouvintes-leitores, visando a estabelecer a relação de poder do narrador com o ouvinte-leitor. Para tanto, dividimos a discussão em duas partes: a primeira, com foco na análise da relação de poder entre narrador e ouvinte-leitor, e a segunda, sobre os aspectos metafictoriais presentes no conto; nesta, também destacaremos que aspecto estilístico e ideológico é comum a John Updike.

“Should Wizard hit Mommy” gira em torno de um velho ritual, presente em muitas famílias, de contar histórias de contos de fadas a crianças antes da hora de dormir. Jack, pai de Jo, sempre mantinha um mesmo framework para suas histórias, porém, uma noite, decide modificá-lo, gerando um certo descontentamento em sua filha, que protesta e questiona cada mudança feita por Jack. Em outro nível, a narrativa também aborda a condição na qual se encontra a relação de Jack com sua esposa. Ou seja, a construção do conto sugere um entrecruzamento entre os diferentes níveis narrativos: aquele da história contada por Jack; e aquele contado pelo narrador em terceira pessoa, que inclui a história oral narrada pelo pai.

A articulação entre os diferentes níveis narrativos acaba por ressaltar a composição do conto como narração, dando destaque à função do narrador e do ouvinte-leitor (em níveis variados), acionando seu caráter metaficcional. David Lodge, em *A arte da ficção*, define a metaficção como “a ficção que versa sobre si mesma: romances e contos que chamam a atenção para o status ficcional e o método usado em sua escritura” (LODGE, 2009, p. 213).

Tal aspecto nos dá a oportunidade (como leitores) de mergulhar ainda mais em uma obra, pois nos é dada a oportunidade de refletir sobre seus aspectos constitutivos fazendo com que a distância entre leitura e ficção seja encurtada. Samira Chalhub, em *A metalinguagem*, exemplifica esta marca do texto metaficcional citando Machado de Assis, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, deixando claro que o leitor é a todo momento convidado a adentrar a narrativa fazendo existir um contato direto entre narrativa e leitor:

Essa consciência do leitor é exposta – em termos da função conativa – de uma forma bastante peculiar, em

Memórias... Além das chamadas diretas – “Imagine o leitor que nos amamos, ela e eu...” – ou das inclusões do leitor como cúmplice da narrativa, Brás Cubas opera um verdadeiro aprendizado da memória do texto; e, analogicamente, o grande jogo de memória que aí se perfaz é o da memória do leitor... (O capítulo LXVII fala da casa de encontro de Brás e Virgília; passam-se dois capítulos, e no LXX o narrador inicia: “Voltemos à casinha.”). São interrupções que descosturam o fio narrativo linear e dão uma ordem “memorial”, para inserir reflexão sobre o texto, sobre o leitor e sobre a relação narrativa-leitor (CHALHUB, 1988, p.67).

A consciência do leitor (ouvinte) e sua inserção na história, bem como a relação de poder entre narrador e ouvinte-leitor, constituem-se como dados intrínsecos do conto “Should Wizard hit Mommy”. Ao iniciar o ritual de narração oral da história antes de sua filha (Jo) dormir, Jack a convida para juntos decidirem quais seriam as características desta vez do personagem do conto, esse tendo sempre o nome Roger, porém, podendo ser qualquer animal:

Jack perguntou, “Sobre quem será a história hoje?”

“Roger”... Jo fechou seus olhos como quem os espremesse e sorriu para parecer que ela estava pensando. Seus olhos abriram... “Gambá”, ela disse firmemente.

Um novo animal; eles devem estar falando sobre gambás no berçário. Ter um novo herói momentaneamente estimulou Jack a um entusiasmo criativo (UPDIKE, 1959, p. 49).<sup>99</sup>

Jack sente-se orgulhoso da filha pelo seu engajamento com a história e também pelo seu crescente amadurecimento cognitivo. Jo agora tem um pequeno conhecimento sobre a fauna. Ao levarmos este aspecto para a teoria da metaficção, vemos a posição de narrador do pai sendo partilhada com a de sua filha, descentralizando a autoridade narrativa de Jack. No desenrolar da narrativa, Jo põe em xeque, a todo momento, o papel de Jack fazendo até

---

99 Jack asked: “Who shall be the story about today?” “Roger...” Jo squeezed her eyes shut and smiled to be thinking she was thinking. Her eyes opened... “Skunk,” she said firmly. A new animal; they must talk about skunks at nursery school. Having a fresh hero momentarily stirred Jack to creative enthusiasm. (Esta e outras traduções são dos autores do texto).

## **CCHLA em debate**

com que o mesmo se aborreça um pouco; Jo é a ouvinte que nos representa nessa história, e sua leitura é bem peculiar, pois a mesma a interpreta e tenta modificá-la na condição de uma garotinha que ainda tem muito a aprender pela vida. Podemos classificar Jo como uma “resisting reader”, ou seja, leitor/leitora que resiste ao que lhe é posto pela narrativa, como definido em “Positioning the reader or spectator”, em *Ways of reading*. Neste texto, a escritora Judith Fetterley (1981) o define como:

(...) um leitor que não aceita os conhecimentos que o texto apresenta na leitura dominante, mas que resiste a isso com a finalidade de construir uma leitura oposta (apud MONTGOMERY e outros, 2006, p. 228)<sup>100</sup>.

Tal marca de Jo é importantíssima na construção da história, pois, ao debater com seu pai, cria-se toda uma problemática em torno da versão final, inclusive porque Jo gosta da repetição; por outro lado, Jack faz de tudo para que ocorra uma quebra no framework da narrativa, criando uma empolgação no ouvinte-leitor diegético (Jo) e no leitor de fora do texto.

A quebra de framework diz muito a respeito de nosso papel como consumidores da literatura; ansiamos sempre pelo novo, pelo inovador, por aquilo que nos faça desconstruir antigos paradigmas, sendo este um dos papéis sociais da literatura e da arte. Jo está em uma fase de mudanças, e ela necessita de tais indagações; isso fica claro ao analisarmos as vozes presentes na história, pois estas transmitem uma parte da caracterização dos personagens. Em *An introduction to literature, criticism and theory*, Bennet e Royle dedicam um dos capítulos à questão da voz, mostrando sua importância em uma narrativa:

A literatura, de fato, pode ser definida como sendo o espaço no qual, mais do que qualquer outro lugar, o poder, a beleza e a estranheza da voz é tanto evocada ou reproduzida, quanto descrita, comentada, analisada. A esse respeito, ler textos literários envolve ouvir vozes extraordinárias<sup>101</sup> (BENNET E ROYLE, 2014, p. 73).

---

100 (...) a reader who does not accept the knowledges which the text presents in the dominant reading, but resists this to construct an oppositional reading.

101 Literature, in fact, might be defined as being the space in which, more than anywhere else, the power, beauty and strangeness of the voice is both evoked or bodied forth and described, talked about, analyzed. In this respect, reading literary texts involves hearing extraordinary voices.

Levando isso em consideração, remetemos a Jo, e à maneira como Updike transmite as sensações da garotinha: fica claro o entusiasmo da mesma, vindo à memória a imagem de uma criança que anseia por descobertas.

Como descrito anteriormente, John Updike nos traz uma relação de poder entre narrador e ouvinte-leitor representada pela filha (Jo) e seu pai (Jack); isto se dá pela constante interrupção de Jo no desenvolvimento da história. A menina não aceita que seu pai mude o framework da história, deixando-a descontente com o seu desenrolar, deixando claras as posições que ocupam quem conta e quem ouve/lê. Essa marca é altamente metaficcional e faz com que nós (leitores) nos aproximemos da história e deixemos de ser meramente leitores de uma história. David Lodge, em “O leitor no texto”, do livro *A arte da ficção*, exemplifica tal aspecto utilizando o romance *Tristram Shandy*, de Laurence Sterne:

Nós, em companhia do autor, sentimo-nos honrados com a confiança que ele nos deposita e recebemos um convite tácito a nos afastar do leitor desatento e do “hábito mui prejudicial que aflige milhares de outras pessoas” – o de ler um romance apenas pela história (...) (LODGE, 2009, p. 92).

Consideramos necessário elencar quais outros aspectos presentes no conto nos transmitem essa confiança elencada por LODGE (2009). Primeiramente, é importante enumerar quantas narrativas se fazem presentes em “Should Wizard hit Mommy”: a primeira que podemos identificar é o conto de fadas criado por Jack, tendo Jo como uma importante auxiliar; a segunda é a história do passado de Jack, marcada por certas humilhações que sofreu na infância; este envolvimento do narrador com a história está ligado à nova concepção da palavra “character”/“personagem”, que Terry Eagleton delinea em *How to read literature*:

Indivíduos agora são definidos pelo que é peculiar a eles ou elas, como a sua assinatura ou sua personalidade inimitável. O que nos distingue em um grupo é mais importante do que o que nós temos em comum (EAGLETON, 2013, p. 49).

Considerando a relevância da diferença, o gambá (skunk), animal escolhido por Jo para a história daquela “sessão”, é um animal preto e branco que tem um forte mal cheiro, sendo esta a sua marca, sua assinatura dentro de um grupo. Ao narrar a história do gambá, Jack faz uso da alegoria, de modo a relacionar “Roger Skunk” (personagem da história inventada) com seu passado, e assim mascarar suas diferenças ou peculiaridades enquanto personagem. David Lodge, em *A arte da ficção*, descreve como as alegorias são apresentadas nas narrativas:

Uma vez que o desenvolvimento de uma narrativa alegórica é determinado a cada instante pela correspondência ponto a ponto em relação ao sentido implícito, surge uma certa tendência a ir contra o que Henry James chamava de “a impressão de vida sentida” no romance. Assim, a alegoria aparece na ficção mainstream (quando aparece) em narrativas interpoladas como sonhos ou em histórias contadas por outros personagens (LODGE, 2009 p. 151).

Roger Skunk se faz presente no conto como o personagem principal do conto de fadas inventado por Jack, ou seja, constituindo-se como personagem de uma história interpolada, encaixada. Roger, o gambá (skunk), era rejeitado pelos outros animais devido ao seu forte e desagradável odor e isso faz com que Roger fique muito triste, fazendo com que o mesmo vá atrás da coruja (símbolo de sabedoria) à procura de uma solução para seu mal cheiro; a coruja sugere que Roger procure o mago (the wizard) para concretizar seu desejo, e uma vez que este seja realizado, Roger passe a ser aceito pelos outros animais.

Após finalmente conseguir o que queria, Roger retorna para sua casa, porém, sua mãe não gosta nem um pouco de seu novo odor, e pergunta ao filho onde ele conseguiu tal cheiro. O mesmo responde que foi ao mago e pediu para que cheirasse a rosas devido à rejeição de seus amigos; neste ponto, podemos identificar a questão da mudança de identidade como requisito para aceitação por parte do grupo; no entanto, percebemos que o conto quer chamar a atenção para a importância de sermos nós mesmos, de nos aceitarmos como realmente somos. A mãe do gambá fica furiosa com a mudança de cheiro do seu “filho” e vai novamente ao mago, junto com Roger, para que o velho sábio reverta a magia. Aqui se torna perceptível a indignação de Jo com o final da história; a

## **CCHLA em debate**

mesma insiste que o mago deveria bater na mãe (aspecto que remete ao título do conto), pois, para Jo, a mãe do gambá não entende a rejeição e exclusão que Roger vivencia em relação aos “amigos”. Por outro lado, Jack-narrador aproveita essa situação para ensinar sua filha Jo sobre a autoridade dos pais e a necessidade de respeitá-los. Como pai, Jack não permite que a vontade da filha (bater na mãe) seja concretizada. Jack quer que sua filha respeite os adultos e sua mãe – esta é outra marca do conto, Jo está crescendo, isso a leva a desafiar a autoridade do pai, a questionar tudo que lhe é imposto: a garota quer outro final para o conto – pois, sendo filha, ela imagina saber tudo o que é bom para um filho ou uma filha. Também podemos considerar aqui um dos papéis fundamentais do narrador que Walter Benjamin ilustra em seu texto “O narrador”:

Ela [a narrativa] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem [ou uma mulher] que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1936, p. 200).

Jack quer dar conselhos a sua filha através de sua narrativa, ilustrando seus traumas da infância de uma forma alegórica.

Ao fazer uso da alegoria, Jack quebra o framework, pois todas as suas histórias baseavam-se somente em uma jornada na qual um personagem- animal vivenciava um problema e necessitava de uma solução simples. Porém, aqui Jack muda a moldura, o paradigma. Ao fazê-lo, ele não somente passa uma mensagem ou lição para Jo (devemos aceitar como somos e não querer transformar-nos para nos encaixar em um grupo) como também levanta questões acerca da construção da história. Em *What is metafiction?*, Patricia Waugh contrasta a construção dos personagens de uma história com a construção e identificação de nossos papéis dentro de determinado grupo social:

Se, como indivíduos, nós agora ocupamos “posições” em vez de sermos “seres independentes”, então o estudo de personagens em romances [no caso, contos] pode prover um modelo útil para entender

a construção da subjetividade no mundo fora dos romances (WAUGH, p. 3, 1984).<sup>102</sup>

Finalmente, a terceira narrativa é caracterizada pelo conflito conjugal que Jack está vivenciando. Ao longo da história, Jack se preocupa com a sua esposa, grávida, que se encontra no andar de baixo pintando o recinto.

A distância entre o casal é gritante e isto fica claro no desfecho do conto com os dois no mesmo recinto: “e, entretanto, ele também sentia a presença de sua esposa na gaiola com ele, ele não queria falar com ela, trabalhar com ela, tocá-la, nada”<sup>103</sup>. Não temos a visão de Claire, a esposa e mãe, apenas a de Jack como pai e marido. A Claire não é dado o direito de expressão. A partir da reação de Jack, quando volta à sala, percebemos seu cansaço com a rotina da vida, com a família crescendo, recebendo mais um filho e o vislumbre de todo um recomeçar. A rotina verificada na repetição de contar, inerente ao conto de fadas, contado oralmente pelo pai à filha, também pode ser relacionado, às avessas, com a rotina da vida desta família (no nível primeiro do conto). Tal temática (conflitos familiares; relações amorosas; relações entre pais e filhos) se faz presente nos textos literários de John Updike, fazendo parte da estilística e crítica social do mesmo.

## CONCLUSÃO

Vemos, ao final, uma caixa com outras caixas dentro, e à medida que vamos desvendando uma história, outra é levantada dentro da anterior, porque a metaficção nos dá essa oportunidade – tal como em *A gaiivota*, por exemplo, em que Chekhov nos traz uma peça dentro de uma narrativa, e também levanta questões morais e sociais do ator. Aqui, Updike aciona questões acerca do narrador e do leitor, utilizando a narrativa, a imaginação e a fantasia como meio para fazê-lo.

Ainda como dado de conclusão, podemos discutir o significado do título, colocado como pergunta: “Should Wizard hit Mommy?” / “O Mago deve ou deveria bater em mamãe?” Inicialmente vinculado ao universo de fantasia

---

102 If, as individuals, we now occupy ‘roles’ rather than ‘selves’, then the study of characters in novels may provide a useful model for understanding the construction of subjectivity in the world outside novels.

103 and though he as well felt his wife’s presence in the cage with him, he did not want to speak with her, work with her, touch her, anything.

## **CCHLA em debate**

da história de Roger Skunk, a pergunta do título pode ser estendida a outras mães, a exemplo da própria Claire. Neste caso, o questionamento é direcionado ao leitor-não diegético, agora capaz de relacionar e articular os diferentes níveis narrativos. E quanto ao mago? Se a “mãe” do título é polissêmico, também o mago se adensa quanto ao significado: seria, então, Jack, a voz narrativa central do conto, o sábio a decidir o futuro de sua relação com Claire? Ao embaralhar as diferentes camadas narrativas, Updike não apenas ressignifica a moldura do conto de fadas tradicional, mas aproveita seu contexto para lançar luz sobre relações afetivas em um contexto moderno.

## **REFERÊNCIAS**

BENJAMIN, Walter. “O narrador”. In \_\_\_\_\_ **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENNET, Andrew and ROYLE, Nicholas. **An introduction to literature, criticism and theory**. New York: Pearson Education Limited, 2009.

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Ática, 1998.

CHEKHOV, Anton. **A gaivota**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

EAGLETON, Terry. **How to read literature**. New Haven and London: Yale University, 2013.

LODGE, David. **A arte da ficção**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

MILLER, J Hillis. “Narrative”. In: **Frank Lentricchia and Thomas Mc Laughlin**. Critical terms for literary study. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

MONTGOMERY, Martin; DURANT, Alan; FABB, Nigel; FURNISS, Tom; MILLS, Sara. **Ways of reading: advanced reading skills for students of English literature**: London: Routledge, 2006.

UPDIKE, John. **Pigeon feathers and other stories**. New York: Crest, 1963.

WAUGH, Patricia. **Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction**. London and New York: Routledge, 1984.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

# **A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS EM SOFRIMENTO MENTAL AUTORAS DE DELITO**

Olívia Maria de Almeida

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A medida de segurança foi instaurada na legislação brasileira no Código Penal de 1940, destinada às pessoas em sofrimento mental autoras de delito. A compreensão de que o caráter retributivo da pena não cabe nos casos de pessoas consideradas inimputáveis embasou o surgimento deste instituto jurídico, como um modo especial de proteção de um público que juridicamente não responde pelos atos cometidos.

Tendo por pressuposto a inimputabilidade psíquica e, por fundamento, a periculosidade, a medida de segurança representa a aproximação entre duas formas de saber poder, o direito penal e a psiquiatria. Ao produzir um terceiro discurso, este entrelaçamento constrói formas violentas de intervenção sobre as pessoas em sofrimento mental autoras de delito (CARVALHO, WEIGERT, 2013).

Ao medicalizar a noção de crime e relacionar a periculosidade à existência de “doença mental”, a psiquiatria age no reaparelhamento do Poder Judiciário, união que passa a se legitimar como estratégia de poder hegemônica (RAUTER, 2003; ZAFFARONI, 2011). Por estes argumentos, se consolidou um sistema de execução de medidas de segurança que estigmatiza este público, duplamente marcado pelo diagnóstico que lhe é atribuído e pelo crime que cometeu.

O direito brasileiro admite duas modalidades de medida de segurança: o tratamento ambulatorial de caráter restritivo, e a internação em Estabelecimentos de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (ECTPs), que são os Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTPs) e as Alas de Tratamento Psiquiátrico (ATPs), estas localizadas em presídios ou penitenciárias. Apesar desta previsão legal, a primeira modalidade de medida de segurança tem sido a mais aplicada no Brasil (DINIZ, 2013).

Frente à invisibilidade e ao abandono por parte do Estado e da sociedade e diante do limitado alcance da Lei da Reforma Psiquiátrica no sistema das medidas de segurança, este trabalho propõe analisar aspectos deste

sistema que estigmatizam e corroboram com a realidade de violação de direitos das pessoas em sofrimento mental autoras de delito. Para esta investigação, se valerá de pesquisa bibliográfica produzida por autoras e autores brasileiras/os e estrangeiras/os, bem como de recente censo realizado a nível nacional.

### **O SISTEMA DE MEDIDAS DE SEGURANÇA E A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS EM SOFRIMENTO MENTAL AUTORAS DE DELITO**

O tratamento penal dado a questões referentes à saúde mental tem por pressuposto a inimputabilidade, isenção da pena para a pessoa que, no momento do delito, não era totalmente capaz de perceber sua antijuridicidade, e por fundamento a noção de periculosidade, “potência delitiva que a qualquer momento pode se concretizar em um ato lesivo” (CARVALHO, 2013, p. 502). Reside neste embasamento o problema do instituto jurídico da medida de segurança, o juízo de probabilidade de reiteração criminal (LEBRE, 2009). Para Mattos (2006), não há possibilidade de mensuração do conceito de periculosidade, por ele ser baseado em especulações a respeito da reincidência, que produz, como resposta padrão, a exclusão em ECTPs.

Há que ser ressaltada a incorporação de garantias fundamentais constitucionais ao Sistema Punitivo, em particular os princípios contra os excessos de punição (CARVALHO, 2013). Contudo, há uma omissão constitucional no que se refere ao sistema de medidas de segurança, quanto à ausência de limite temporal máximo para sua duração. Esta indeterminação ensejou em muitos casos a perpetuação da internação. Enquanto instituições híbridas, manicomiais carcerárias, estes estabelecimentos não integram o SUS, e, regidos pelos princípios da Lei de Execução Penal (CORREIA, 2007), têm sua estrutura semelhante à das prisões.

Com as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.216/2001, Lei da Reforma Psiquiátrica, a compressão do cuidado das pessoas em sofrimento mental foi alterada, e o tratamento passou a incluir serviços de saúde mental abertos inseridos na comunidade, em substituição ao modelo manicomial. A reformulação da assistência em saúde mental determina também a implementação de políticas públicas para desinstitucionalização dessas pessoas, em respeito a seus direitos, autonomia e protagonismo.

Para Amarante (2015), a luta contra a institucionalização trata do desmontar do aparato manicomial, das práticas e discursos que o compõem e que estão dispostas em múltiplos espaços sociais. Já para Venturini (2016), a desinstitucionalização se divide em três níveis: a habilitação psicossocial, a inclusão social e a promoção social. Estes níveis, contudo, não compõem a desospitalização. Por isso, há que se diferenciar estes modelos, distinção esta que, ainda que seja nominalista, reverbera na prática e nos valores das políticas de saúde mental. Ao analisar as experiências italianas, o autor afirma (VENTURINI, 2016, pp. 155 e 156):

A desinstitucionalização se coloca no âmbito das concepções epistemológicas modernas, que modificaram a concepção linear de causa/efeito para vínculos/oportunidades. A desinstitucionalização é também parte de uma revolução simbólica mais geral, que não implica a substituição de um poder por outro, mas pressupõe um processo contínuo e indefinido de transformação. [...]

Denominamos desinstitucionalização aquele processo antagônico da lógica manicomial que, em momentos reformadores, conformou tanto campos organizativos quanto certos níveis culturais. A desinstitucionalização representou uma realidade diferente da mera desospitalização, pôs em crise os paradigmas baseados em esquemas antagônicos (doença/saúde, dependência/autonomia, loucura/norma, etc). Foi o desafio vencedor contra os conceitos de não recuperação e de cronicidade e colocou, com grande capacidade intuitiva, o problema do poder no centro do processo terapêutico.

Nesse sentido, o processo de desinstitucionalização está para além da desinternação e do redirecionamento para o cuidado em rede aberta. Por isso, a garantia do direito à saúde das pessoas em sofrimento mental autoras de delito exige a ação conjunta dos Poderes do Estado, em particular do Executivo e do Judiciário, na construção de políticas de desinstitucionalização para este público.

Por ter sua efetividade ligada à implementação de políticas sociais e econômicas dependentes da própria organização do Estado, o direito à saúde cobra, do Executivo e do Judiciário, a compreensão das variáveis sociais, culturais e econômicas, que permeiam o ambiente no qual o direito será efetivado (DALLARI, 2008). A garantia do direito à saúde requer a solidariedade e a repartição de competências. Exige também a integração das ações de saúde em nível do Poder Executivo, a conjugação de recursos na prestação de serviços de assistência à saúde e acapacidade de resolução destes serviços em todos os níveis da assistência (SARLET, MOLINARO, 2010/2011).

Ao não disponibilizar a devida atenção à saúde, o Estado viola outros direitos humanos. Esta violação contribui para acentuar o quadro de sofrimento mental, e muitas vezes, cronificá-lo (CORREIA, 2007). Ausência de políticas públicas voltadas para as pessoas em sofrimento mental autoras de delito tem provocado sua institucionalização e o prolongamento das internações. O censo coordenado pela pesquisadora Débora Diniz (2013, pp. 13 e 14) sobre a custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil aponta que no ano de 2011:

o censo encontrou dezoito indivíduos internados em hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico há mais de trinta anos. [...]

Os dezoito indivíduos anônimos e abandonados nos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico representam 0,5% da população do censo, o que poderia oferecer um falso alento àqueles que acreditam que o sistema é justo ou necessário à defesa social. Há, no entanto, outro grupo que desafia essa tese: são os 606 indivíduos internados há mais tempo do que a pena máxima em abstrato para a infração cometida (Brasil, 2012). Eles são 21% da população em medida de segurança no país.

A desinstitucionalização esbarra na estigmatização das pessoas em sofrimento mental autoras de delito, na gravidade do crime cometido, na dificuldade da Rede de Atenção Psicossocial em receber estas pessoas, no rompimento dos vínculos familiares, na ausência de políticas de ressocialização e outras políticas públicas destinadas a este público, e em tantos outros entraves particulares de cada caso (SOARES FILHO, BUENO, 2016).

Após 15 anos da aprovação da Lei nº 10.216/2001, conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica, que dispõe sobre os direitos das pessoas em sofrimento mental e reformula a assistência em saúde mental, o sistema das medidas de segurança continua não considerando a responsabilização das pessoas em sofrimento mental autoras de delito, lhes destinando como tratamento, em regra, a internação em ECTPs (CARVALHO, 2013). Os impactos desta lei são pequenos frente às instituições que compõem o sistema carcerário manicomial. Alguns HCTPs foram, inclusive, inaugurados após a promulgação da mencionada lei (DINIZ, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criminologia crítica tem denunciado, desde a década de 1970, o caráter punitivo das medidas de segurança, bem como a antipsiquiatria e o Movimento da Luta Antimanicomial, expondo as contradições deste sistema (CARVALHO, 2013). As críticas giram em torno, principalmente, da inadequação do fundamento da periculosidade, da não delimitação do prazo temporal máximo para o cumprimento da medida de segurança e da não responsabilização penal das pessoas em sofrimento mental autoras de delito.

As diretrizes da Reforma Psiquiátrica não alcançaram a maior parte da população em sofrimento mental autora de delito, tendo em vista o duplo estigma sobre ela e a dimensão dos sistemas manicomial e carcerário. Contudo, as experiências do Programa de Atenção Integral ao Paciente Judiciário (PAI-PJ), vinculado ao Tribunal de Justiça de Minas Gerais, e do Programa de Atenção Integral ao Louco Infrator (PAII), da Secretaria de Saúde do Estado de Goiás, apontam inovações na reorientação deste modelo. Como programas pioneiros, estão articulados com políticas de estado, com as Redes do SUS e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), na construção de um cuidado integral calcado nas diretrizes da Reforma Psiquiátrica (SOARES FILHO, BUENO, 2016).

O enfrentamento à segregação e à estigmatização das pessoas em sofrimento mental autoras de delito perpassa em implementar políticas de articulação entre os Sistemas de Saúde e Justiça, que atuem na garantia de direitos e no reconhecimento das diferenças desta população (BARROS-BRISSET, 2010). Este reconhecimento implica a transformação da cultura e das instituições manicomiais, e representa uma das tensões que acompanha as lutas por direitos humanos, como retrata Santos (2014).

## **CCHLA em debate**

O Estado brasileiro assimilou documentos de direitos humanos relacionados a questões de saúde mental e do sistema carcerário, como mecanismos de responsabilização nacional e internacional frente à proteção dos direitos das pessoas em sofrimento mental autoras de delito (CORREIA, 2007). São estas normas jurídicas que embasam o acesso a direitos. Contudo, é preciso resgatar seus princípios e diretrizes, para que estas pessoas possam responder por seus atos no espaço público e acessar serviços de saúde e assistência social para uma vida digna.

## **REFERÊNCIAS**

AMARANTE, P. **Teoria e crítica em saúde mental: textos selecionados**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2015.

BARROS-BRISSET, F. O. de. **Por uma política de atenção integral ao louco infrator**. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Institui o Código Penal**. Diário Oficial [da] República do Brasil. Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1940.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental**. Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 9 de abril de 2001.

CARVALHO, S. de. **Penas e medidas de segurança no direito penal brasileiro: fundamentos e aplicação judicial**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CARVALHO, S. de; WEIGERT, M. de A. B. e. A Punição do Sofrimento Psíquico no Brasil: Reflexões sobre os Impactos da Reforma Psiquiátrica no Sistema de Responsabilização Penal. **Revista de Estudos Criminais**, v. 48, p. 55-90, 2013.

CORREIA, L. C. **Avanços e impasses na garantia dos direitos humanos das pessoas com transtorno mental autoras de delito**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

DALLARI, S. G. A construção do direito à saúde no Brasil. **Revista de Direito Sanitário**, v. 9, n. 3, p. 09-35, 2008.

DINIZ, D. **A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil: censo 2011**. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2013.

LEBRE, M. **A inconstitucionalidade da medida de segurança face a periculosidade criminal**. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdades Integradas do Brasil (UniBrasil). Curitiba. 2009.

## **CCHLA em debate**

MATTOS, V. de. **Crime e psiquiatria**: uma saída: preliminares para a desconstrução das medidas de segurança. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

RAUTER, C. **Criminologia e Subjetividade no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SANTOS, B. de S. **Derechos humanos, democracia y desarrollo**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014.

SARLET, I. W.; MOLINARO, C. A. **Democracia** - Separação de Poderes Eficácia e Efetividade do Direito à Saúde no Judiciário brasileiro. Observatório do Direito à Saúde. Belo Horizonte. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010/2011.

SOARES FILHO, M. M.; BUENO, P. M. M. G. Direito à Saúde Mental no Sistema Prisional: Estratégias de Desinstitucionalização dos Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico. **Ciência e Saúde Coletiva** (Impresso), 2016.

VENTURINI, E. **A linha curva**: o espaço e o tempo da desinstitucionalização. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.

ZAFFARONI, E. R. Criminología y psiquiatria: el trauma del primer encuentro. **Revista Salud Mental y Comunidad**. Año 1, nº 1, p. 25-38, 2011.

## **SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE A REFORMA PSIQUIÁTRICA NO CONTEXTO ATUAL**

Patrícia Fonseca de Sousa (Doutoranda em Psicologia Social-UFPB)

Giselli Lucy Souza Vieira (Doutoranda em Psicologia Social-UFPB)

Silvana Carneiro Maciel (Profa. da pós-graduação em Psicologia-UFPB)

Refletir sobre as práticas em saúde mental nos leva a viajar em um tempo em que a doença mental foi rechaçada e o doente mental era concebido como alguém desprovido de qualquer dignidade; concebido e tratado durante muitos séculos como não-humano, negligenciado, excluído e torturado. Mesmo com o surgimento da Psiquiatria e a disseminação de locais específicos, destinados aos “cuidados” com o doente mental, a relação social e cultural que a sociedade mantinha e mantém com os doentes mentais parece permanecer inalterada.

Durante muitos séculos, segundo WETZEL, KANTORSKI, OLSCHOWSKY, SCHNEIDER e CAMATTA (2011), o hospital psiquiátrico se apresentou como a única opção terapêutica possível para o doente mental. Visão que influenciou as representações sobre esta população durante muitos séculos e que, na atualidade, ao ser confrontado com um novo paradigma, onde o doente mental é reconhecido em suas dimensões biopsicossociais e culturais, resiste e se faz evidente nas representações da população.

A hegemonia da forma organicista de tratamento em saúde mental, baseada no modelo hospitalocêntrico, fundamentada no paradigma biomédico e gerador da grande incidência de práticas abusivas tomadas pela Psiquiatria, gerou reflexões no campo da saúde mental que, paralela a movimentos políticos, reivindicavam condições sociais mais igualitárias e humanas para as pessoas com transtornos mentais.

Os hospitais psiquiátricos viraram foco de discussão e movimentos em defesa dos doentes mentais surgiram em todo o mundo. As mudanças reivindicadas por esses movimentos de reestruturação do atendimento à saúde mental se organizaram em torno de movimentos denominados reformistas (MACIEL, 2007; SILVA, 2014) e projetos de intervenção psiquiátrica nasceram em diversos países.

No Brasil, um importante fator legitimador da Reforma Psiquiátrica foi a aprovação em 2001 da Lei 10.216, que dispõe sobre a extinção gradativa dos hospitais psiquiátricos e sua substituição progressiva por novas modalidades de atendimento. A Lei da Reforma Psiquiátrica, como ficou popularmente conhecida, objetivou normatizar e reorientar o modelo assistencial à saúde mental, garantindo a redução de leitos hospitalares e uma transição segura para serviços substitutivos e de base comunitária. Sob a égide da desinstitucionalização pacientes egressos de hospitais psiquiátricos e internados por longos períodos de tempo recebem benefícios do governo através de programas criados com a finalidade de promover a socialização<sup>104</sup>. Ainda compartilhando do princípio da desinstitucionalização, foi criada uma rede de atenção à saúde mental composta por Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), Centros de Convivência, Ambulatórios de Saúde Mental e Hospitais Gerais (BRASIL, 2005).

Os Centros de Atenção Psicossocial, apesar de existirem antes da sanção da lei, foram normatizados e expandidos por todo o território nacional, tornando-se um dos principais serviços substitutivos ao hospital psiquiátrico. Organizados de acordo com o perfil populacional de cada município, os CAPS diferenciam-se pelo porte, capacidade de atendimento e clientela atendida (BRASIL, 2005). Além de prestar atendimento clínico e se estruturar como serviço substitutivo, e não complementar ao hospital psiquiátrico, os CAPS são serviços que devem promover a autonomia dos usuários dos serviços. Funcionando como um articulador na rede de saúde mental devem oferecer recursos para a reinserção social do usuário na sua comunidade através de ações intersetoriais.

A Reforma Psiquiátrica se solidifica então como uma instância questionadora da instituição asilar, cujo fundamento é a exclusão social; a Reforma procura também questionar e fiscalizar as práticas médicas e humanizar a assistência, demandando evidências na reabilitação psicossocial do indivíduo em detrimento da tutela e da segregação (RIBEIRO; MARTINS; OLIVEIRA, 2009). O movimento da Reforma Psiquiátrica, tem como intencionalidade a reabilitação psicossocial da pessoa com transtorno mental e a garantia de que estas pessoas

---

104 O Programa “De Volta para Casa” foi criado e sancionado em 2003 sob a lei federal 10.708. Visando contribuir através de um auxílio-reabilitação para inserção social dos pacientes, cada beneficiário habilitado no programa recebe um cartão magnético da Caixa Econômica Federal que lhe possibilita movimentar recursos mensais.

serão respeitadas em seus direitos e na produção da sua subjetividade. Para tanto, propõe, em contrapartida ao paradigma biomédico até então vigente, um paradigma psicossocial de atenção, onde o poder e o saber médico é diluído pelo poder e saber de uma equipe multiprofissional e a responsabilidade de cuidados e bem-estar do doente mental é distribuída entre Estado, família e sociedade.

Entretanto, embora a Reforma Psiquiátrica se configure como um complexo processo, com diversidades terapêuticas e solução não asilo-confinante para as pessoas com transtornos mentais, o que se traduz em uma humanização no atendimento e redução das desvantagens sociais provocadas por esses transtornos (DELGADO, 2011), tem-se observado que a Reforma Psiquiátrica tem se consolidado por vias tortuosas, onde muitas vezes passa a ser concebida apenas como a construção de serviços substitutivos (MACIEL, 2007).

É inegável que nos últimos anos, houve uma ampliação do número de serviços substitutivos de base comunitária. A expansão dos serviços é acompanhada e divulgada pelo Ministério da Saúde que revela, em últimos dados divulgados, que o número de CAPS subiu de 295 no ano de 2001, ano de aprovação da lei da reforma, para 2209, no ano de 2014. Além de apontar a taxa positiva de crescimento dos serviços, o mesmo relatório também considera o índice nacional de (0,7), considerando a cobertura de CAPS/100 mil habitantes, como 'muito boa' (BRASIL, 2015).

Porém, apesar do Ministério da Saúde afirmar que o país tem uma cobertura adequada de serviços substitutivos, muitos municípios permanecem descobertos, pois há uma concentração desses serviços nas grandes cidades, permanecendo os pequenos municípios desassistidos de uma rede efetiva em saúde mental. Ao falar de desassistência, é importante esclarecer que neste trabalho a desassistência não é compreendida apenas como a quantidade de serviços implantados, sua cobertura e expansão territorial; mas é compreendida também como a qualidade desses serviços e a sua forma de execução. Observam-se serviços substitutivos que apresentam práticas que estão em desacordo com as propostas da Reforma, estes assemelham-se aos hospitais psiquiátricos, só que com uma nova roupagem (MACIEL, 2007; SILVA, 2011).

Outra barreira para o avanço da Reforma é a dificuldade de reinserção social do portador de transtorno mental. Para que haja a reintegração dessas pessoas é necessário que a comunidade esteja preparada para acolhê-las, desvinculada da concepção preconceituosa e estereotipada acerca da doença mental que perpassa a sociedade ao longo dos tempos. Porém, a visão negativa

## **CCHLA em debate**

do doente mental ainda se faz muito presente e revela o claro despreparo da população para o convívio com esses sujeitos (LIBERATO, 2009; SOUSA, 2014).

Tradicionalmente, a sociedade percebe a doença mental como relacionada à improdutividade, algo negativo, suscetível de reclusão e, sobretudo, a algo perigoso. Tal compreensão contribui para uma visão preconceituosa e dificulta a reinserção social das pessoas que sofrem com algum transtorno mental, fazendo com que esses indivíduos vivenciem uma realidade de preconceito e exclusão (RIBEIRO; MARTINS; OLIVEIRA, 2009).

Para ANDRADE, MEDEIROS e PATRIOTA (2010), na medida em que a Reforma psiquiátrica busca produzir um novo espaço social para os indivíduos portadores de transtorno mental, objetiva também transformar o lugar assumido pela loucura ao longo dos tempos no imaginário social e esse tem sido um dos principais desafios, pois busca alterar significados arraigados na sociedade ao longo de anos.

Destaca-se, portanto, que o processo de exclusão do doente mental não é atual nem pontual, mas envolve séculos de construção de representações estereotipadas; desse modo, a mudança nesse cenário não é algo fácil e rápido, mas sim um processo que demanda tempo, dedicação e persistência para a sua superação. Assim, a desmistificação da doença mental precisa ser pensada não somente em termos macroestruturais, mas em ações e mudanças no plano microestrutural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, cabe pontuar que o campo da saúde mental vem passando por importantes transformações e, entre avanços e retrocessos, mudanças importantes foram alcançadas, como por exemplo no âmbito social, legal e da assistência; porém, sabe-se que ainda há muito o que ser realizado. Certamente, um dos elementos fundamentais para a efetivação da Reforma Psiquiátrica é a desconstrução da concepção negativa e preconceituosa acerca do fenômeno da doença mental que se mantém na sociedade ao longo dos tempos, pois parece ser pouco efetivo investir em várias estratégias de cuidar em liberdade, se na mente e nas atitudes a sociedade está impregnada de ideias preconceituosas em relação ao doente mental.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, M. T. M.; MEDEIROS, E. F.; PATRIOTA, L. M. A reforma psiquiátrica na prática e a prática da reforma psiquiátrica: Um estudo a partir das percepções dos profissionais do CAPSI (centro campinense de intervenção precoce) de Campina Grande – PB. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.2, n.4, p.47-59, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Reforma Psiquiátrica e Políticas de Saúde Mental no Brasil: Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas**, nov. 2005. Acessado em: 18 abr. 2010. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/relatorio\\_15\\_anos\\_caracas.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/relatorio_15_anos_caracas.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental em Dados**, out. 2015. Acessado em: 21 jan. 2017. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/20/12-edicao-do-Saude-Mental-em-Dados.pdf>>.

DELGADO, G. G. Democracia e Reforma Psiquiátrica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n. 12 , p. 4701-4706, 2011.

LIBERATO, M. D. M. Desinstitucionalizar é ultrapassar fronteiras sanitárias: o desafio da intersetorialidade e do trabalho em rede. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.1, n.1, p.1-10, 2009.

MACIEL, S. C. **Exclusão/Inclusão Social do Doente Mental/Louco: Representações e Práticas no Contexto da Reforma Psiquiátrica**. 2007. 301f.. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

RIBEIRO, M.B.S.; MARTINS, S.T.F.; OLIVEIRA, L.R. Familiares de usuários vivenciando a transformação do modelo assistencial psiquiátrico. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.14, n.2, p.133-40, 2009.

SILVA, G, L, S. **A doença mental e a reforma psiquiátrica representadas por profissionais de saúde**. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUSA, P, F. **Adesão à reforma psiquiátrica e preconceito frente ao doente mental: um estudo com universitários à luz da teoria das representações sociais**. 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

WETZEL C., KANTORSKI, L. P., OLSCHOWSKY, A., SCHNEIDER, J. F., & CAMATTA, M. W. Dimensões de um objeto de trabalho em um Centro de Atenção Psicossocial. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 2133-2143, 2011.

## **GOLPE PARLAMENTAR DE 2016 NO BRASIL : REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO**

Maria de Fátima Marreiro de Sousa (DCS/CCHLA/UFPB)

### **INTRODUÇÃO**

As conquistas trabalhistas, no Brasil, consideradas a partir do chamado Estado Novo, sob o comando do ex-presidente Getúlio Vargas, abriram um caminho de intensificação das lutas em favor do direito humano ao trabalho digno e controle das ações abusivas da exploração capitalista sobre as amplas massas trabalhadoras. Naquela época, o país vivia a experiência do “Estado de bem estar social”, orientado para um tipo de desenvolvimentismo que garantisse o fortalecimento do mercado interno e proporcionasse, à classe trabalhadora, maior poder de compra e de consumo, o que proporcionava melhores condições de vida.

A partir da aprovação da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho - em maio de 1943 - não foram poucos os embates políticos entre as forças apoiadoras de tal conquista e as que se opunham aos avanços trabalhistas. O confronto dessas posições divergentes desaguaram no golpe civil-militar de 1964 e, recentemente, manifesta-se no século XXI, precisamente a partir de 2015.

O antigo Estado Novo - em que pese sua feição política ditatorial - pode ser compreendido como uma espécie de marco histórico de toda pujança das idéias do intervencionismo estatal, em contraposição à ideologia liberal. O Estado intervencionista alavancou o desenvolvimento do mercado interno através de um processo de industrialização do país, cujos exemplos mais emblemáticos são representados por instituições como a organização do Conselho Nacional do Petróleo, que daria origem à Petrobrás; a criação da CSN - Companhia Siderúrgica Nacional, a consolidação da CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco, da FNM - Fábrica Nacional de Motores, e da criação da Companhia Vale do Rio Doce. Com o intervencionismo, também vieram a estruturação da Justiça do Trabalho, a adoção da Carteira de Trabalho e do salário mínimo.

Esse modelo de política de Estado foi interrompida durante o regime ditatorial militar de 1964, em favor de nova orientação de conteúdo neoliberal, quando depôs o presidente João Goulart. Este modelo também foi adotado no breve governo de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), dando início a uma guinada liberalizante mais agressiva na política econômica que prepararia o terreno para maior aprofundamento no futuro. Porém, os efeitos negativos na economia e o agravamento da situação social de amplas camadas da população média e baixa, permitiu a eleição do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o que possibilitou uma relativa interrupção do modelo neoliberal de desenvolvimento, dando margem a que fosse possível o revigoramento da maior presença do Estado com sua nova política de ações sociais. Lula governou o país em dois mandatos, tendo feito a sua sucessora – Dilma Rousseff – eleita por duas vezes. Após um bem-sucedido governo entre 2011 a 2014, a presidente enfrentou, no início do seu segundo mandato, uma reação das forças conservadoras, dirigidas por uma espécie de plutocracia neoliberal. Acabou sendo deposta em agosto de 2016. Relativamente a essa deposição, grande parte da intelectualidade nacional e internacional passou a interpretar como “golpe parlamentar de Estado de 2016”.

Este golpe, consolidou-se com a posse do ex vice-presidente Michael Temer, alçado ao poder defendendo a tese de que a crise econômica do país seria produto, basicamente, do excesso de gastos públicos, da corrupção e do anacronismo das disposições supostamente paternalistas da CLT. Dentro desse ponto de vista, seria impossível a tal retomada do desenvolvimento, sem uma modernização nos marcos neoliberais.

O governo Temer conta com o apoio de grande maioria do Congresso Nacional brasileiro, que reflete a força do poder do capital e sua capacidade de controlar uma instituição republicana decisiva para promover as alterações constitucionais necessárias às necessidades do capital, entre elas a ruptura com as leis do trabalho, aí incluída a Previdência Social. Na visão de inúmeros estudiosos, o Congresso Nacional deixou de ser um instrumento a serviço do revigoramento democrático, para se tornar um meio de garantir a efetivação dos interesses das oligarquias capitalistas, em detrimento das parcas conquistas dos assalariados. O financiamento privado de campanhas eleitorais permitiu que essa situação se concretizasse, inviabilizando a competição eleitoral com

equilíbrio de forças, para dar lugar ao controle do Estado pelo poder econômico. Sobre este assunto, Speck (2010) assim comentou:

primeiro problema com os recursos destinados a campanhas eleitorais é que eles minam um princípio básico das democracias modernas: a igualdade dos cidadãos no processo eleitoral. Os dados demonstram que recursos de campanha provenientes de doações têm um peso preponderante na definição do resultado eleitoral. Dessa forma, a possibilidade de contribuições financeiras ilimitadas aos partidos políticos, mina o princípio da igualdade e universalidade na influência sobre os processos eleitorais. Quem pode contribuir muito influencia diretamente o resultado eleitoral (...) o financiamento da política com recursos privados pode comprometer os futuros eleitos, na hora em que os doadores cobrarem a fatura e exigirem tratamento diferenciado. As possibilidades de atender a esses pedidos são muitas, desde a intermediação na resolução de problemas com a administração pública até a influência sobre o processo legislativo. Esta última dimensão do financiamento político, como porta de entrada para a corrupção, concentra grande parte dos argumentos críticos sobre o financiamento eleitoral privado no Brasil.

A reforma neoliberal possibilita amplas vantagens para a acumulação de capital, reduzindo o tamanho do estado e fomentando um processo agressivo de privatizações de estatais. No âmbito da organização do trabalho, os direitos trabalhistas passaram a ser um obstáculo importante a ser vencido. Antunes (2016, p. 6) acusa que “deu-se o início a uma nova fase da contrarrevolução preventiva (...) agora de tipo ultraneoliberal. Sua finalidade: privatizar tudo que ainda restar de empresa estatal, preservar os grandes interesses dominantes e destroçar os direitos do trabalho”.

Sabe-se que nenhuma organização do trabalho é neutra, sobretudo quando as conquistas trabalhistas passam a sofrer um grande retrocesso, que

## **CCHLA em debate**

se precipita na direção de um quadro social desalentador de ampliação do desemprego e de agravamento da exploração do trabalho, no plano interno.

No plano econômico mais amplo, tal reviravolta, encontra-se em função das demandas do sistema capitalista em crise, notadamente por sua tendência concentracionista, que impõe a continuidade de relações de dependência entre os países centrais e aqueles considerados da periferia do sistema. O resgate da orientação político-ideológica do chamado neoliberalismo, no Brasil, também faz parte de uma onda que busca revigorar relações colonialistas em toda a América Latina, tentando aniquilar todos os governos de tendência emancipacionista e de bem-estar social, para garantir a continuidade da hegemonia norte-americana.

Passo a passo, alguns governos latino-americanos, caracterizados pelo desenvolvimentismo emancipacionista, estão sendo destruídos e, em seu lugar, estabelece-se regimes que tangenciam os de exceção, onde as normas constitucionais são revogadas em favor dos interesses de poderosos grupos econômicos privados. No passado recente, três destacados exemplos evidenciam tal fenômeno: o primeiro, a deposição de Manuel Zelaia, de Honduras (em 2009); o segundo, a queda do presidente Fernando Lugo, do Paraguai (em 2012); o terceiro, a deposição da presidente Dilma Rousseff, do Brasil (em 2016).

Nesses países, sob o comando de novos gestores, há uma política similar orientada para a redução dos direitos trabalhistas e esta associada à questão do desemprego. De modo geral, o desemprego estrutural não só desvaloriza o preço da mão-de-obra, como passa a ser um dos trunfos no processo de manipulação da opinião pública em favor da política de privatização de empresas estatais, uma vez que estas são, sistematicamente, acusadas de ineficientes e uma das grandes fontes do aumento da dívida pública do Estado. Dentro dessa lógica, as estatais devem ser entregues à concorrência mercadológica, para, supostamente, incrementar o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, a criação de novos postos de trabalho.

Relativamente ao caso brasileiro, de acordo com site de notícias Globo G1, publicação de 30 de agosto de 2016, o desemprego é o 7º maior do mundo em ranking com 51 países: “Segundo o IBGE, a população desocupada no Brasil chegou a 11,8 milhões de pessoas em julho. No acumulado nos 7 primeiros meses de 2016, o país perdeu 623 mil empregos formais. Julho foi o 16º mês seguido de fechamento de vagas com carteira assinada”.

## **CCHLA em debate**

Em 2015, o país apresentou um quadro de recessão econômica, com a redução do PIB – Produto Interno Bruto. Essa situação se agravou em 2016 e a solução, apontada pelo governo Temer, privilegia iniciativas conhecidas como “medidas de austeridade”, encaminhando propostas de alteração constitucional ou medidas provisórias para redução drástica de gastos públicos, implicando alterações nos direitos trabalhistas. Em tais iniciativas não estão também incluídas a taxa de impostos sobre grandes fortunas e, muito menos, no pagamento dos juros da dívida pública, esta controlada pelos bancos. Não está na pauta do governo uma auditoria da dívida para avaliar a sua legitimidade. Todo o ônus da crise econômica passa a recair sobre o conjunto das massas trabalhadoras.

Os senhores do capital ignoram os desdobramentos das mudanças que afetam a vida dos trabalhadores, onde são desprezadas as estatísticas que denunciam o aumento da super-exploração do trabalho, da miséria, das doenças laborais, até mesmo das significativas taxas de suicídios, provocados por tais políticas.

Assim, o debate sobre os problemas relacionados ao mundo do trabalho, particularmente inerentes às camadas pauperizadas da população brasileira, deve ser estabelecido levando em consideração não apenas as causas imediatas do fenômeno, mas, sobretudo, as causas estruturais, o que revela sua essência. Nesse sentido, o golpe parlamentar de 2016, tem apresentado muitas características que o colocam como resultado de uma engenharia política cuja base está assentada num processo de re-ordenamento do capital, a nível internacional, para tentar superar o seu novo ciclo de crise.

## **O GOLPE PARLAMENTAR DE 2016 NO BRASIL**

A retomada do neoliberalismo, no século XXI, em vários países latino-americanos, não só tem se manifestado como decorrência de disputas eleitorais, com a participação da população, como ocorreu na Argentina, com a eleição de Mauricio Macri, em 2015. Para estabelecer-se, o capitalismo também tem lançado mão de golpes de Estado, conforme reconhecem inúmeros pesquisadores sobre o assunto.

Moniz Bandeira (2016), em entrevista à Carta Capital, reconheceu como golpe de Estado, a deposição da presidente Dilma Rousseff, numa análise geopolítica que relaciona o caso brasileiro com interesses do governo norte-americano.

Washington jamais admitiu oposição ou discrepância com a sua política internacional. A partir de 2003, sob a presidência de Lula e, depois, de Dilma Rousseff, o Brasil frustrou a implantação da ALCA e compôs o grupo denominado BRICS, que busca romper a hegemonia do dólar. Ademais, o Brasil comprou aviões da Suécia e não da Boeing, helicópteros da Rússia, tratou de construir o submarino nuclear e outros convencionais com tecnologia da França, continuou a expandir a produção de urânio enriquecido para suas usinas nucleares, não entregou a exploração do petróleo no pré-sal à Chevron e outras corporações dos Estados Unidos. Avançou nos mercados da América do Sul e da África.

Löwy (2016, p. 62 ), corroborando com a idéia de golpe de Estado afirmou: “Desde o início do século XXI, a esquerda ganhou as eleições na maioria dos países latino-americanos, em uma poderosa onda de rejeição popular das desastrosas políticas neoliberais dos governos anteriores”. O autor também lembra que o golpe de 2016, no Brasil, não é o primeiro, ressaltando a importância do que ocorreu, poucos anos antes, em Honduras e no Paraguai, com grandes possibilidades do mesmo se manifestar na Venezuela. Nesse sentido, considera que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a democracia torna-se, cada vez mais, um obstáculo à realização dos interesses das classes dominantes e, particularmente, do capital financeiro.

Fagnani (2016) critica a onda neoliberal que assola o Brasil, contribuindo com uma crítica às repercussões no mundo do trabalho. O autor tem particular preocupação com a interrupção do processo de inclusão social das camadas populares mais carentes, sobretudo no que tange à situação dos aposentados, ou seja, as alterações que o governo Temer - com o apoio da maioria do Congresso Nacional – quer impor sobre as disposições legais que orientam a Previdência Social. Em vista disso, mostra as incongruências dos pesos e medidas entre os pequenos direitos obtidos pela população - consagrados pela Constituição de 1988 - e os interesses das classes sociais privilegiadas: Assim se expressou:

Os ideólogos liberais tiveram êxito nos esforços para induzir um “consenso” pelo qual estabilizar a dinâmica da dívida pública requer alterar o “contrato social da redemocratização”. Venderam a falsa idéia de que a

questão fiscal somente será resolvida se extinguirem os direitos sociais de 1988. A visão de que “o estado brasileiro não cabe no PIB” tem sido sentenciada por diversos representantes desse matiz que, entretanto, não escrevem uma linha sequer sobre reduzir gastos com juros (R\$ 500 bilhões em 2015, 9% do PIB); tributar os ricos; revisar os incentivos fiscais (R\$ 300 bilhões em 2016, 25% das receitas federais); e, combater a sonegação. Ao contrário, propõem “reformas amplas e profundas”, com destaque para a reforma da previdência e a desvinculação dos ajustes em relação ao salário mínimo e das fontes de financiamento das políticas sociais. (14% do PIB). FAGNANI (op. cit. p. 88)

### **O GOLPE E AS REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO**

Ao longo das duas gestões do presidente Lula da Silva, foi possível a efetivação de políticas sociais que, pouco a pouco, alteraram o cenário de indiferença relativas às condições de vida das camadas populares. Porém, no final de sua segunda gestão, essa situação começou a ser alterada em decorrência de forte refluxo na economia mundial, puxada por uma crise financeira, o que refletiu nas economias ditas “emergentes” como a brasileira.

Esse quadro estimulou a burguesia financeira a comandar um processo de mudanças geopolíticas visando retomar a hegemonia, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. A ideologia privatista do Estado mínimo passa a ser apresentada como a receita para remediar a situação de crise. Para isso, formou-se no país, bem como em outras nações do continente, um arranjo de forças conservadoras, particularmente expressas no parlamento, no judiciário e respaldados pela chamada grande mídia. A partir daí, tem se movimentado um acúmulo de forças necessárias para desestabilizar qualquer governo com feições populares.

No Brasil, esse quadro evoluiu até a tomada do poder pelo ex-vice presidente da República e, com ele, a adoção de um programa de governo denominado “Uma Ponte para o Futuro” onde seu conteúdo indica a necessidade primária de desconstrução da Carta Constitucional brasileira de 1988, para estabelecer uma nova política econômica e social. Para tal intento, seria fundamental desregulamentar a economia e uma das mais importantes e

drásticas providências foi a aprovação da PEC 55/2016, uma Proposta de Emenda Constitucional que provocará, em pouco tempo, enorme redução nos investimentos, particularmente na saúde pública e na educação. Truffi (2016), em artigo sob título “Como Congelar o Futuro”, registrou a impactante aprovação da PEC-55/16, nos seguintes dizeres:

Afinado com o palácio do Planalto, o presidente do Senado, Renan Calheiros, atropelou as sessões marcadas para a discussão da pauta na Casa e colocou o tema em votação no começo da tarde da terça-feira 13, horas antes do início da maioria dos protestos no País. Quando os brasileiros saíram às ruas para manifestar repúdio à proposta, a PEC havia sido aprovada. Em Brasília, os manifestantes foram barrados no início da Esplanada à base de bombas de gás lacrimogêneo e de efeito moral. Na quinta-feira 15, Calheiros sancionou o texto. (...) Segundo levantamento do Datafolha, 60% dos brasileiros eram contrários à PEC. (TRUFFI, op. cit., pp. 30-31)

O governo Temer, após aprovar a PEC-55/16, lançou outras propostas bastante radicais, que prosseguem alterando a Constituição Federal. É o caso da PEC 287/16, relativa à Previdência Social. A idéia básica é aprovar a idade de 65 anos para que o trabalhador possa solicitar sua aposentadoria integral, associada ao acúmulo de 49 anos de contribuição à Previdência. Uma das justificativas para impor tal mudança - além daquela que alega a redução de gastos públicos - é que a chamada “expectativa média de vida” da população cresceu no país. Essa dedução imediatista, inspira-se no padrão de aposentadoria adotado pelos países desenvolvidos, sem levar em consideração que os seus índices salariais, de saúde e de educação são infinitamente superiores aos do Brasil.

As alterações constitucionais, em curso no Brasil, a partir de 2016, particularmente aquelas atinentes aos direitos trabalhistas, estão também orientadas para ampla adoção do trabalho terceirizado e, por decorrência, a chamada “flexibilização” nas relações laborais. Como se sabe, a prática do trabalho terceirizado não é nova e remonta, no Brasil, da década de 1990. Trata-se de mais um arranjo na divisão do trabalho onde uma empresa - privada ou pública - que exerce um tipo de atividade considerada principal (ou atividade-fim), contrata os serviços de uma outra empresa para atuar como atividade intermediária (ou atividades-meio), na condição de fornecedora. No âmbito do

capitalismo, a terceirização é praticada, acima de tudo, objetivando a redução dos custos. De modo geral, a melhoria dos preços e da qualidade do produto não estão na pauta principal, pois o que realmente move o sistema, é o lucro.

No que tange ao aspecto político, a terceirização é uma poderosa invenção para enfraquecer a organização operária, na sua luta por melhores salários e qualidade de vida. A proposta de ampliação do trabalho terceirizado foi encaminhada, no Congresso Nacional, através da PLC – Proposta de Lei da Câmara nº 30/2015, que argumenta em favor da ampla regulamentação da atividade terceirizada, uma vez que já vinha sendo adotada no país de forma relativa, passando a ser radicalizada, incorporando as chamadas atividades-fim. Ao invés de serem reforçados os laços de solidariedade no meio social, essas mudanças aprofundarão a competição secular existente, a luta pela sobrevivência pessoal e do grupo familiar, enfim, a própria perda de valores essenciais à vida em sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atuais transformações impostas à sociedade brasileira e também aos demais países da América Latina, ameaçados pela nova onda neoliberal capitalista, provocarão grave retrocesso nas conquistas dos trabalhadores. Uma das lições que se pode apreender desse processo é a falência do chamado estado democrático de direito, onde as garantias constitucionais sofrem forte supressão, sob a aquiescência dos poderes legislativo e judiciário. Para estancar esse verdadeiro desmonte dos direitos sociais e trabalhistas é fundamental uma reação unificada das forças progressistas e de esquerda, o que representa uma tarefa muito difícil, mas não impossível.

Em interessante editorial publicado na revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, sob título “Ousar Pensar Mais Além”, Caccia Bava (2017) ressaltou que “A democracia radical exige a participação de atores organizados em seu território concreto, expressando vontade e direção política”. Vale acrescentar que vontade e direção políticas devem estar orientadas por ações integradas entre os diversos países da região, uma vez que o fenômeno neoliberal tem atingido o continente, materializado na exclusão e espoliação de milhões de trabalhadores. Por isso, é necessário ampliar e aprofundar diálogos e ações de

## **CCHLA em debate**

organizações emancipacionistas latino-americanas na construção integrada de novos enfrentamentos às injunções do capital nesses dias sombrios.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Ricardo. **A Devastação do Trabalho na Contrarrevolução de Temer**. Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo: Palavra Livre/Instituto Pólis. Ano 10, nº 111, pp. 6 e 7. Outubro, 2016.

CACCIA BAVA, Silvio. **Ousar Pensar mais Além**. Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo-SP: Ano 10, nº 115, Fevereiro de 2017.

CARTA CAPITAL. **O Brasileiro em Liquidação: a reforma trabalhista tramada por Temer**. São Paulo: Editora Confiança, Ano XXII, nº 924, 26/10/2016, pp. 28-33.

DWYER, Thomas Patrick. **Vida e Morte no Trabalho: acidentes do trabalho e a produção social do erro**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro, RJ: Multiação Editorial, 2006

DRUMMOND, Carlos. **Um país sem aposentados**. Carta Capital, São Paulo: Editora Confiança, Ano XXII, nº 932, 21 de dezembro de 2016.

FAGNANI, Eduardo. **Previdência Social: reformar ou destruir ?** In: André Singer (et. al.). Por que Gritamos Golpe? São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWY, Michael. **Da Tragédia à Farsa: o golpe de 2016 no Brasil**. In: André Singer (et. al.). Por que Gritamos Golpe? São Paulo: Boitempo, 2016.

GLOBO.COM G1. **Desemprego no Brasil é o 7º maior do mundo em ranking com 51 países**. Darlan Alvarenga do G1, São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/08/desemprego-no-brasil-e-o-7-maior-do-mundo-em-ranking-com-51-paises.html> Acesso em : 02/01/2017.

MONIZ BANDEIRA.. **No início era o caos. Entrevista a Sergio Lório**. Carta Capital, 28 de dezembro de 2016.. Disponível em: <http://www.noticiahoje.com.br/NoticialImpresso.aspx?ID=30276088.124428.881500> Acesso em 05/01/2017

SPECK, Bruno Wilhelm. **O dinheiro e a política no Brasil**. Le Monde Diplomatique Brasil. 04/05/2010. Disponível em : <https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ar&id=674> Acesso em : 05/01/2017.

PAULANI, Leda Maria. **Uma Ponte para o Abismo**. In: André Singer (et. al.). Por que Gritamos Golpe? São Paulo: Boitempo, 2016.

## **CCHLA em debate**

SOUZA, Jessé. **A radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado.** Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TRUFFI, Renan. **Como Congelar o Futuro.** Carta Capital, São Paulo: editora Confiança, Ano XXII, nº 932, 21 de dezembro de 2016, pp. 30-32

UOL Notícias. **Dilma é aprovada por 79% e supera Lula e FHC, diz CNI/Ibope.** Brasília, 19/03/2013. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/03/19/dilma-cni-ibope.htm> Acesso em 10/01/2017.

# **“CADA FAMÍLIA CUIDA DE SUA ROÇA”: AS FUNÇÕES ECONÔMICAS DE GRUPOS DOMÉSTICOS INDÍGENAS POTIGUARA.**

Jamerson Bezerra Lucena (PPGA / CCHLA / UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

Em 2014, durante a minha pós-graduação stricto sensu (mestrado) em Antropologia no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tive contato com o líder indígena Potiguara, José Ciríaco Sobrinho, mais conhecido por Capitão<sup>105</sup>. Vale destacar que quando estagiei na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) nos anos de 2010 e 2011 em João Pessoa pude entrar em contato com Capitão e caciques Potiguara. Ao longo de nossa amizade e diante do meu interesse antropológico de pesquisa, ele [Capitão] acabou me convidando para fazer parte das reuniões e projetos de extensão no Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO). Neste ambiente extra-campi pude perceber como é propício ao debate sobre identidade étnica, contatos interétnicos, história do povo indígena Potiguara, assim como, conhecimentos tradicionais sobre pesca, caça, agricultura, casas de farinha, enfim, relacionados à organização doméstica.

Ao realizar esse estudo antropológico com Capitão Potiguara juntamente com Bruno Rodrigues que me auxiliou na pesquisa, sendo este o interlocutor que mantém um fluxo constante entre a aldeia e a cidade. Posto isso, percebi nesses indígenas a riqueza de suas narrativas no que se referem às técnicas, habilidades e conhecimentos provenientes da economia doméstica realizada, especificamente, nas casas de farinha das aldeias Potiguara, onde nasceram.

As bagagens experienciais que esses indígenas (Capitão e Bruno Rodrigues) carregam ao longo do tempo, em suas memórias, um conteúdo cultural riquíssimo adquirido no seu lugar de origem, as aldeias São Francisco e Alto do Tambá, respectivamente, tendo como enfoque central desse estudo as atividades e funções econômicas produzidas nas casas de farinhas por

---

105 Capitão Potiguara é neto do líder indígena da Aldeia São Francisco, Pedro Ciríaco. Este teve papel relevante na organização social e política dos Potiguara no início do século XX no litoral norte da Paraíba, onde se encontra as Terras Indígenas (T.I.) Potiguara.

## **CCHLA em debate**

esses grupos domésticos. Vale lembrar, que as narrativas de memória leva o indivíduo a mostrar através de uma historicidade idiossincrática (que não necessariamente segue uma temporalidade linear) aquilo que viveu e não se perdeu, apesar de se encontrar em outro espaço físico, mas a sua memória, o significado de sua vida está lá, onde nasceu e permanece a maioria de seus familiares, nas aldeias, nas matas, rios e casas de farinha.

José Ciríaco Sobrinho [Capitão], relata que um pouco de sua infância e juventude na aldeia São Francisco no município de Baía da Traição, Paraíba. Com muito esforço e ajuda de parentes que viviam na capital paraibana ele conseguiu se manter na cidade, trabalhar na UFPB e constituir uma família. Ao falar sobre a aldeia onde viveu, Capitão conta sobre o período difícil de trabalho na agricultura, pesca e caça. Ele acaba relatando com nostalgia os tempos da casa de farinha, da conciliação entre os estudos e o trabalho na roça com seus pais e irmãos. As ações sociais na aldeia envolve um ciclo de reciprocidade desenvolvido por seus parentes e vizinhos que perpassa ações de generosidade, desembocando em relações comerciais que são realizadas nas cidades vizinhas, tais como Baía da Traição, Marcação, Rio Tinto e às vezes estendendo o comércio de farinha e outros produtos até as cidades do Rio Grande do Norte.

## **2. CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Ao longo dessa pesquisa foram realizadas Entrevistas Narrativas (EN) com Capitão - liderança Potiguara (Aldeia Forte) e o jovem Bruno Rodrigues (Aldeia Alto do Tambá) que vivem na aldeia.

Os fatos sociais relevantes foram anotados num aplicativo do meu celular smartphone que tem a função do bloco de notas e às vezes num pequeno caderno que constituía num diário de campo. "Estas anotações constituíram insights, reflexões iniciais, esboços preliminares de ensaios interpretativos que integraram a minha dissertação e posteriormente a elaboração desse artigo. Isto porque "o diário, parte dele, quando você não registra apenas datas e o que você fez no dia, quando você põe o material etnográfico dentro dele, passa a ser muitas vezes um pré-texto. E um pretexto para um artigo, como sugere a homofonia das palavras..." (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 197).

No que se refere ao método de análise optei pelo o estudo de caso detalhado, tendo como pontos norteadores os estudos de Max Gluckman e

## **CCHLA em debate**

Van Velsen, pois considero serem os mais propícios e eficazes para o estudo analítico dessa pesquisa etnográfica.

De acordo com Van Velsen (1967, pp. 439-440), “À medida que a pesquisa de campo tornou-se aceita como método de coleta de material antropológico, a ênfase, que antes se concentrava no estudo das sociedades como um todo, foi gradualmente deslocada para comunidades específicas ou segmentos de sociedades”. Desta forma, o autor expressa que para aqueles antropólogos com enfoque estruturalista era necessário que houvesse uma delimitação para que o estudo etnográfico, a investigação, fosse realizada levando em consideração a “perspectiva estruturalista de referência” citada por Fortes (1953, p.39 apud VAN VELSEN, 1963, p. 440):

[...] o procedimento para a investigação e análise por meio do qual o sistema social pode ser percebido como uma unidade feita por partes e processos, que estão vinculados uns aos outros por um número limitado de princípios de ampla validade em sociedades homogêneas e relativamente estáveis.

Ao citar Fortes, Van Velsen demonstra que as análises estruturais estão interessadas nas relações sociais entre posições sociais ou de status e não nas relações reais. Sendo assim, o autor identifica a importância de trabalhar de forma detalhista com rede de relações sociais, status, relações de poder e interdependência que permeiam as ações na sociedade.

### **3. A CASA DA FARINHA**

Existem nas Terras Indígenas Potiguara casas de farinha centenárias. Segundo Bruno Rodrigues (Aldeia Alto do Tambá, 2017) “as casas de farinha da aldeia Cumaru e São Francisco são bem antigas”. Essas casas mencionadas pelo jovem indígena são consideradas também, hoje em dia, pontos turísticos.

Assim que a mandioca chega à casa de farinha, é colocado em um local de ‘descanso’, apropriado para o armazenamento da mandioca. A partir daí mulheres e crianças se aproximam para iniciar o processo de raspagem, utilizando utensílios metálicos cortantes, como por exemplo, facas e facões. Vale destacar que esse momento também é oportuno para a sociabilidade, pois estão

reunidos naquele momento vários grupos domésticos que podem pertencer a mesma parentela ou não. Eles aproveitam a ocasião também para se relacionar com aqueles amigos (as) e compartilhar informações e experiências. De acordo com Simmel (2006, pp. 59-60), os indivíduos estão o tempo todo dispostos a interagir com o outro, contra o outro, enfim, numa relação de convívio que pode ser por “[...] interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre [...] em um estado de correlação com os outros.” Essa sociabilidade é bastante presente entre os potiguara, principalmente quando ocorre esse tipo de evento na casa de farinha, festas de padroeiro da aldeia, manifestações ritualísticas, batizados etc.

Após essa etapa a mandioca segue para o triturador, aonde consiste na parte que requer muito esforço físico, pois necessita da utilização de força motriz para impulsionar o rodete<sup>106</sup>. Passado essa fase o produto transforma-se numa massa homogênea de conteúdo grosso e denso. Em seguida, é realizada a etapa de prensagem da massa da mandioca, que consiste em colocar o produto em cestos de palha (tipiti) e numa prensa de madeira para a realização do processo de escoamento da manipeira<sup>107</sup>. Com a extração do líquido ocorre a decantação de uma massa, denominada de goma. Esta é lavada, peneirada e armazenada para o fabrico da tapioca. Vale destacar que tanto a tapioca quanto o beiju são consumidos durante a fabricação da farinha, como forma de repor as energias. São as mulheres que ficam encarregadas de fazer esse produtos alimentícios, mas os homens também sabem fazer.

A casa de farinha é considerada o lugar onde se faz a farinhada, como dizem os indígenas Potiguara. Este estabelecimento fica localizado numa aldeia indígena, ressaltando que nem toda aldeia tem casa de farinha. Existem registros de aldeias nas Terras Indígenas (T.I.) Potiguara possuem dois locais destes destinados a produção de farinha de mandioca e seus subprodutos, tais como beiju, tapioca e massa de mandioca. É um local de socialização e também de trabalho árduo que envolve, muitas vezes, mais de um grupo doméstico na realização de tarefas. Este trabalho poderá se alongar por vários

---

106 Uma espécie de impulsor de madeira, dentro de um tubo responsável por promover um fluido e, dessa forma, através da força motriz consegue mover-se num sentido cíclico, moendo o produto que está localizado na cavidade central desse instrumento.

107 Líquido de cor amarelada extraído da mandioca, através do processo de prensagem.

## **CCHLA em debate**

dias, dependendo da quantidade de mandioca coletada no roçado que chega para ser produzida a farinha.

Estes alimentos são produzidos, primeiramente, no intuito de alimentar o grupo doméstico, ou seja, agricultura de subsistência. Mas também são utilizados como moeda de troca, principalmente a farinha, para adquirir outros alimentos que fazem parte da alimentação dos Potiguara, tais como, marisco, camarão, peixes ou por caranguejos, como disse um líder Potiguara, lembrando os ‘tempos do roçado’ na aldeia “A gente trocava farinha por caranguejo com D. Arcanja lá na aldeia (São Francisco). A gente tinha uma relação muito boa com ela”. (Capitão, João Pessoa, 2015)

Passado essa fase, ocorre a peneiração da massa que é realizada, geralmente, por um grupo de mulheres e jovens. Nesta etapa é retirado um subproduto denominado de crueira, cujo valor comercial inexistente e, diante disso, é armazenado para ração animal. Após a peneiração, a massa segue para o forno. Este processo consiste na ‘torra da farinha’ de modo uniforme, com o auxílio de um forno, aquecido por lenha, onde a massa é colocada e mexida por um experiente mexedor de farinha. Este processo é realizado com um instrumento de madeira, conhecido popularmente como rodo, aonde o indígena. Segundo alguns indígenas, é preciso ter muita técnica para fazer esse tipo de serviço. Vale ressaltar, que a qualidade do produto (farinha) depende tanto do tipo de mandioca quanto da experiência de quem está no rodo. “Tinha um senhor que era muito bom no rodo. Era especialista.” (Capitão, João Pessoa, 2015). Segundo Capitão, essa é a força de trabalho mais especializada de todo o processo de fabricação da farinha de mandioca.

### **3.1 Organização doméstica e Tradição de conhecimento**

As organizações domésticas ou grupos domésticos podem ser descritos como os moradores de uma unidade residencial, em geral formado por parentes, mas não podemos pensar apenas nesse formato, pois uma família poderá incluir outros moradores sem nenhum grau de parentesco, como agregados e empregados residentes, por exemplo. Esta afirmação parece demasiadamente simplória e pouco contundente para um assunto tão pertinente como esse.

À luz da teoria conduzi os meus esforços seguindo o caminho proposto por Richard Wilk (1984) que utiliza como enfoque central dos seus estudos o grupo doméstico (households) que foi produzido sobre os indígenas Kekchi Maia do Belize localizado na América Central. Assim, segundo o autor, uma unidade doméstica perpassa essa conceituação básica descrita acima e define um grupo que vive numa casa como “unidade habitacional” (dwelling unit), ao passo que um conjunto (cluster) de unidades habitacionais seguindo uma mesma direção formaria um “household cluster”, como por exemplo, um conjunto de casas vizinhas. Estas variações de grupos domésticos, por sua vez, podem formar uma tipologia, a saber: rígido (tight) ou flexível (loose) (WILK, 1984, pp. 224-227).

Em se tratando do household tight, isto é, o grupo doméstico rígido as atividades realizadas pelos membros dessa unidade doméstica estariam ligadas ao trabalho coletivo, com todos os integrantes da casa realizando tarefas, cada qual com suas atribuições, levando em consideração o gênero e a faixa etária, sobretudo aquelas voltadas à produção agrícola de alimentos de subsistência para a família. Neste caso, um household cluster tight seria demonstrado como um grupo doméstico consistente, homogêneo e com inclinação a ser insulado. No segundo caso (loose), que é considerado um modo flexível na dinamicidade do grupo doméstico, porém ainda prevalece à cooperação entre si em algumas tarefas no intuito de prover a unidade doméstica como um todo, podendo da mesma forma acrescentar tarefas distintas entre si.

Pretendemos tecer a partir de agora conceitos sobre a **tradição de conhecimento** dos indígenas Potiguara, e com isso poder refletir sobre a organização e transmissão de um conjunto de saberes, normas e regras produzidas e modificadas por eles no contexto das aldeias. De acordo com Mura (2011) “a experiência, sendo algo acumulativo, permite a formação e o armazenamento, nos atores, de “estoques culturais” (apud BARTH 1993, p.173), entendidos como em continua transformação”, possibilitando-os adquirir uma bagagem de experiências bastante significativa no decorrer do tempo. Esse conjunto de saberes apreendidos de modo geracional são compartilhados com sua parentela e amigos, mas também por membros de outros grupos sociais num relação de contato interétnico.

Dentro desta perspectiva, existem vários autores que tem se dedicado aos fenômenos culturais de forma empírica, tais como Barth (2000), Hannerz (1992) e Schwartz (1978), buscando compreender como esse ‘estoque cultural’

## **CCHLA em debate**

constituído de conhecimentos, valores e ideias são engendrados, transformados e espalhados entre os indivíduos, e como estes manifestam esses fenômenos advindos de um fluxo cultural, e como poderão sofrer obstáculos durante esse processo. Dentro desse contexto, parece interessante e pertinente buscarmos a compreensão do processo de formação dos modelos culturais, e como eles são transformados pelos indivíduos que estão participando e interagindo numa determinada situação social, por exemplo.

### **3.2 Reciprocidade**

Para Marcel Mauss (2003), a reciprocidade pode ser entendida como um ato de responder, de troca, da mesma forma ou similar, uma vez que, em meu ponto de vista, não existe a possibilidade da pessoa “devolver” uma ação contendo a mesma equivalência de valor desta que recebeu, porque o que está em jogo não é apenas a troca material, por exemplo, mas o que realmente torna-se valioso é a obrigação moral. Segundo o autor (2003), das regras e ideias fundamentais nessa relação de troca, de reciprocidade “a mais forte das quais sendo a própria obrigação moral de retribuição”, evidenciando, dessa forma, o ciclo de reciprocidade: dar, receber e retribuir.

Segundo Marshall Sahlins (1983), a reciprocidade incorpora interesse e desinteresse concomitantemente, assim como indivíduos, objetos, sentimentos e relação social. Em sua complexidade, um sistema de reciprocidade não é necessariamente uma relação equilibrada entre objetos, doador e recebedor, porque apresenta inúmeras nuances e assimetrias, conforme a cultura, a história e a tradição de um povo. Neste sentido, o autor compreende que no ciclo de reciprocidade não existe a possibilidade de haver uma relação simétrica, pois cada indivíduo doador ou retribuidor possui um ponto de vista distinto. Para fins analíticos, Sahlins (1983) propõe uma tipologia que se tornou referência para muitas análises contemporâneas sobre o papel da reciprocidade na conduta individual e coletiva dos atores sociais na contemporaneidade. Os tipos de reciprocidade são os seguintes: generalizada, equilibrada e negativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebemos que a casa de farinha faz parte da estrutura social de indígenas Potiguara, ressaltando que existem grupos domésticos de várias

## **CCHLA em debate**

aldeias, principalmente as que não tem casa de farinha, não costumam plantar mandioca no intuito de produzir farinha.

Também vimos que a casa de farinha pode não ser apenas um lugar de produção alimentícia para a subsistência dos indígenas Potiguara, havendo também em alguns casos a comercialização do produto, quando há excedente, atendendo a demanda da população urbana. Vale destacar que o advento de novas tecnologias e a chegada da energia elétrica na zona rural contribuiu para o aumento da produção da farinha. Ressaltamos também que a produção de mandioca depende do tamanho do roçado do grupo doméstico que, nesse caso, refere-se ao status que a família Potiguara possui e suas relações de poder na(s) comunidade(s) (aldeias) e espacialidade urbana, contribuindo para o estreitamento de relações comerciais provinda de produtos alimentícios in natura ou fabricados, por exemplo, a farinha.

## **REFERÊNCIAS**

BARTH, F. **“Por um maior naturalismo na conceptualização da sociedade”**. In Fredrik Barth (compilação de Tomke Lask), *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Entre a escrita e a imagem**. Diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 1, 2000.

GLUCKMAN, Max. **“Análise de uma situação social na zulusândia moderna”**. In: FELDMAN-BIANCO, BELA (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas: Métodos*. São Paulo: UNESP, 2010 [1958], pp. 237-364.

HANNERZ, U. **La complessità culturale. L’organizzazione sociale del significato**. Il Mulino, Bologna, 1992.

MAUSS, M. **Da dádiva e, em particular, da obrigação de retribuir os presentes**. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MURA, F. **De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia**. *Revista Horizonte antropológico*. Dez 2011, vol.17, no. 36, pp. 95-125.

SAHLINS, M. **Un Esquema de Las Reciprocidades**. In: SAHLINS, M. *Economía de La Edad de Piedra*. Madrid: Akal editor, 1983.

SCHWARTZ, T. **“The size and shape of a culture”**. In: BARTH, F. (ed.), *Scale and social organization*. Oslo, Bergen: Universitetsforlaget, 1987.

## **CCHLA em debate**

SIMMEL, G. **A sociabilidade** (Exemplo de sociologia pura ou formal). *In*: \_\_\_\_\_. Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp.59-82.

VELSEN, Van. (1967) "**A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado**". *In*: FELDMAN-BIANCO, BELA (org.). ANTROPOLOGIA DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS Métodos. São Paulo: UNESP, 2010 [1967], pp. 437-468.

WILK, Richard R. "**Households in Process**: agricultural change and domestic transformation among the Kekchi Maya of Belize". *In*: R. McC. Netting; Richard R. Wilk; E. J. Arnold (editors), Households: comparative and historical studies of the domestic group. Berkeley: University of California Press, 1984.

# **A GESTÃO PARTICIPATIVA E O LIMITE DO DIREITO NO USO DOS RECURSOS NATURAIS NAS ÁREAS DE SOBREPOSIÇÃO DE UCS E TIS: EXPERIÊNCIAS NA ZONA COSTEIRA DO NORDESTE DO BRASIL**

Ivys Medeiros da Costa (Doutoranda PRODEMA/UFPB)  
Maristela Oliveira de Andrade (DCS/CCHLA e PRODEMA/UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a gestão participativa e o limite do direito ao uso dos recursos naturais para o índio em áreas sobrepostas de UCs e TIs no Brasil, a partir da legislação vigente.

O art. 26 do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), Lei nº 9.985/2000, estabelece a necessidade de uma gestão participativa em áreas sobrepostas de UC e outras áreas protegidas, como é o caso da TI, devendo a gestão ser realizada de forma integrada, com o intuito de preservar a biodiversidade e a valorização da diversidade social.

A legislação indigenista trata da gestão participativa em áreas sobrepostas de TI e UC, o art. 4º da PNGATI estabelece seus objetivos específicos, detalhando no inciso III a necessidade de uma gestão participativa dos povos indígenas e da FUNAI com os órgãos ambientais. Deve considerar o livro de Fanny Ricardo que divide as sobreposições entre Amazônia e Mata Atlântica

É importante frisar as visões distintas sobre ambiente dos segmentos envolvidos, de um lado os gestores das UC, cujo foco é a conservação da biodiversidade e do outro os indígenas, cujo foco é o usufruto dos recursos naturais disponíveis como direito de propriedade sobre a TI. Necessário, portanto, uma discussão das diferentes concepções sobre ambiente e a conservação da biodiversidade com ou sem a presença de seres humanos nas áreas protegidas, surgindo assim a oportunidade de tratar dos sujeitos da pesquisa e questionar sobre a emergência do sujeito ecológico (CARVALHO, 2005) ideal para o campo ambiental.

A problemática ocorre em virtude da questão fundiária e a autonomia indígena, onde os interesses estão em torno da titularidade da propriedade

## **CCHLA em debate**

territorial e o uso dos recursos naturais existentes nela. A terra é a fonte de renda da população tradicional, de onde tem o uso da terra para o plantio, a utilização dos rios, do mar e do mangue para a pesca, a cata do caranguejo, além do artesanato, dentre outras atividades. Com isso, tem-se como fator primordial de conflito a desconsideração da autonomia indígena diante da legislação ambiental referente à área de sobreposição.

Por outro lado os grandes empresários reivindicam a propriedade das terras e instalam empreendimentos, como hidrelétricas, torres de energia eólica, torres de telefonia, pasto para o gado, plantação de monoculturas, carcinicultura, resorts, hotéis e pousadas, dentre tantas outras atividades.

## **1 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada será uma pesquisa documental e de campo, exploratória, de caráter qualitativo e com observação semiparticipativa. A pesquisa é exploratória, tendo em vista a necessidade de levantamento das áreas pesquisadas, TI e UC. É documental por ser realizado a análise dos Planos de Manejos das UC.

Com relação à análise e discussão dos dados a pesquisa será embasada em dados secundários e primários, através de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2006) das entrevistas realizada com o universo de 20 conselheiros do Comitê Gestor das UC. A pesquisa referente à gestão participativa será feita utilizando a metodologia da Escada de participação (ARNSTEIN, 2002), onde a estratégia é integrar os “sem nada” no processo de decisão na alocação dos recursos públicos em benefícios para a população excluída.

A observação participativa, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 111), “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” Esta observação com caráter etnográfico será feita através da participação das reuniões de execução do Plano de Manejo.

O campo de pesquisa abrange as sobreposições de UC Federais e TI no bioma Mata Atlântica da Região Nordeste, totalizando três sobreposições conforme Ricardo (2004). A Área de Proteção Ambiental (APA) da Barra do rio Mamanguape, a Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) Manguezais da Foz do rio Mamanguape e as TI Potiguara e Potiguara Monte Mor, nos municípios

## **CCHLA em debate**

de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, no Estado da Paraíba (PB); a Reserva Extrativista (RESEX) do Batoque e a TI Lagoa da Encantada, no município de Aquiraz, no Estado do Ceará (CE); e o Parque Nacional e Histórico (PARNA) do Monte Pascoal e a TI Barra Velha, no município de Porto Seguro, no Estado da Bahia (BA).

## **2 LEGISLAÇÃO INDÍGENA**

No Brasil, a partir de 1500, os índios tiveram suas terras invadidas e os recursos naturais existentes retirados através de lutas ou de negociações com os colonizadores e demais invasores. Com o passar do tempo, os nativos eram considerados intrusos em uma terra civilizada, sendo protegidos pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, que exercia o poder tutelar perante os índios e realizava sua integração a civilização de uma forma que a aculturação ocorresse gradativamente. Muitos índios deixaram de falar sua língua mãe e adotaram rituais de outras etnias, como alguns instrumentos musicais africanos inseridos nas danças e cantos (RIBEIRO, 1996).

A legislação indigenista brasileira reconhece o direito fundiário dos índios desde a época colonial, através da Carta Régia de 10 de setembro de 1611 e do Alvará Régio de 01 de abril de 1680, onde é concedido aos índios, denominados na época gentios, a garantia na propriedade de suas terras, conforme Ramos (2006). Ainda na legislação colonial, a Carta Régia de 09 de março de 1718 determina que os índios são livres, não podendo ser expulsos de suas terras. A Lei Pombalina de 06 de julho de 1755 determina ter o índio o domínio pacífico da posse de suas terras, concedendo inclusive direito a sucessão dessas terras aos filhos dos índios.

A Constituição Federal de 1988 trata em seu art. 20, XI sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios como sendo bens da União; no art. 22, XIV determina ser da União a competência privativa para legislar sobre a população indígena e no art. 49, XVI aduz ser do Congresso Nacional a competência para autorizar a exploração e o aproveitamento, em terras indígenas, de recursos hídricos.

O art. 231, por sua vez, reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las,

## **CCHLA em debate**

proteger e fazer respeitar todos os seus bens. E o art. 231, § 2º prevê que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e as que eles utilizarem para suas atividades produtivas, além das áreas para à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar, destinam-se a sua posse permanente, sendo vedada a remoção dos índios de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional. Sendo nulos e extintos os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras indígenas.

O Decreto 7.747, de 05 de junho de 2012 institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, determinando em seu art. 1º que o objetivo da PNGATI é:

[...] garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente.

A PNGATI é um marco na legislação nacional concernente aos direitos sobre a territorialidade indígena, determinando a gestão participativa nas áreas, tendo como Eixo 1 dos objetivos específicos da PNGATI a proteção territorial e dos recursos naturais nas terras indígenas. Uma legislação recente que deve priorizar a defesa das terras indígenas, respeitando a cultura e memória dos povos e suas atividades de subsistência, mesmo em áreas de sobreposição com UC.

O etnodesenvolvimento esta contido na PNGATI e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNDS (Decreto nº 6040) ao abordarem sobre o reconhecimento, a valorização e o respeito a diversidade socioambiental e cultural dos povos indígenas, além da previsão do desenvolvimento sustentável em busca de promover a melhoria da qualidade de vida dos povos e comunidades tradicionais.

### **3 LEGISLAÇÃO AMBIENTAL**

A legislação ambiental possui três fases históricas no Brasil que são: a fase de exploração desregrada, a fase fragmentária e a fase holística. Mesmo na primeira fase que como o próprio nome indica, a exploração ambiental foi desregrada, havia uma certa, mas ainda pequena, preocupação com o meio ambiente, pois já existia desde antes da época da colonização brasileira, conforme Farias (2007), em 1446, a configuração de crime de injúria ao Rei de Portugal o corte de árvores frutíferas.

O SNUC foi instituído pela Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000 para vigorar em todo território Brasileiro, tendo como objetivo a conservação da natureza no Brasil, fornecendo fundamentação legal para os entes federativos (União, Estados e Municípios), além da iniciativa privada, para proporcionar a realização da gestão das unidades de conservação. A legislação em foco é detalhada no item seguinte sobre unidades de conservação.

O SNUC é composto por unidades de conservação de proteção integral e unidades de conservação de uso sustentável, conforme previsto no art. 8º da Lei nº 9.985/00 são de:

1) Proteção Integral: Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parque Nacional, Monumento Natural e Refúgio de Vida Silvestre, sendo objetivo básico preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais.

2) Unidades de Uso Sustentável, APA; ARIE; Floresta Nacional; Reserva Extrativista; Reserva de Fauna; Reserva de Desenvolvimento Sustentável; e Reserva Particular do Patrimônio Natural.

### **4 APA/ARIE BARRA DO RIO MAMANGUAPE E AS TI POTIGUARA E POTIGUARA MONTE MOR/PB**

A legislação ambiental brasileira (SNUC) determina a realização da gestão participativa nas áreas protegidas através de um Conselho Gestor, deliberativo ou consultivo, com a presidência do ICMBio e a participação de órgãos públicos e privados, assim como a presença e participação da população local.

## **CCHLA em debate**

A APA Barra do rio Mamanguape e a ARIE Manguezais da foz do rio Mamanguape na Paraíba, em conformidade respectivamente com as Portarias nº 34 de 25/05/2005 e nº 185, de 02/05/2013, têm um Conselho Consultivo, tendo como finalidade, de acordo com o art. 2º do Regimento Interno das UCs, propor planos, ações e programas para a proteção dos recursos naturais da área, assim como acompanhar a elaboração do plano de manejo, promover a integração das UCs existentes, incentivar as atividades de pesquisas científicas, dentre outras.

O Regimento Interno do Conselho Consultivo da APA/ARIE estabelece reuniões ordinárias trimestrais, durante o ano para discutir temas de interesse das UCs. As reuniões da APA ocorrem simultaneamente junto com as da ARIE, haja vista que as UCs são sobrepostas e tem interesse na mesma área.

As TI's Potiguara e Potiguara de Monte Mor (RICARDO, 2004) possuem respectivamente, 5% e 5,2% de áreas sobreposta na ARIE (área de relevante interesse ecológico) Manguezais da Foz do Rio Mamanguape e na APA Barra do Rio Mamanguape, localizam-se nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição/PB, sendo a TI Potiguara já regularizada, com a homologação de 21.238,48 ha e a TI Potiguara Monte Mor declarada, ainda em fase de homologação, com 7.530 ha.

## **5 PARNA MONTE PASCOAL E A TI BARRA VELHA/BA**

O PARNA, segundo Ricardo (2004), surgiu em 1961 com o Decreto nº 242, existindo também duas outras datas de seu surgimento, haja vista que o Governo Federal em 1939 criou uma comissão para investigar os dados do Descobrimento do Brasil e em 1943 quando o Governo do Estado da Bahia, através do Decreto nº 12.729, instituiu o Parque Monumento Nacional Monte Pascoal. Assim, seja qualquer uma das três datas, os índios Pataxós já estavam na área antes da criação do Parque Monte Pascoal.

A TI Barra Velha/BA foi homologada pelo Decreto nº 396, de 24 de dezembro de 1991, com 8.627,4590 ha. A TI Lagoa da Encantada/CE foi demarcada em 23 de fevereiro de 2011, faltando ainda a homologação das terras. Enquanto os índios Potiguara da TI Potiguara Monte Mor/PB conseguiram ter sua TI demarcada e reconhecida como de posse indígena permanente pela Portaria nº 2.135, de 14 de dezembro de 2007, do Ministério da Justiça. O

## **CCHLA em debate**

procedimento demarcatório, conforme prevê o Decreto Demarcatório (Decreto nº 1775, de 08 de janeiro de 1996) possui as seguintes fases: identificação, declaração, demarcação, homologação e registro da TI no cartório imobiliário da comarca competente.

## **6 RESEX DO BATOQUE E A TI LAGOA DA ENCANTADA/CE**

A RESEX do Batoque é a primeira reserva extrativista do Ceará, criada em 2003, pelo Decreto sem número de 05 de junho de 2003, com 601,44 hectares. A UC ainda não tem plano de manejo, apesar da determinação do prazo de cinco anos contado da data de criação da UC como prazo máximo da elaboração do plano de manejo, conforme previsão do art. 27, § 3º da Lei do SNUC.

A TI Lagoa da Encantada foi demarcada como terra indígena dos índios Jenipapo-Kanindé, através da Portaria do Ministério da Justiça nº 184, de 24 de fevereiro de 2011, com 1.731 hectares.

## **7 RESULTADOS ESPERADOS**

Como resultados, espera-se a identificação da gestão participativa nas sobreposições das UCs e TIs pesquisadas, com a realização do desenvolvimento sustentável e sem o prejuízo para a cultura e as atividades econômicas das populações tradicionais, como também a identificação do uso dos recursos naturais de forma sustentável pelos índios em áreas sobrepostas.

A concretização do planejamento participativo com envolvimento dos atores interessados na gestão ambiental e fundiária das áreas em tela. O envolvimento dos atores sociais é fundamental para a concretização de um manejo participativo que vise proteger o meio ambiente e manter a subsistência da população indígena.

A diminuição de conflitos socioambientais na área, com a realização de atividades sustentáveis e o respeito à cultura, o conhecimento e os costumes indígenas.

Por fim, caso necessário, propor a realização de uma revisão nos Planos de Manejo das UCs para a concretização de ações corretivas e contemplar a gestão participativa e o uso dos recursos naturais de forma sustentáveis pelos

## **CCHLA em debate**

índios, obedecendo às legislações vigentes, sem ferir a cultura indígena nem degradar a biodiversidade.

## **REFERÊNCIAS**

ARNSTEIN, Sherry. **Escada da participação cidadã**. Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4 - 13, jan. 2002. Disponível em <[http://fjm.ikhon.com.br/proton/imagemprocesso/2013/07/CD3B549DBDC89CED77C6%7D07\\_fjm\\_curso\\_gest\\_pol\\_pub\\_mod\\_III\\_texto\\_refer\\_aula\\_02.pdf](http://fjm.ikhon.com.br/proton/imagemprocesso/2013/07/CD3B549DBDC89CED77C6%7D07_fjm_curso_gest_pol_pub_mod_III_texto_refer_aula_02.pdf)> Acessado em 13/01/2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília: DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.985, 18 de julho de 2000. Institui a **SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9985.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm)>. Acesso em 18/12/2016.

BRASIL. Decreto 7.747, 05 de junho de 2012. Institui a **PNGAT – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm)>. Acesso em 12/01/2014.

BRASIL. Lei nº 6.938, 31 de agosto de 1981. Institui a **Lei de Política Nacional do Meio Ambiente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em 05/09/2012.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) Educação Ambiental; pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

FARIAS, Talden. Evolução histórica da legislação ambiental. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 39, mar 2007. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=3845](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3845)>. Acesso em 12/09/ 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

## **CCHLA em debate**

RAMOS, Ricardo. **As terras indígenas:** direitos dos índios e demarcação, legislação, doutrina e jurisprudência. 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza:** o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

# **UMA EXPERIÊNCIA DA ECONOMIA SOLIDÁRIA: O CASO DA USINA CATENDE**

Victoria Puntriano Zúniga de Melo

Angela Maria Carneiro Araújo

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo de caso, da Usina Catende, localizada na região Nordeste, no Estado de Pernambuco, na região da Zona da Mata Sul, envolve uma diversidade de trabalhadores: os operários do parque fabril, os trabalhadores rurais e alguns destes e vão se tornando agricultores familiares ao longo da experiência que perdurou por 18 anos (1994 a 2012).

A trajetória da Usina Catende<sup>108</sup> iniciou em 1890, posteriormente a Usina foi modernizada a partir de 1920 e inserida no cenário internacional realizando exportações para Europa (Kleiman, 2008). Passou por sucessivas mudanças de proprietários e grupos empresariais atingindo 70.000 hectares distribuídos nos Estados de Pernambuco e Alagoas, além de uma rede ferroviária que tinha mais de 150 km de comprimento. (Nascimento, 2004).

Contudo, as mudanças estruturais estavam em curso desde o século XIX, especificamente a partir da década de 40 o processo de industrialização e os avanços tecnológicos contribuíram para impulsionar a produção de açúcar no Sudeste do Brasil. No entanto, o Nordeste não aderiu ao processo de mecanização, em parte por sua topografia desfavorável e os altos custos das máquinas inclusive o frete, o que afetou negativamente a produtividade e a rentabilidade da indústria açucareira na região.

Outro aspecto é que o setor sucroalcooleiro foi caracterizado pela dependência governamental, como no caso do Instituto de Açúcar e Alcool (IAA) que no contexto dos anos 70 e da crise o petróleo, foi responsável pelo Programa Nacional do Alcool (Proálcool) que promoveu recursos ao setor, anos depois esse programa foi finalizado e com ele o IAA.

---

108 Que esteve marcada pela exploração do trabalho, mesmo quando as leis trabalhistas foram regulamentadas não houve o seu cumprimento.

## **CCHLA em debate**

Com o processo de globalização, a abertura para o mercado externo, a crise econômica dos anos 80 e a adoção de políticas neoliberais nos 90, o setor sucroalcooleiro entrou em decadência. Neste contexto que a Usina Catende, em 1993 demitiu 2.300 trabalhadores rurais sem realizar o pagamento dos direitos trabalhistas e poderiam ser expulsos das casas onde moravam nos engenhos.

## **A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DOS TRABALHADORES**

O Brasil se encontrava em um processo de redemocratização na sociedade, gerando canais de participação como movimentos de bairros, a legalização de partidos políticos, havia uma forte atuação da igreja católica com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), a substituição de lideranças sindicais vinculadas ao regime militar, ONG's como a FASE, centro de direitos humanos e outros que se engajaram para lutar contra essa demissão em massa, dos trabalhadores da Usina Catende<sup>109</sup>.

Os cinco Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) de Catende, Palmares, Jaqueira, Xexéu e Água Preta, junto com Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (FETAPE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o apoio das CEB, ONG's, realizaram protestos e na Diocese de Palmares fizeram um mutirão pra levantar os direitos dos trabalhadores e o lugar onde residiam, esse documento foi protocolado na Justiça do Trabalho.

Desta forma, dava-se início a uma luta pelos direitos dos trabalhadores, os trabalhistas e o de permanecer na terra. Assim, os antigos donos por terem descumprido todos os acordos, foram obrigados a dar uma procuração por 4 meses, após esse prazo eles tentaram retomar a Usina. Houve protestos, articulações e os donos pediram a falência em Recife. (Kleiman, 2008)

Os trabalhadores por estarem organizados e tendo o apoio de diversas entidades entre eles o apoio político do governador do Estado, na época Miguel Arraes, conseguiram solicitar também a falência em nome dos trabalhadores no fórum em Catende. Após análise foi decidido que o processo falimentar seria julgado em Recife e foi aceito pela justiça o pedido dos trabalhadores.

---

109 Eram o final do ano de 1993 e os trabalhadores demitidos não tinham recebido os seus direitos e os que ainda estavam trabalhando estavam com os salários atrasados e sem receber o 13º salário. Por ocasião do reveillon os donos da Usina fizeram uma grande festa que saiu nos jornais fato que revoltou todos os trabalhadores.

## **CCHLA em debate**

Em um primeiro momento foi indicado como síndico o Banco do Brasil (BB) por ser o maior credor.

Inicia-se então em 1995 essa trajetória da Usina como massa falida, o BB ficou por pouco tempo na sindicatura e o governador Miguel Arraes, indicou Mário Borba<sup>110</sup> como síndico de Usina Catende, que juntamente com as lideranças que vão surgindo e assessores que buscam de forma coletiva alternativas para a Usina Catende.

No período já tinha sido criada a Associação Nacional dos Trabalhadores em empresas de Autogestão (ANTEAG) em 1994, em um cenário de criação das bases do cooperativismo e autogestão.

Na época de constituição da ANTEAG, o cooperativismo influente no Brasil era o dos capitalistas agrários. As cooperativas de trabalhadores eram pouco conhecidas e o cooperativismo de trabalhadores industriais não contava com mais de dois ou três exemplos. Por outro lado, a autogestão tampouco tinha ascendência na história do movimento operário e popular brasileiro, não tendo qualquer peso nas pautas programáticas de partidos e sindicatos. (VIETEZ; DAL RI, xxx).

O caso pioneiro no Brasil foi da Makerli<sup>111</sup>, posteriormente a ANTEAG deu assessoria a diversos empreendimentos, entre eles a Usina Catende, inclusive pelo seu porte e importância para a região nordeste chegaram a ter representação<sup>112</sup> neste órgão. Conforme foi crescendo e se organizando os alicerces do Movimento da Economia solidária, foram se constituindo os Fóruns de Economia Solidária em nível estadual e nacional (FBES), também foram ganhando representação nesses espaços.

---

110 Pessoa da confiança do governador que tinha amplos conhecimentos no setor sucroalcooleiro, contatos com fornecedores e clientes.

111 Uma fábrica de calçados em Franca (SP) que foi gerida durante um tempo pelos trabalhadores no sentido autogestionário (verificar época)

112 O representante da ANTEAG foi Arnaldo Liberato, que foi assessor e posteriormente presidente da cooperativa Catende-harmonia.

A inspiração teórica da Economia Solidária foi a de Paul Singer, que posteriormente seria a figura principal na Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) desde 2003 até 2016.

É a concepção de que é possível criar um novo ser humano a partir de um meio social em que cooperação e solidariedade não apenas serão possíveis entre todos os membros, mas serão formas racionais de comportamento em função de regras de convívio que produzem e reproduzem a igualdade de direitos e de poder de decisão e a partilha geral de perdas e ganhos da comunidade entre todos os seus membros. (Singer, 2002,p.116)

As experiências nacionais e internacionais (de fábricas recuperadas na Argentina e o Complexo Mondragón na Espanha) nortearam o modelo de autogestão. Desta forma foi criado um Conselho Gestor formado por: pela diretoria (síndico e assessores do projeto Catende Harmonia, a equipe de educadores e a cooperativa quando foi fundada também formou parte), pelos 5 STR, uma comissão de fábrica<sup>113</sup>, os presidentes das associações de moradores dos engenhos, os gerentes da Usina e do campo<sup>114</sup>. (Schäfers, 2007).

Em 2004 houve uma mudança de síndico, foi indicado um líder dos trabalhadores, Marivaldo Andrade<sup>115</sup>, quem ficou no cargo até 2008, quando foi destituído pelo juiz alegando acusações das quais foi totalmente inocentado em 2014<sup>116</sup>.

---

113 Composta por cinco membros, a representação do Sindicato dos Trabalhadores do Açúcar e Alcool,, existiu inicialmente, porém como estava presente para a defesa de interesses contrários aos dos trabalhadores, o assessor jurídico impetrou uma ação e foi proibido de entrar na Usina. Apesar disso, o representante deste sindicato na fábrica era um operário membro dessa comissão e mantinha boas relações com o Conselho Gestor.

114 As terras da Usina eram formadas por 52 engenhos que conformavam 6 Zonas de Produção Agrícola (ZPAS) cada uma tinha um coordenador, que estavam vinculados ao gerente agrícola (Nascimento, 2004).

115 Origem rural, foi trabalhador do campo, juiz classista representando os trabalhadores, foi presidente do STR de Jaqueira.

116 Ele foi jugado pelo Juizado Especial, porque na época já tinha sido eleito prefeito de Jaqueira e reeleito na última eleição.

## **CCHLA em debate**

Durante o período de gestão dos trabalhadores para estruturar a proposta de uma autogestão foi criado o Projeto Catende – Harmonia, embora não tenha sido completamente estruturado e registrado como tal se pós em prática. Nascimento (2004, p. 117) menciona os objetivos do projeto: “1) Recuperar a estrutura produtiva para manter e gerar novos empregos; 2) erradicar o analfabetismo; 3) erradicar a fome nos períodos de entressafra da cana de açúcar; 4) Implantar soluções inovadoras de produção e de gestão”.

## **VITÓRIAS E DESAFIOS**

Iniciaram a os programas educacionais<sup>117</sup> para enfrentar o analfabetismo com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com apoio do Governo do Estado, criaram o programa “Catendão”, que incluía cursos de qualificação, de elevação da escolaridade e de EJA<sup>118</sup> contando também com o apoio da ANTEAG e outras ONG’s.(Kleiman, 2008).

Posteriormente foi constituída uma equipe de formação permanente (Equipe Harmonia) formada por técnicos educacionais, educadores do campo formados na região<sup>119</sup>, pautados por uma educação popular<sup>120</sup> inspirados em Paulo Freire<sup>121</sup>.

Como forma de combate a fome e promover a diversificação produtiva foram autorizados a plantar produtos para agricultura de subsistência (inhame, batata doce, milho, banana, etc). Também se promoveram projetos

---

117 Em entrevista (fev/14)Arnaldo Liberato mencionou um levantamento no qual se identificou 80% de analfabetismo.

118 Foram estruturados em cinco eixos temáticos sendo estes: I - Agricultura familiar: cultura, identidade, gênero e etnia; II - Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; III – Cidadania, organização social e políticas públicas; IV – Economia solidária; V – Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, saberes da terra, 2010).

119 Muitos deles eram descendentes dos trabalhadores do campo e da fábrica o que facilitou o contato com os novos alunos.

120 Que promove a valorização do ser humano, do exercício da cidadania, de uma relação harmônica com o meio ambiente, a cooperação e a autonomia articulados a partir da categoria trabalho.

121 Que inclusive esteve presente na abertura de um curso na Usina Catende, fato que trouxe muito repercussão e motivação aos professores. Os entrevistados (professores e alunos) mencionaram essa visita de forma espontânea informando que houve uma gravação e que alguém ainda deve ter.

## **CCHLA em debate**

de piscicultura junto ao Instituto Josué de Castro, de plantação de café que não bem sucedido, de flores que estava sendo estruturado entre outros que além de melhorar a dieta alimentar, também poderia trazer um excedente. Contudo, eram projetos incipientes que precisavam se consolidar e criar uma demanda para se tornar viáveis economicamente.

O ex-governador Miguel Arraes articulou uma parceria que com o Instituto de Açúcar de Cuba<sup>122</sup>, que contribui para as melhorias no plantio e na produção; chegaram a produzir quase um milhão de sacas de açúcar na safra 2007/208 resultado de árduo trabalho coletivo.

Melhoraram a produtividade da cana, diversificaram os tipos fizeram estufas para analisar e melhorar o cultivo. Embora chegassem a fazer experiências para evitar a queima da cana de açúcar, não foi possível adotar esta prática em função do trabalho penoso, porque dificultava muito o corte da cana para os trabalhadores.

Um projeto exitoso foi “Cana do Morador”<sup>123</sup>, iniciou em 1995 e foi crescendo chegando a uma produção de 861.825.880 toneladas de cana o equivalente a 40 milhões de reais<sup>124</sup>.

A desapropriação de 48 engenhos<sup>125</sup> ocorrida forma coletiva em 2006 foi uma grande vitória e contribuiu para aumento da plantação de subsistência e também de cana de açúcar entre os moradores. A forma encontrada para financiar a atividade na entressafra foi a o acesso as políticas públicas, como o

---

122 Na ocasião chegaram dois profissionais, o engenheiro agrônomo que passou a residir em Catende e se tornou o gerente do campo, declarou “Eu tenho conhecimentos de cana de açúcar, mas aprendi muito aqui também com eles ao longo dos anos. Quem conhecia o projeto ficava entusiasmado, com falhas porque não existe perfeição, mas era bonito”(tradução livre). A proximidade ideológica com o projeto e sua disposição para uma troca de saberes foi fundamental para que a sua contribuição permanecesse por 14 anos na Usina Catende.

123 Quem tinha direito a terra para plantar tinha que ser dos demitidos de 93 ou descendente direto.

124 Tabelas fornecidas pela comissão representativa do Projeto de Assentamento Miguel Arraes, enviadas ao Ministério Público, Ministério do Trabalho e Presidência da República.

125 No total eram 52 engenhos, mas não puderam ser desapropriados porque três deles eram alugados pela usina, que ainda estão em processo de negociação e um deles na invasão que teve por parte dos contratados pelos usineiros ocuparam a maior parte do engenho e não pode ser revertido, quem ainda mora lá não teve condições de expandir ficaram restritos a uma área.

## **CCHLA em debate**

PAA na compra antecipada do açúcar pela CONAB<sup>126</sup> e também via PRONAF<sup>127</sup>, porém esses recursos eram recebidos de forma individual e repassados para a cooperativa que, por sua vez, repassava os valores a Usina para fazer os reparos, manutenções e efetuar o pagamento dos salários<sup>128</sup>.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Usina Catende, enquanto uma experiência da Economia Solidária, de organização dos trabalhadores de forma associativa de fato provocou mudanças. A manutenção dos empregos de mais de 3.000 trabalhadores, as melhorias na área educacional, não só no combate ao analfabetismo, mas também no sentido de qualificação profissional; na alimentação que as pessoas tinham acesso, na distribuição de renda que ocorreu com o projeto Cana do Morador.

Os desafios como a cultura de assalariamento, a monocultura e tornar a atividade superavitária a fim de ter condições de ser autossustentável economicamente não foram superados na totalidade.

A sua maior conquista foi a desapropriação das terras, no assentamento Miguel Arraes, e a maior fragilidade não ter conseguido encerrar a falência o que tornou possível a intervenção judicial que decidiu pelo fechamento da Usina.

Alguns ganhos como os aprendizados na formação, na prática do trabalho coletivo, da participação e articulação não se perderam. Mas a desestruturação do projeto trouxe consequências como desemprego, a negatização dos nomes de grande número dos assentados o que impede o acesso a recursos para investimento da atividade como agricultores familiares, para quem conseguiu se identificar assim e incertezas quanto ao parcelamento das terras e o seu futuro. Contudo, foi uma experiência de resistência com elementos de autogestão que era considerada como um objetivo a ser alcançado.

---

126 Mediante termo de compromisso autorizado pelo juiz da falência entre as associações dos engenhos e a massa falida (parque industrial) que produzia o açúcar e era entregue a Companhia Nacional de Abastecimento.

127 Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar com recursos para custeio e investimentos.

128 O compromisso de pagar os empréstimos era da cooperativa, para isso a Usina devia repassar os valores. Em 2009 o novo síndico quebrou o acordo e não honrou todos os compromissos de pagamentos.

**REFERÊNCIAS**

KLEIMAN, Fernando. **Lições de Catende:** a construção de uma autogestão em Pernambuco. São Paulo: Annablue, 2008.

NASCIMENTO, Claudio. **Dos becos dos sapos aos canaviais de Catende.** SENAES, 2004. Disponível em: <[www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog\\_becosapos.pdf](http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog_becosapos.pdf)>. Acesso em: 27 de nov 2015.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI; Neusa Maria. **Elementos da história da ANTEAG.**

SHÄFFERS, Astrid. "Reforma agrária e economia solidária: o caso da Usina Catende". **Estudos Sociedade e Agricultura.** Rio de Janeiro, vol. 15, nº 1, 2007.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

## **UMA REFLEXÃO MARXISTA SOBRE O LIBERALISMO REFORMISTA: O DESMONTE DA SENAES PELO GOVERNO TEMER**

Felipe Furini Soares (Licenciando em Ciências Sociais / UFPB)

### **LIBERALISMO DE JOHN STUART MILL**

John Stuart Mill foi considerado à época um socialista utópico, propondo uma transição da posição liberal clássica para uma posição liberal reformista. Mill (1986) tratou do desafio de construir um modelo que enfrentasse a superação do egoísmo, por intermédio do compartilhamento da posse das matérias-primas e pela participação igualitária dos ganhos do trabalho comum, ao mesmo tempo que garantisse maior liberdade individual. Daí a razão de classificá-lo como socialista utópico.

Dentro de suas principais preocupações estava a melhoria da distribuição de renda, a luta pelos direitos das mulheres e a melhoria da educação. Para a melhoria da distribuição de renda, defendia o imposto de renda conforme os ganhos, isentando aqueles que fossem de baixa renda. Na educação, defendia uma proposta de educação pública, buscando uma combinação de educação moral com incentivos de ordem econômica.

Dentro do proposta de Mill a educação seria capaz de fazer emergir um novo cidadão, com forte bagagem moral, capaz de atuar com bom senso e promover o princípio da utilidade. Este princípio parte da premissa que os indivíduos atuaram para maximizar a felicidade do coletivo, sendo a interferência nas liberdades individuais realizada apenas para prevenir danos a terceiros.

### **UMA ANÁLISE MARXISTA**

Segundo Gaspar (2014) o pensamento de Mill protagonizou uma conciliação política das classes e forças sociais emergentes do capitalismo industrial. Esta conciliação segundo Marx foi fracassada, haja visto a revolução de 1848 na França, que evidenciou toda a contradição e inconciliação dos interesses.

Marx mencionava diversas formas de socialismo, dentre eles estava o socialismo burguês, ao qual se enquadrava Mill. Este modelo, promove alguns avanços no que se refere aos efeitos perversos do capitalismo, no entanto, promove resoluções paliativas, que apenas prolongam a crise do regime. “Os socialistas burgueses querem as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e os perigos que dela decorrem fatalmente.” (MARX, 1998, p. 65)

O operariado moderno, a medida em que o capitalismo se fortalece e se expande, ao invés de crescer com a atividade industrial, precariza ainda mais a sua posição no sistema. Nas palavras de Marx:

(...) a burguesia é incapaz de continuar desempenhando o papel de classe dominante e de impor à sociedade, como lei suprema, as condições de existência de sua classe. Não pode exercer o seu domínio porque não pode mais assegurar a existência de seu escravo, mesmo no quadro de sua escravidão, porque é obrigada a deixá-lo afundar numa situação em que deve nutri-lo em lugar ser nutrida por ele. (MARX, 1998, p. 50)

Segundo Marx (1998) o proletariado não tem nada a perder neste enfrentamento contra a opressão dos capitalistas, desta forma, sua ação se direcionará para a destruição de todas as garantias e seguranças da propriedade privada.

A teoria de Mill (1986) se construiu a partir da fundamentação das relações de propriedade, política e liberdade. Para Gaspar (2014) o conceito de propriedade em Mill constitui efetiva garantia da liberdade e da vida, sendo ilegítima qualquer tentativa de apropriação por meio de fraude, força ou que ignore direito anterior. Tanto o acesso à terra, como aos meios para transformar a natureza em produtos úteis são essenciais para a garantia das condições dignas de vida, na falta de qualquer um destes, o ser humano é empurrado para condições degradantes.

Ainda em Gaspar (2014) o conceito de liberdade em Mill prevê a proteção contra as garantias dos governantes. “A única liberdade que merece o nome é a de procurar o próprio bem pelo método próprio, enquanto não tentamos desapossar os outros do que é seu, ou impedir seus esforços para obtê-lo” (GASPAR, 2014, p. 68 apud MILL, 1991, p. 48).

## **CCHLA em debate**

A tradição liberal de Mill é progressista no sentido de pautar a liberdade de opinião, o direito à educação e a participação política das mulheres, no entanto, incorre em contradições que o mantêm no conservadorismo e no liberalismo aristocrático. Sua proposta é de uma perspectiva reformista, que de maneira lenta e gradual, a partir de meras questões administrativas e de educação, será possível conciliar as contradições da sociedade burguesa. Sua proposição não concebe a luta, como modo de enfrentamento e superação das contradições, mas sim, em uma atuação a partir da imparcialidade, por intermédio de um novo homem, intelectual e moralmente ilustre.

De acordo com Gaspar (2014) as cooperativas de trabalhadores tiveram papel relevante na perspectiva dos socialistas reformistas, do qual Mill foi grande referência. Segundo ele, mediante o avançar das reformas, seria possível avançar para a superação da propriedade privada e estabelecer a união das liberdades individuais com a propriedade coletiva de toda matéria-prima.

## **CAPITALISMO E ECONOMIA SOLIDÁRIA**

Posto o debate entre o liberalismo reformista e a perspectiva marxista, revela-se as proposições que acabam sendo limitantes para uma efetiva transformação social. Apesar desta constatação, o atual modelo político brasileiro, de democracia de coalizão, acaba impulsionando o avanço de propostas moderadas, que buscam trazer certo alento social, mas ficam a quem de promover ações efetivas e de mudança estrutural.

De acordo com Singer (2001) a interação social na sociedade capitalista é permeada pela competitividade e pela solidariedade, sendo que a primeira norteia em grande medida a atividade econômica, política, chegando até as áreas da ludicidade e etc; já a segunda, se manifesta com maior frequência nas relações familiares, de amizades, coleguismo e etc.

Dentro da economia capitalista, a competição é motor para estabelecer uma dinâmica que garanta com que as empresas incorporem todo o capital fixo da mais alta tecnologia disponível, permitindo a obtenção de ganhos de escala e fazendo com que a empresa seja competitiva no mercado, superando assim competidores. No entanto, há um limite para esta disputa, caso contrário a dinâmica se converte em antieconômica e acaba com as margens de lucro. A concorrência é necessária para aniquilar os mais fracos e avançar para um mercado de concorrência oligopolizado, que permita margens de lucratividade mais atrativas.

Desta forma, nesta dinâmica de competição entre empresas e entre os próprios seres humanos, há como resultado poucos ganhadores e um grande quantitativo de perdedores. A estes últimos, a solidariedade é o comportamento mais racional, mediante a sua condição de vulnerabilidade e a constante incidência do acaso. Assim sendo, ainda com Singer (2001) não é de se estranhar que as organizações econômicas e sociais concebidas pelos mais pobres, se pautem mais pela solidariedade do que, pela competição.

De acordo com Singer (2002) a economia solidária propõe um outro modelo de produção, que diferentemente do sistema capitalista, possui como pilares: a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual, a partir da união de trabalhadores em uma sociedade econômica ou cooperativa.

(...) quando o capital é transformado em propriedade comum, pertencente a todos os membros da sociedade, não é uma propriedade pessoal que se transforma em propriedade social. O que se transformou foi o caráter social da propriedade. Esta perde seu caráter de classe. (MARX, 1998, p. 53)

Segundo Singer (2002) nas empresas solidárias não há salários, mas sim, um modelo de rateio das sobras que é deliberado em assembleia de sócios. Esta perspectiva corrobora com a linha marxista, que busca que "(...) nenhum lucro líquido confira poder sobre o trabalho alheio" (MARX, 1998, p. 53). Nos empreendimentos da economia solidária genuínos a motivação principal dos sócios é manter e reforçar a solidariedade entre eles. Desta forma, o modelo de administração é pautado na autogestão, ou seja, administrada democraticamente.

De acordo com a Secretaria Nacional da Economia Solidária, existem princípios fundamentais para a compreensão da proposta, são eles: a cooperação, que diferentemente da lógica competitiva, busca a colaboração entre os integrantes, a partir de interesses e objetivos comuns; a autogestão, modelo de administração que prevê a tomada de decisão de modo coletivo, valorizando o grupo em detrimento de posições individuais, desta forma, todos os integrantes possuem voz e voto; ação econômica, para além dos outros princípios, a economia solidária parte de uma motivação econômica (produção, comercialização, prestação de serviços, trocas, crédito e consumo); e a solidariedade, este princípio se manifesta de diversas formas, desde a

## **CCHLA em debate**

distribuição justa dos resultados, o zelo pelo bem-estar de todos os integrantes, no relacionamento comunitário e no uso de práticas ambientais sustentáveis.

A articulação de diversos atores sociais na construção de um sistema de economia solidária no Brasil teve forte avanço a partir dos governos Lula e Dilma, haja visto pela institucionalização da Secretaria Nacional de Economia Solidária. Importante ressaltar que este foi o maior avanço da temática no país, no entanto, é necessário reconhecer que este avanço se dá por intermédio de uma via secundária, coexistindo em um governo que prioriza e manter as velhas relações de produção capitalista.

O fato da economia solidária ter encontrado a articulação de diversos atores e ter conseguido crescer organicamente ao ponto de se firmar como uma política pública, reflete a maturidade e a articulação dos atores sociais. No entanto, o fato deste viés reformista não fazer o enfrentamento às velhas lógicas e coexistir com as incoerências, não dá guarida a uma suavização e a um fortalecimento do velho modelo, a partir do momento que a economia solidária obtém alívios e conquistas frente às mazelas do capitalismo?

Como fica o avanço da economia solidária dentro do atual processo político brasileiro? Mesmo com o fortalecimento e desenvolvimento da economia solidária, a tensão da Secretaria Nacional com o Ministério de Trabalho e Emprego sempre foi notória, e vinha sofrendo ataques cada vez mais frequentes, tanto no que diz respeito à autonomia, como na redução de orçamento.

Frente aos últimos embates políticos, em que a democracia brasileira acaba de passar por um processo de *impeachment* altamente questionável, a Secretaria Nacional de Economia Solidária em seu primeiro dia sob governo interino já notifica sua dissolução e realiza a exoneração de quadros funcionais importantes.

Parece que esta é mais uma evidência de que as reformas prologam a vida de um sistema colapsado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante a apresentação do pensamento de John Stuart Mill e verificando que Marx já trazia ressalvas frente ao modelo proposto pelos socialistas burgueses, a superação da exploração e da opressão surgirá a partir de um processo que efetivamente combata a propriedade privada em toda a estrutura social.

## **CCHLA em debate**

Será preciso criar forças para a superação do dilema: de conseguir organizar o enfrentamento real à medida que as mazelas se acentuam ou atuar na redução de dano. A tendência nos mostra a facilidade da redução de dano, no entanto, a realidade nos mostra o quanto esta via é incipiente e frágil. Por outro lado, a aposta no enfrentamento real, passará por uma profunda organização política, feita mediante profundos investimentos em formação e sensibilização.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Secretaria Nacional de Economia Solidária. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://www.mtps.gov.br/trabalhador-economia-solidaria>.

ENGELS, F.; MARX, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

GASPAR, Ronaldo. **John Stuart Mill: apontamentos críticos às relações entre propriedade, liberdade e poder político**. Ed. Charleston, EUA: CreateSpace, 2014.

MILL, John Stuart. **Princípios da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

SINGER, Paul. **Economia solidária versus economia capitalista**. Sociedade e Estado: Brasília. Vol. 16, n 1-2, Jun/Dez. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922001000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922001000100005)

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

# **SOCIOBIODIVERSIDADE ESTUARINA DO RIO PARAÍBA DO NORTE: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DOS ATORES SOCIAIS**

Viviane dos Santos Sousa (PRODEMA/UFPB)

Alicia Ferreira Gonçalves(DSC/CCHLA e PRODEMA/UFPB)

Tânia Maria de Andrade (IFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

A região estuarina do Rio Paraíba do Norte é considerada uma Área Prioritária para a Conservação da Biodiversidade (Portaria MMA nº 9/2007). O Estuário do Rio Paraíba do Norte ERPN, apresenta uma diversidade de ecossistemas (restinga, mangues, mata atlântica, recife de corais) e uma sociobiodiversidade representativa composta por pescadores (as), marisqueiras, catadores (as) de caranguejos, todos considerados comunidades tradicionais.

De acordo com Santilli (2005), o conceito de populações tradicionais, desenvolvido no campo da ciências sociais só pode ser compreendido com base na interface entre biodiversidade e sociobiodiversidade. Segundo Souto (2006), o conceito de sociobiodiversidade pode ser entendido também com a associação da biodiversidade (variabilidade genética) e sociodiversidade (diversidade cultural), entretanto, não se traduz em mera coexistência, mas pode adquirir um caráter de “retroalimentação”, se imaginarmos uma ponte com duas pistas entre elas, onde a manutenção da biodiversidade é fundamental para a conservação da sociobiodiversidade.

Apesar de toda a biodiversidade e sociobiodiversidade e de ser um território legalmente protegido, a região apresenta processos de perturbações socioambientais <sup>129</sup>que comprometem a conservação, a exemplo do processo de urbanização, contaminação das águas, áreas de desmatamento, ocupações irregulares, introdução de espécies exóticas, ineficiência ou ausência de políticas públicas, entre outras. A pressão antrópica sofrida nestas áreas a torna um

---

129 Segundo Programa Observatório do Rio Paraíba- (IFPB), a região apresenta perturbações socioambientais como: poluição dos recursos hídricos, disposição inadequada de resíduos sólidos, ocupações irregulares, desmatamento, falta de saneamento básico.

## **CCHLA em debate**

ambiente propício a perda significativa da biodiversidade e sociobiodiversidade, apesar da existência de legislações tocante a conservação.

Desta forma neste artigo analisamos quais as interpretações e agenciamentos que atores sociais fazem de seu ambiente, sobre a perspectiva das políticas públicas e programas, estado de conservação e mudança do estuário e do conhecimento tradicional das comunidades. Sendo assim a pesquisa trouxe as diferentes visões e agenciamentos frente à problemática socioambiental da região estuarina que decorrem das diferentes maneiras de se compreender, entendendo que o debate em torno da temática ambiental não é neutro e reflete, sobretudo, os interesses de grupos e atores sociais distintos.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

### **2.1 Área de Estudo**

O Estuário do Rio Paraíba do Norte (ERPN) está situado na porção mediana do litoral do Estado da Paraíba. Segundo dados da Flona Restinga de Cabedelo (2014), esta área corresponde a 162.000 ha, onde destes, 62.000 ha representam biota terrestre e os outros 100.000 ha a biota marinha. Do total da biota terrestre,  $\frac{1}{4}$  representa remanescente de vegetação, este valor corresponde a uma área de 10.948 ha, sendo que apenas 2.740 ha se encontram amparadas legalmente como áreas protegidas, distribuídas em 16 UCs, sendo: 1 gestada pela esfera federal, 9 pela esfera municipal, 5 pela esfera estadual e 1 pela esfera de caráter particular. O estuário do rio Paraíba contempla as cidades de Santa Rita, Bayeux, João Pessoa, Cabedelo e Lucena (ICMbio 2013; IFPB 2014).

### **2.2 Metodologia**

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, sendo também exploratória e descritiva quanto as variáveis, de cunho qualitativo. Para alcançar os objetivos adotou-se como percurso metodológico: a revisão de literatura, observação de campo, análise de documentos e entrevistas com roteiro semiestruturado. Sendo realizado a escolha prévia das variáveis do estudo agrupando-as em dimensões, categorias, atributos e critérios de análises, conforme descrito no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Variáveis principais e secundárias consideradas neste estudo e distribuídas em níveis de: dimensões, subdimensões, categorias e atributos.

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES	CATEGORIAS	ATRIBUTOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	
Conservação	Políticas Públicas	Municipal	Diversidade de políticas públicas	Quanto mais diversa e aplicada o conjunto destas políticas públicas, melhor será a efetividade do processo de gestão participativa da região estuarina	
		Estadual	Diversidade de programas e projeto		
		Nacional	Aplicabilidade das políticas		
	Etnoconhecimento	Biodiversidade		Estados de conservação	Quanto maior estado de conservação melhor é o indicativo de equilíbrio ecológico nos ecossistemas
				Estados de mudanças	Quanto mais mudanças na Biodiversidade local > comprometimento com o seu equilíbrio ecológico
		Sociobiodiversidade		Base produtiva primária	Quanto melhor definido o sistema produtivo de base primária, melhor a conservação das etnoespécies e dos valores de auto sustento e maior a satisfação da população local
			Conhecimento tradicional da cadeia produtiva	Quanto mais conhecimentos tradicionais a população local possui sobre as técnicas de manejo da cadeia produtiva, melhor serão as condições de conservação da Sociobiodiversidade	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A dimensão Conservação conforme se observa no Quadro 1, apresenta uma subdimensão Políticas Públicas e Etnoconhecimento. Sendo a subdimensão Políticas Públicas composta apenas três categorias (municipais, estaduais e nacionais). Nesta subdimensão serão adotados atributos como: diversidade de políticas públicas, de programas e projetos e aplicabilidade destas políticas. Na subdimensão Etnoconhecimento apresenta duas categorias Biodiversidade e Sociobiodiversidade. Na categoria Biodiversidade foi adotado os atributos: estados de conservação e estados de mudanças e na categoria Sociobiodiversidade, foi adotado os atributos: base produtiva primária e conhecimento tradicional da cadeia produtiva.

A partir deste quadro de variáveis do estudo foram realizados elaborados roteiros semiestruturados, observações de campo, entrevistas com atores sociais representativos. Para analisar as entrevistas, foi escolhida a técnica Análise de Conteúdo, que para Caregnato e Mutti (2006), pode ser quantitativa e qualitativa. É quantitativa quando se desenha uma frequência de características repetitivas no texto analisado e é qualitativa quando se analisa a mensagem e nela são consideradas a presença ou ausência de uma

dada característica ou mesmo de um conjunto de características do conteúdo em análise (ANDRADE,2011 pág. 86)

### **3.RESULTADOS**

Os resultados são uma análise a partir do quadro de variáveis descrito anteriormente na metodologia e das narrativas dos atores sociais. Os atores sociais entrevistados foram: representantes de órgãos públicos ambientais na esfera municipal, estadual e federal, pescadores, ribeirinhos, empresa privada, pesquisadores e Ong.

#### **3.1 Análise da Dimensão Conservação e da Subdimensão políticas públicas e suas categorias nacional, estadual e local e seus atributos diversidade de políticas e programas e aplicabilidade das políticas.**

Segundo o SNUC (2000), a conservação é o manejo do uso humano da natureza, compreendendo a preservação, a manutenção, a utilização sustentável, a restauração e a recuperação do ambiente natural, para que possa produzir o maior benefício, em bases sustentáveis, às atuais gerações, mantendo seu potencial de satisfazer as necessidades e aspirações das gerações futuras, e garantindo a sobrevivência dos seres vivos em geral. Desta forma para garantir a conservação se faz necessário, uma conjuntura de políticas públicas nas esferas nacional, estadual e local que foquem nos processos de conservação da região estuarina. Conjuntura de políticas estas que existem na região, que vão desde políticas nacionais, estaduais e federais, como também programas e planos. As políticas públicas estão associadas aos processos de decisão referentes aos governos, voltados aos interesses coletivos. Políticas Públicas são as ações regulares, institucionalizadas, de governos, visando objetivos e fins determinados (BURSZTYN,2012 pág. 146). Neste estudo buscou-se os atores sociais que estão inseridos na conjuntura política e ambiental da região estuarina e a partir das narrativas obteve-se os seguintes dados:

Quadro 2 – Resultado da análise da subdimensão políticas públicas a partir das narrativas dos atores sociais da região estuarina.

Categorias	Atributos -diversidade de políticas e programas e aplicabilidade das políticas	Critérios de análise
Nacional/ Estadual/Municipal	Visão dos atores sociais - Dos 10 entrevistados: 04 consideram que não existe políticas públicas; 02 pouco efetiva; 01 não existe efetivação; 01 está melhorando; 01 muito incipiente e 01 não tem conhecimento	Quanto mais aplicada o conjunto destas políticas públicas, melhor será a efetividade do processo de gestão participativa

Conforme observado no Quadro 2, dos 10 entrevistados, 04 consideram que não existem políticas públicas, 02 consideram que são pouco efetivadas, 01 considera que não existe efetivação, 01 que está incipiente, 01 não tem conhecimento e apenas 01 considera que está melhorando. Os discursos dos atores sociais em relação as políticas públicas não são diferentes percebe-se que para os diversos grupos as políticas não são efetivas<sup>130</sup> e apresenta uma gestão ineficaz. Isso evidência que na visão dos atores sociais, a gestão do ERPN e as políticas públicas, ainda se encontram de forma tradicional, onde as decisões tendem a ser tomadas com vistas a atender aos interesses de quem detém o poder econômico ou do poder político, conhecidos como grupos de pressão. Castro (2004), confirma que grupo de pressão são grupos sociais que visam à manutenção ou a transformação de conduta social, no interesse dos líderes. Define também como forma de influenciar o poder político para obtenção de certa medida governamental que possa favorecer seus interesses. É possível observar esta realidade na narrativa da Colônia de Pescadores Z2 que representa (pescadores, marisqueiras e catadores de caranguejos) considera que “as políticas públicas ficam só no papel, não existe nada para o pescador. Na gestão antiga ainda tinha algum benefício, mas agora pode acabar com a secretária de pesca, porque não faz nada”.

---

130 A eficiência consiste na condição e aptidão para a realização de uma tarefa, a eficácia em alcançar os objetivos, a efetividade é a satisfação, o sucesso na prática do que é feito. Efetividade é realizar aquilo que foi feito (eficiência) da maneira certa (eficácia).

## CCHLA em debate

### 3.2 Análise da subdimensão etnoconhecimento e suas categorias biodiversidade e sociobiodiversidade.

Sobre a subdimensão Etnoconhecimento, é todo o conhecimento produzido por povos tradicionais, transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal. A seguir serão analisadas as categorias Biodiversidade e Sociobiodiversidade estuarina.

#### 3.2.1 Análises da categoria biodiversidade e seus atributos estados de conservação e estados de mudanças

Referente aos Estados de conservação e Estados de mudança. O estudo considera a mudança na biodiversidade como um processo organizacional da natureza que ocorre em níveis macroestruturais e funcionais expressando-se em escalas temporais e espaciais de grandes ciclos. Todavia, em pequenos ciclos tais mudanças traduzem quase sempre os processos interventivos antrópicos podendo ser positivos ou negativos (Andrade, 2011 pág. 103). E os Estados de conservação refere-se o que os atores sociais consideram que se encontram conservado no ERPN. No quadro 3 a seguir pode -se observar os resultados referentes a visão dos atores sociais sobre os estados de mudanças e conservação da região estuarina.

Quadro 3 e - visão dos atores sociais sobre os estados de mudanças e conservação da região estuarina.

Categorias	Atributos Estados de conservação e estados de mudanças	Critérios de análise
Biodiversidade	<p>Conservação- dos 10 entrevistados:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>03 consideram as UCs melhor conservada;</li><li>02 consideram a conservação vulnerável;</li><li>03 poucos ou aparentemente conservado</li><li>01 está ruim</li><li>01 não existe conservação</li></ul> <p><b>Mudanças- dos 10 entrevistados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>04 consideram modificações na paisagem*;</li><li>02 presenças de resíduos sólidos</li><li>02 mudanças nas espécies</li><li>01 a instalação do Porto, a proibição da caça da baleia, chegada da água com qualidade e o trem.</li><li>01 não observou mudanças</li></ul>	<p>Quanto maior estado de conservação, melhor é o indicativo de equilíbrio ecológico do ecossistema.</p> <p>Quanto mais mudanças na biodiversidade, menor será o comprometimento com o seu equilíbrio ecológico.</p>

Em relação aos Estados de conservação da biodiversidade, 03 atores sociais consideram as Unidades de Conservação em estado de melhor conservação, 02 consideram a conservação vulnerável na região estuarina, 03 aparentemente conservados, 01 que está ruim e 01 que não existe conservação. Na visão dos atores sociais, os pontos de conservação em estado aceitável se encontram nas UCs devido ao corpo de gestão presente e estratégias de conservação adotadas, como cercamento, conselhos, e planos de manejo, apesar de que na região somente duas UCs apresentarem Plano de Manejo (Flona Restinga de Cabedelo e Parque Estadual de Areia Vermelha, ambos em processo de publicação). Os atores sociais representantes da sociobiodiversidade consideram que “Sobre a conservação tá ruim, os peixes diminuíram, não se vê mais certas espécies com frequências como agulha, tainha, espada, galo e outros que eram fáceis de encontrar na região. A contaminação de lixo e esgoto no ERPN é grande”.Conforme as narrativas dos atores sociais, o estado de conservação do estuário encontra-se vulnerável pela contaminação da água, ocupação desordenada e crimes ambientais. E quanto os estados de mudança os atores, consideraram que as mudanças da paisagem, o desmatamento de algumas áreas, a mudança no formato da ilha da restinga, quantidade de resíduos, expansão imobiliária, turismo desordenado, ocupações irregulares e a possível instalação do estaleiro em Lucena, foram as mudanças mais relevantes.

Destaca-se também o discurso do morador ribeirinho que descreve as mudanças positivas e negativas que ocorreram na região estuarina durante as últimas décadas” as principais mudanças positivas foram: a chegada da água, a chegada do trem e a instalação do Porto e as mudanças que consideramos negativa foi a proibição da caça da baleia”. A pesca industrial da baleia ocorreu de 1911 até 1985 no município de Lucena. Segundo relatos dos atores sociais, a população do município, entre pescadores e demais moradores, teve na pesca da baleia uma importante fonte de renda estável. Essa estabilidade era um fator positivo que se diferenciava da instabilidade financeira inerente à pesca artesanal. Os pescadores trabalhavam em diversas funções e setores, a exemplo da harqueada bem como cozinheiros, carpinteiros, motoristas, dentre outros. Depois da proibição nacional da caça à baleia, na década de 1980, os pescadores que trabalhavam na COPRESBA –Companhia de Pesca Norte do Brasil, voltaram a viver somente da pesca artesanal.

### 3.2.2 Análises da categoria sociobiodiversidade e seus atributos base produtiva primária e conhecimento tradicional da cadeia produtiva

A categoria Sociobiodiversidade é compreendida neste estudo como a relação entre a biodiversidade e as comunidades tradicionais. No que diz respeito a base produtiva primária, consiste em compreender qual o sistema produtivo. E o conhecimento tradicional da cadeia produtiva está ligado as atividades das comunidades, os seus conhecimentos, as suas memórias, estão interligadas ao território, sendo este compreendido como o espaço em que o indivíduo ou a coletividade faz parte. No quadro 4 observa-se a síntese das narrativas dos atores sociais sobre a base produtiva primária e o conhecimento tradicional:

Quadro 4 – visão dos atores sociais sobre a base produtiva e conhecimento tradicional da região estuarina

<b>Categorias</b>	<b>Atributos: Base produtiva primária e Conhecimento tradicional da cadeia produtiva</b>	<b>Crítérios de análise</b>
Sociobiodiversidade	Base produtiva- dos 10 entrevistados: 07 consideram a pesca artesanal como base produtiva 03 consideram a pesca oceânica e estuarina (artesanal) Conhecimento tradicional- dos 10 entrevistados 05 não tem conhecimento 05 conservam o conhecimento tradicional em ambientes que permite.	Quanto melhor definido o sistema produtivo primária, melhor será a conservação da etnoespécies e dos valores de auto sustento e maior satisfação local.  Quanto mais conhecimento tradicional a população local possui, melhor será as condições de conservação da sociobiodiversidade.

No Quadro 4 observa-se que sobre a base produtiva primária, 07 atores sociais consideram a pesca artesanal como a base produtiva e 03 consideram a pesca oceânica e estuarina. Sobre o conhecimento tradicional 05 atores sociais não têm conhecimento sobre se os pescadores utilizam de conhecimentos tradicionais e 05 acreditam que conservam a tradição em ambientes que permitem. Este argumento pode ser observado na narrativa dos pescadores “Fracas pois não pescamos aqui no estuário, como antes. Antigamente eu pescava cerca de 30 a 60 quilos por dia. Falta apetrecho para a pesca, falta barcos melhores, ao meu ver a pesca está fraca, os pescadores estão desestimulados (Pescador)”. Destaca-se no estudo que uma parcela dos atores sociais não tem conhecimento sobre a sociobiodiversidade estuarina, não sabem sobre sua organização social, base produtiva e formas de conhecimento tradicional, isto demonstra uma fragilidade para a conservação. Em relação ao conhecimento tradicional apesar da dificuldade ainda se encontra em algumas comunidades do estuário, conforme a narrativa do pesquisador “ a pesca artesanal ainda é

## **CCHLA em debate**

utilizada ali para o lado de Lucena, alguns pescadores ainda tentam manter a tradição na pesca, também tem o beneficiamento que são feitos normalmente pelas esposas dos pescadores. Mas se um pescador utilizar as formas tradicionais em alguns lugares na zona costeira, ele não vai ter a produção desejada. No mar já estão usando coisas mais modernas, porque se for artesanal não se pesca muito”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tomando por base os critérios de análise adotados e os dados levantados neste estudo, consideramos para a Conservação na categoria políticas públicas, que a condição da aplicabilidade e efetividade destas políticas é desfavorável para a efetividade do processo de gestão participativa na região estuarina. Em relação aos estados de conservação apresentou condições de desfavoráveis ao equilíbrio ecológico. E quanto aos estados de mudanças sinalizaram um menor comprometimento com o equilíbrio ecológico da biodiversidade local. Quanto a base produtiva primária apresenta um sistema produtivo definido, porém pelas narrativas apresentam condições desfavoráveis quanto a satisfação da população local. E quanto o conhecimento tradicional da cadeia produtiva, as narrativas apontaram que a população local possui conhecimentos tradicionais, porém a utilização dos manejos tradicionais tem sido afetada pela não conservação da biodiversidade. Neste sentido o conhecimento tradicional na cadeia produtiva está sendo substituído pela tecnificação, devido as condições de desfavorabilidade ecológica. Consideramos importante uma gestão integrada dos municípios, assim como ações participativas dos atores sociais locais para elaboração e efetivação de políticas para sociobiodiversidade, e estímulos para arranjos produtivos locais, que estimulem e conserve o conhecimento tradicional.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, T, M. **Modelo de resiliência socioecológica e as suas contribuições para a geração do desenvolvimento local sustentável:** validação no contexto comunitário de marisqueiras em Pitimbu-PB. UFCG.2011.

## **CCHLA em debate**

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Áreas Prioritárias para a Conservação da, Uso Sustentável e Repartição de Benefícios da Biodiversidade Brasileira.** Portaria 09 Brasília: MMA, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.597, de 7 de fevereiro de 2000. **Institui Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza.** Diário oficial da União-DOU de 8 de fevereiro de 2007.

BURSZTYN, M., BURSZTYN, M. A. **Fundamentos de política e gestão ambiental: os caminhos do desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro, 2012.

CASTRO, C A. P de; FALCÃO, L. P. **Ciência Política: Uma Introdução.** São Paulo: Atlas, 2004.

ICMBIO. Floresta Nacional **Restinga de Cabedelo-** Diagnostico do Plano de Manejo da Flona de Cabedelo- versão preliminar, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Programa de Implementação de Políticas Públicas em Áreas Protegidas:** uma experiência piloto no Estuário do Rio Paraíba, IFPB, 2014.

SANTILLI, J. **Socioambientalismo e novos direitos:** proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Petrópolis, 2005.

# **A PRAXIOLOGIA CONTEXTUALISTA E DISPOSICIONALISTA EM BERNARD LAHIRE**

Emerson Erivan de Araújo Ramos

## **1. INTRODUÇÃO**

Se é certo que a Sociologia é, de alguma maneira, fruto do individualismo que (a despeito das contradições de sua origem) radicaliza-se na modernidade<sup>131</sup>, também é possível verificar que o indivíduo está suscetível, consoante uma perspectiva sociológica, a uma abordagem distinta daquelas que vinham sendo apresentadas pelas Filosofia e Teoria Política até então. O sentido de indivíduo, contudo, está longe de ser unívoco para a teoria sociológica.

Nas últimas duas décadas, o autor francês Bernard Lahire<sup>132</sup> (1963 -) tem se envidado em um projeto teórico sedutor, o qual visa descrever os fatores que impulsionam a ação do indivíduo. A ideia não é nova, mas a abordagem sociológica do autor é deveras singular, na medida em que se esforça para unir as correntes teóricas que entendem a ação como um produto das disposições incorporadas pelos indivíduos, e aquelas que, desprezando as experiências as quais deixam marcas no sujeito, enaltecem os contextos nos quais as ações desenvolvem-se. Une as tradições sociológicas do ator e da ação.

No cerne da teoria de Bernard Lahire está uma praxiologia que dialoga diretamente com Pierre Bourdieu<sup>133</sup>, porém toma outros rumos originais, chegando a criar uma fórmula generalizadora para compreender a ação. Essa trajetória teórica é a seguir descrita.

---

131 O individualismo moderno só ganhou maiores proporções a partir da Reforma Protestante, um acontecimento que não significou apenas uma fragmentação da cristandade ocidental. Porém, o individualismo já era um valor antes mesmo de Lutero, ainda dentro do humanismo renascentista, posto que o Renascimento verificou a relação existente entre individualismo e autonomia do indivíduo. Nesse sentido, individualismo e autonomia, na modernidade, são categorias interdependentes constitutivas do humanismo moderno, posto que tomam o indivíduo como princípio da cosmovisão moderna (DUMONT, 1992).

132 As primeiras publicações do autor datam do início da década de 1990.

133 Trata-se de "(...) pensar ao mesmo tempo com e contra (ou mais frequentemente de um modo diferente de) Pierre Bourdieu (...)" (LAHIRE, 2003, p. 14). Da mesma forma, creio que seja verdadeira a afirmação de Frédéric Vandenberg (2013, p. 71) de que "Bernard Lahire é simultaneamente o mais aguerrido dos críticos de Bourdieu e o mais fiel de seus discípulos".

### **2. POR UMA SOCIOLOGIA DISPOSICIONALISTA**

Como até aqui anunciado, a sociologia lahireana elabora-se em torno de uma praxiologia que busca identificar as forças que impulsionam a ação do indivíduo. Esta é guiada por disposições incorporadas pelo sujeito ao longo dos diversos processos de socialização os quais experimentou. Essa relação entre a práxis e as disposições consegue ainda ser suficientemente bem explorada por Pierre Bourdieu (1983, p. 47, grifo do autor).

(...) o conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação.

Como bem se observa na citação acima, enfrentando as teses estruturalistas em pleno vigor (as quais já o haviam fortemente influenciado), o autor atenta para o que se olvida de maneira frequente quando se refere à incorporação das estruturas sociais pelo indivíduo: a relação entre essas estruturas e o sujeito é dialética, e está intermediada pelas disposições que os indivíduos incorporam ao longo de suas experiências socializadoras. Estas mesmas disposições são marcas das estruturas sobre os sujeitos, as quais não são facilmente superadas.

Por esse norte, a relação entre indivíduo e sociedade não se dá por uma via de mão única, a qual Bourdieu descreve como a “interiorização da exterioridade”, todavia também se faz na contramão, ou seja, na “exteriorização da interioridade”. E é através desta última via que as disposições expressam-se, seja na reafirmação das estruturas sociais ou na sua negação. Esse movimento

entre interior e exterior do indivíduo caracteriza a praxiologia bourdieusiana, e é claramente nesse princípio que se baseia Bernard Lahire.

As disposições encontram-se coordenadas como um conjunto de predisposições, tendências, propensões ou inclinações para agir, pensar e sentir. Pode-se pensar em convergências e divergências entre Pierre Bourdieu e Bernard Lahire quanto à compreensão de uma sociologia disposicionalista, que percebe as disposições como forças impulsionadoras da ação. Pensar em disposições<sup>134</sup> é pensar no passado incorporado no sujeito, isto é, nessa série de experiências socializadoras que repercutirá na criação de predisposições do indivíduo<sup>135</sup>. Em ambos os autores citados, a praxiologia desenvolve-se em torno da ideia de incorporação do social ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, hipótese em que a averiguação do passado individual ganha uma extrema importância. Porém, Lahire atualiza o conceito de disposição elaborado por Bourdieu, fugindo das noções sistematizadoras e que tendem à homogeneidade<sup>136</sup>, priorizando um arcabouço teórico que dê conta de compreender as dissonâncias e variações interindividuais (entre os sujeitos) e intra-individuais (no interior do próprio sujeito).

Por esse norte, "(...) cada indivíduo é o 'depositário' de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais" (LAHIRE, 2004, pp. X-XI). É nesse sentido que Bernard Lahire afirma que a sociologia disposicionalista é uma sociologia da socialização (2004, p. 27), uma vez que se trata de analisar as trajetórias e travessias individuais dos sujeitos, observando a gênese das disposições a serem averiguadas.

---

134 Para Lahire (2004, p. 27), "uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade de práticas. Ao mesmo tempo, essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores da disposição".

135 "(...) a tradição disposicionalista, que tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais" (LAHIRE, 2004, p. 21).

136 "A relativa homogeneidade dos habitus subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam" (ORTIZ, 1983, pp. 17-18)

### **3 POR UMA SOCIOLOGIA TAMBÉM CONTEXTUALISTA**

Até aqui, foi exposta apenas uma parte da praxiologia lahireana. O autor sustenta, porém, que a sociologia disposicionalista não é suficiente para compreender a ação. É preciso, outrossim, falar de uma sociologia contextualista da ação, visto que o presente invoca o passado, ou seja, é o contexto que aciona as disposições incorporadas ao longo das experiências socializadoras anteriores, “(...) o presente é visto, percebido, interpretado através dos resumos de experiências passadas (apropriações de uma situação em função dos esquemas de percepção já constituídos)” (LAHIRE, 2010, p. 33). O presente possui, contudo, uma função igualmente ativa, agindo como uma espécie de filtro de disposições, selecionando quais devem ser reiteradas e quais devem permanecer adormecidas – ou mesmo enfrentadas.

Mesmo em situações nunca experimentadas pelo indivíduo, a prática reclama parte do patrimônio de disposições para solucionar o conflito entre este patrimônio e o contexto, agindo através de uma “analogia prática” (LAHIRE, 2006, p. 73). A cada nova situação enfrentada por alguém, o sujeito procura em seu repertório de disposições, de maneira prática e global, habilidades desenvolvidas em experiências passadas similares para agir. Aí, Lahire utiliza da metáfora da jurisprudência (ibidem), em que, para resolver um problema do presente, encontram-se soluções válidas já adotadas para resolver problemas similares experimentados pelo indivíduo no passado. Dessa maneira, a ação sempre é a união entre forças internas (disposições) e externas (contextos), visto que os contextos servem para inibir ou ativar disposições.

Por esse norte, pode-se dizer que os indivíduos podem mudar durante a vida segundo os contextos. Como as disposições estão sempre se atualizando conforme se altera a situação, não é difícil perceber que contextos diversos podem provocar transformações e inovações no repertório disposicional<sup>137</sup>. O que se diz e se faz em um contexto pode não ser aquilo que se diz e se faz em outro contexto, uma vez que diferentes disposições do estoque individual são acionadas em diferentes contextos, de maneira que as disposições que incidem em um contexto único podem ser transpostas para outro contexto ou generalizadas (LAHIRE, 2003, p. 75). E é por isso que um ator (bem como suas

---

137 “A ideia filosófica, segundo a qual poderíamos falar de disposição permanente, sem nunca ter observado sua atualização, ou de acordo com a qual uma única coerência comportamental permitira deduzir a existência de uma disposição, parece pouco razoável no âmbito das ciências sociais empiricamente fundamentadas” (LAHIRE, 2004, p. 27).

## **CCHLA em debate**

disposições) nunca pode ser definido por sua ação em apenas um contexto<sup>138</sup>. Como afirma Lahire (2003, p. 77): “Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, amigável, religioso, político...), é mudar as forças que agem sobre nós”.

Nessa diversidade que é o presente no qual os sujeitos frequentemente se encontram, acabam por se tornarem indivíduos plurais, isto é, múltiplos sujeitos no interior de um só.

## **CONCLUSÃO**

A proposta da sociologia lahireana, que é construir uma unidade de análise para a prática individual, é pretenciosa, todavia o autor se dedica com seriedade metodológica aos fins a que se propõe, construindo um conjunto teórico sólido. Falar de uma sociologia em escala individual é dar atenção a uma série de categorias analíticas que se direcionam no sentido da compreensão do indivíduo enquanto unidade explorável e explicável. Com efeito, entretanto, o indivíduo não é uma unidade monolítica. Deve-se aqui salientar que, malgrado se afirme a unidade do indivíduo, não significa negar as inevitáveis contradições (e mesmo paradoxos) que cada ser apresenta em sua subjetividade. O indivíduo é unidade apenas em um sentido espacial, corpóreo, jamais com relação a suas ações e reflexões.

Essa é a função da sociologia disposicionalista e contextualista invocada por Lahire: compreender as consonâncias e dissonâncias, sincronias e diacronias, que se encontram dentro e fora do sujeito. É importante para identificar o indivíduo plural, as diferentes faces de ação/formação de um ser, fazendo cair por terra de vez as ideias de identidade e unicidade do sujeito.

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

---

138 “Na série de problemas científicos, explicitados pouco a pouco através dos trabalhos de pesquisa sobre a escala individual do social, constatei progressivamente que um indivíduo – objeto construído e não realidade empírica complexa, inatingível como tal – podia ser definido como uma realidade social caracterizada por sua possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta na diversidade dos domínios de prática ou cenário nos quais esse indivíduo insere suas ações. A complexidade começa a partir do momento que se dispõe, para um mesmo indivíduo, de pelo menos dois comportamentos a serem comparados em contextos diferentes” (LAHIRE, 2004, p. IX).

## **CCHLA em debate**

DUMONT, Louis. **Ensaios sobre o individualismo**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006 [2005].

\_\_\_\_\_. **O homem plural: As molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003 [1998].

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2002].

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. *In*: JUNQUEIRA, Lília (org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, pp. 17-36.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, pp. 7-36.

VANDENBERGH, Frédéric. A Sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos de Sociofilo**, Rio de Janeiro, vol. 3, nº 4, pp. 70-112, jul-dez. 2013.

## **BERNARD LAHIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DAS GRADES DE ENTREVISTAS**

Emilayne Souto (PPGS/UFPB)

### **LAHIRE E A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DAS GRADES DE ENTREVISTA**

Em sua obra Retratos Sociológicos (2004, p.314), Lahire expõe algumas considerações acerca das falas dos entrevistados e suas disposições. Segundo ele, os entrevistados dominam, de modo mais ou menos consciente, as “chaves de compreensão” de sua vida e fornecem, nas entrevistas, os elementos dessas chaves, na forma de relatos pessoais que elaboraram ao longo de múltiplas ocasiões anteriores de apresentação verbal. Isso é bastante observável no caso das mulheres da comunidade do Porto do Capim<sup>139</sup>, que já vêm sendo, há algum tempo, objeto de pesquisa das mais diferentes áreas e que vêm adquirindo, cada vez mais, formas mais elaboradas e recorrentes de apresentação de si. Nas falas das mulheres da Associação de Mulheres do Porto do Capim<sup>140</sup> são recorrentes os termos: comunidade tradicional, ribeirinhos, luta, mobilização, etc.

Segundo Lahire, todos os entrevistados tendem, independentemente das perguntas elaboradas, a apresentar as grades de análise que mais lhes parecem pertinentes ao caso. O que se deve atentar, no entanto, é que

essa construção verbal pessoal raras vezes é totalmente ilusória ou fantasiosa. Ela é o produto de um trabalho de narração (e, às vezes, de quase teorização) baseado na auto-observação e na observação de si pelos outros.

---

139 Comunidade ribeirinha que vem sendo afetada pelo projeto de Requalificação do Porto do Capim, elaborado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, e que prevê a remoção de aproximadamente quinhentas famílias, cerca de duas mil e quinhentas pessoas do centro histórico da cidade.

140 A Associação de Mulheres do Porto do Capim foi objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Aqui tem gente!: As mulheres em Ação do Porto do Capim”.

Mas o trabalho de interpretação de uma entrevista nunca deve se contentar em considerar exclusivamente o que entra no âmbito desse relato pessoal cujos elementos são particularmente significativos aos olhos do entrevistado (LAHIRE, 2004, p.315).

Para escapar, ao mesmo tempo em que se adentra no círculo vicioso das chaves de compreensão dadas pelos entrevistados, das “apresentações muito controladas de si mesmo e, por isso, muito coerentes”, Lahire (2004, p.44) propõe que o sociólogo se volte, por vezes, para questões aparentemente banais, para perguntas não previstas e que certamente os entrevistados não escolheriam para falar de si. Por exemplo, quando se relaciona a grade corpo, cuidados com a saúde, alimentação, ao entrevistado pode se inquirir sobre o que ele entende por uma alimentação saudável (disposições para crer) e o que ele possui de alimentos em sua geladeira (disposições para agir), ou ainda, em termos de beleza e estética, o que o entrevistado entende como um corpo bonito (disposições para crer) e quais as atividades físicas que o mesmo pratica (disposições para agir). Para o autor, são nesses momentos de falas inesperadas e menos apaixonadas, momentos triviais, que podemos captar a diversidade das influências socializadoras, das disposições, dos gostos, das competências e apetências individuais.

Muito se fala que, após longas horas de entrevistas, pouco se extrai dos entrevistados. Para Lahire (2004, p.35), no entanto, ao pesquisador cabe um trabalho sistemático de questionamento e posicionamento. Perguntas precisas e contextualizadas, em vez de gerais e abstratas, devem ser postas para assim se poder extrair dos entrevistados memórias úteis, memórias que estejam além da naturalização de um percurso de vida. Neste sentido, partindo do pressuposto de que o ponto de vista cria o objeto, ou seja, de que cada opção metodológica se configura enquanto construção do pesquisador - logo, nada tem de neutra -, Lahire expõe, em 11 pontos, seu conjunto arquitetônico, que vai da construção das grades de entrevistas à explicitação da natureza das diversas questões presentes na pesquisa empírica.

O primeiro ponto trata das matrizes socializadoras, dos grandes universos de socialização constituintes dos indivíduos, que são: família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer-cultura e corpo. As perguntas devem abordar, direta ou indiretamente, essas matrizes. No segundo ponto, Lahire enfatiza que não há uma matriz socializadora única. As grades estão entrelaçadas, ao

passo que, ao detalhar as práticas, “é difícil falar de escola sem falar de família ou de amizade ou abordar a questão do trabalho sem evocar a escola, a família ou a sociabilidade” (LAHIRE, 2004, p.38). No terceiro ponto, o autor trata da importância de apreender a pluralidade dos princípios de socialização, de captar a diversidade das influências socializadoras, de não homogeneizar os contextos. O quarto ponto foca na compartimentação e interpenetração das diferentes esferas de atividade (família, trabalho, lazer), tendo em vista que o indivíduo investe tempo e energia diferentes ao longo dos diferentes universos que ele atravessa.

O quinto ponto aponta o caráter biográfico de cada grade de entrevista. Da grade escola, por exemplo, pode se extrair todo o percurso escolar do entrevistado, desde o maternal, na primeira infância. No sexto ponto, o autor aborda o caráter diacrônico das variações intra-individuais e como este permite compreender as disposições e suas variações sincrônicas e como novos contextos possibilitam a ativação ou a inibição destas. O sétimo ponto reforça a necessidade de perguntas precisas para se chegar a disposições precisas. Como exemplos de disposições, Lahire elenca: disposições de planejamento, disposições espontâneas, hipercorreção, hipocorreção, disposições estéticas, disposições utilitárias, disposições culturais legítimas, disposições culturais pouco legítimas, ascetismo, hedonismo, etc. Todas elas oscilam de acordo com o grau de extensão de sua ativação e os contextos de sua aplicação.

O oitavo ponto enfatiza a necessidade de se obter um material verbal rico do entrevistado, pois, através dos seus diversos relatos de práticas, pode se extrair suas maneiras de ver, sentir e agir. O nono ponto destaca a importância da grade sociabilidade. Através das redes de amigos e afinidades de um indivíduo, apreendem-se partes dos seus gostos e inclinações. No décimo ponto, Lahire trata dos “sonhos acordados” (sonhos profissionais, escolares, familiares, culturais), que seriam, como instrumento metodológico eficaz, mapeamentos das disposições favoráveis e não-favoráveis de determinadas ações, percepções, frustrações, desejos e anseios. Por fim, Lahire ressalta o cuidado que o pesquisador precisa ter com as generalizações. Segundo ele, não se trata de privilegiar a contradição e a heterogeneidade, mas de se evitar “permanecer cego e surdo às dissonâncias, às diferenças, às contradições”.

Destes pontos elencados, o desenvolvimento das entrevistas teve como substrato os processos de socialização vivenciados pelas mulheres da Associação de Mulheres do Porto do Capim nos seus mundos sociais da família,

da escola, do trabalho e da comunidade. De forma tópica, a grade de entrevistas procurou englobar as relações de gênero na comunidade, as relações dentro da Associação, a militância das mulheres dentro e fora da comunidade, etc.

### **O DESENVOLVIMENTO DAS ENTREVISTAS NA ASSOCIAÇÃO DE MULHERES DO PORTO DO CAPIM**

O dispositivo metodológico original que Lahire propõe carrega em si não apenas uma discussão metodológica radical para a Sociologia, mas também teórica. Compreender biografias individuais sociologicamente. Entender como e por que os indivíduos agem, pensam e sentem da forma que agem, pensam e sentem. “Mas isso é psicologia!”, alguns diriam. Lahire retoma Durkheim e afirma que, sim, “toda sociologia é uma psicologia, mas uma psicologia *sui generis*”.

A sociologia que Lahire propõe é de voltar-se para o interior, para a pique do indivíduo, buscando nela encontrar a intersecção entre sociedade e indivíduo. Da metáfora do social em estado dobrado e desdobrado, Lahire procura mostrar que o social está nas dobras mais singulares do indivíduo. Ao adentrar nos oito perfis que Lahire trabalha em Retratos Sociológicos (2004), todavia, percebi que seria inviável fazer o mesmo com as doze mulheres que compõem a Associação, em uma pesquisa de mestrado. Por quê? Pelo tempo, pela densidade e complexidade envolvidas no nível de análise dos perfis. O próprio Lahire contou com uma equipe de auxiliares durante as longas e profundas entrevistas (48 no total). Por isso, trabalhei com apenas três perfis, necessários e suficientes quanto às questões colocadas com relação a gênero, direito à cidade e luta por reconhecimento ao longo da pesquisa.

Construídos os perfis, baseados nas histórias de vida narradas por essas três mulheres, refeitas partes das trajetórias individuais de cada uma delas, no entanto, a sensação que se tem é de que falta uma resposta conclusiva para a pergunta “afinal, quais mulheres são estas, há uma identidade comum para elas?”. Esta foi também a impressão que tive ao terminar de ler Lahire em Retratos Sociológicos. Após tanto vigor e imersão nos perfis dos seus entrevistados, parecia faltar algo. Mas não. E isto o próprio Lahire responde. Esta impressão nada mais é do que a recorrente necessidade do sociólogo por fórmulas geradoras, regularidades, estatísticas. Trabalhar com a sociologia à escala individual requer, como o próprio Lahire propõe, a convicção teórica de que as práticas, as atitudes, as crenças de um indivíduo singular não são redutíveis a uma fórmula geradora. No caso das

## **CCHLA em debate**

mulheres do Porto do Capim, as trajetórias, os contextos e as relações sociais por elas travadas demonstram como os indivíduos são singulares, complexos e plurais. A perspectiva do homem plural encontra-se de acordo com o que Lauretis (1994) propõe ao trabalhar o gênero em seu potencial epistemológico radical. Ou seja, trabalhar o sujeito como múltiplo, em vez de único, e contraditório, em vez de simplesmente dividido.

Tendo isso em vista, dentro dos três perfis construídos, procurei destacar alguns pontos, que aparecem ora mais, ora menos, a depender do perfil: a condição de mulher vivenciada por elas; a importância da matriz familiar na constituição de disposições fortes e transferíveis; as disposições ao engajamento público; as disposições à tomada de responsabilidade. Disposições estas que levam à ação, ao protagonismo destas mulheres na mobilização pela permanência da comunidade.

Junto dessas disposições para “agir ativamente”, podem ser notadas ainda as relações corpo-espaço, a questão das corpografias urbanas, de como as experiências subjetivas ativam e interferem no espaço urbano e na reivindicação do direito à cidade (Harvey, 2014). Como essas experiências estão associadas, nos perfis analisados, às experiências dessas mulheres, inicialmente, de desrespeito, cujos conflitos, individuais e coletivos, acabam nas lutas por reconhecimento. E são nessas lutas que as mulheres do Porto do Capim estão inseridas, são constituídas, encontram as forças emancipatórias, as possibilidades de transformação da realidade. O protagonismo destas mulheres, sua participação na Associação, a noção de pertencimento a esta associado, levaram a mudanças positivas em sua autoconfiança, autoestima e autorrespeito (Honneth, 2003). Afetadas pela denegação do reconhecimento ao direito à cidade, estas mulheres, juntas, dentro de suas idiosincrasias, acabaram se constituindo como sujeitos de luta.

## **REFERÊNCIAS**

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **CCHLA em debate**

LAURETIS, T. de. "A tecnologia do gênero". *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

# **TRAJETÓRIAS RELIGIOSAS PERCURSOS DE PAIS E MÃES DE SANTO DO CANDOMBLÉ EM JOÃO PESSOA**

Gracila Graciema de Medeiros (PPGS/UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

As religiões afro-brasileiras não se referem a um conjunto homogêneo como muitos tendem a crer. Nesse campo, há diferenças, conflitos, disputas e separações significativas; o que tratarei mais adiante. No momento é suficiente dizer que nesta pesquisa terei como ponto de partida uma dessas denominações: o Candomblé. Mas é verdade que, ao tratar das trajetórias dos adeptos do Candomblé, deverei passar também pelas outras denominações do campo afro-brasileiro como algumas fora dele.

Por enquanto, particulariza-se dentro do Candomblé, mas ainda se estrutura como trajetória, ou seja, representa o processo de estar se tornando adepto do Candomblé. Não se trata de um processo fechado acabado, que desembocará numa identidade concluída e essencializada, conforme nos ensina Lahire (2004). E por se tratar de um processo aberto, pode mudar de direção e sentido, ou seja, conduzir para outras situações, dentro do “Candomblé”<sup>141</sup> ou para além dele.

O trânsito religioso, tema desta pesquisa, posiciona-me entre dois universos, o terreiro de Candomblé e o universo acadêmico. Como pesquisadora, situo-me entre a minha própria trajetória e a trajetória de outras pessoas, que como eu, um dia ingressaram no Candomblé. Uma boa interação entre esses dois mundos, de forma a não diluir um no outro, pode me levar, estudando trajetórias, analisar muitos elementos envolvidos na busca pelo Candomblé em João Pessoa.

---

141 Refiro-me às mudanças de um terreiro de candomblé para outro, dentro da mesma linha ou “nação”, ou para nações diferentes.

### **1.1 PROBLEMA (S) E OBJETIVOS**

A pesquisa se delineou a partir dos resultados de uma monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais e versou sobre o trânsito religioso e a busca pelo Candomblé em João Pessoa (MEDEIROS, 2013). O trabalho citado me fez pensar sobre as trajetórias religiosas e o leque de possibilidade de arranjos que elas possuem, influenciadas por diferentes experiências, em cada caso específico, mas que não deixaram de apresentar inclinações comuns, semelhanças nos discursos e nas alterações provocadas no estilo de vida a partir do momento da adesão à religião.

Na ocasião, foram entrevistados cinco colaboradores, com idades, funções, e origens religiosas diferenciadas. O elemento em comum é que todos fizeram o processo de adesão e se submeteram a uma mudança no estilo de vida, e atualmente, todos têm o Candomblé como religião.

Assim, com a questão problema delineada, traçamos como objetivo geral dessa pesquisa compreender o trânsito religioso na cidade de João Pessoa, a partir da adesão ao Candomblé, observando trajetórias de vida religiosa e o movimento de cada trajetória, dentro e fora do campo afro-brasileiro. Para se alcançar tal proposta, foi necessário definir os seguintes objetivos específicos: a) analisar os principais fatores de busca e adesão ao Candomblé em João Pessoa; b) descrever a trajetória religiosa dos adeptos e as modificações que a adesão ao Candomblé provocou na vida deles; c) construir paralelos entre as trajetórias e a história do campo religioso afro-brasileiro em João Pessoa.

Pensar a metodologia, como forma de realizar uma investigação científica, é sempre um desafio, principalmente quando o objetivo é compreender trajetórias, caminhos, olhares e perspectivas a respeito da religiosidade escolhida por sujeitos, bem como as motivações individuais que conduzem alguém para determinada religião.

Neste sentido, a perspectiva qualitativa foi a que melhor se adequou a este estudo. Desta forma, utilizei como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Em entrevista única, cada colaborador dispôs de sua história religiosa, autobiográfica, mesmo nos propondo a estudar apenas uma face das diversas faces que um sujeito pode assumir, assuntos como escola, trabalho, relação afetiva, acabaram fazendo parte dos relatos. De forma sistemática alguns pontos foram abordados durante as conversas, como:

### Tradição religiosa familiar

- Trajetória religiosa
- Motivação para procurar a religião
- Identificação com o Candomblé
- Reconfiguração do modelo de vida a partir da adesão ao Candomblé

Compreendo que o conjunto de papéis/atores sociais que compõem o mundo (contexto) do Candomblé (clientes, simpatizantes, abian, yao, ogan, ekedy<sup>142</sup>, babalorixáa e demais cargos) são responsáveis pela manutenção, reprodução e pelas mudanças ocorridas dentro desse espaço social. Contudo, tive que optar por entrevistar apenas alguns deles, devido a impossibilidades logísticas, o que me levou aos pais e mães de santo, aqui compreendidos como sacerdotes que já passaram pelos principais rituais de iniciação e confirmação, e hoje ocupam cargo principal dentro dos terreiros.<sup>143</sup>

Acredito que em João Pessoa poucos pais e mães de santo sejam oriundos de família de candomblecista, tomei isso como premissa, e durante a pesquisa percebi que não estava errada, com base na recente história do Candomblé na cidade se comparada à Umbanda e à Jurema. Ou seja, o Candomblé se estabelece como uma denominação “autônoma” em João Pessoa bem mais recentemente que a Umbanda e o Catimbó/Jurema.

Data da segunda metade da década de 1980 o surgimento de terreiros abertamente designados como candomblés, ao passo que a Umbanda tem seus primeiros terreiros estabelecidos desde o final da década de 1950. E o catimbó/Jurema indo bem mais além (GONÇALVES, 2013)

Os líderes religiosos do Candomblé fizeram um processo de adesão ao Candomblé, podendo ou não ter rompido com a religião anterior, reconheceram-se na religião, permaneceram, foram iniciados, continuaram e ainda ganharam o direito de abrir seus próprios terreiros, tornando-se o chefe religioso de sua casa, a figura central. Ocupando um lugar de poder dentro e fora do terreiro.

---

142 Ekedy, cargo de alta importância dentro do culto, destinado a mulheres que não incorporam. Uma das suas atribuições é cuidar dos orixás quando estão manifestados no corpo dos adeptos.

143 Palavra utilizada para determinar o espaço físico, onde as religiões afro-brasileiras fazem seus cultos.

## CCHLA em debate

Pode-se compreender trajetória, a partir das análises bourdieusianas, como a transformação em objeto de estudo, uma 'coisificação' das biografias, pois é essa colocação nos moldes de objeto que a torna trajetória, onde se analisa não só a história individual, mas os conflitos e as relações de força atuantes dentro de um determinado campo. Por outro lado, ao construir estas trajetórias, dá-se importância à formação de disposições como esquemas de ação que balizarão as ações dos sujeitos sempre em interação com o contexto (segundo Lahire) ou com o campo (Bourdieu).<sup>144</sup>

## RESULTADOS

Quadro 2: CARACTERIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DOS ENTREVISTADOS.

	Família	Religião que nasceu	Percurso			Práticas
Mãe XM	Católica (Catolicismo popular - rezadores/ Evangélica	Católica	Rezadeira  (Catolicismo Popular)	Umbanda	Candomblé	Rezadeira  Candomblecista  Cultua suas entidades de Umbanda.
Pai H	Católica	Católico	Umbanda	Jurema	Candomblé	Candomblecista e Juremeiro
Pai I	Juremeira	Jurema	Umbanda	Experiências:  Kardecismo  Catolicismo  Evangelismo	Candomblé	Candomblecista e Juremeiro
Pai C	Católica	Católico	*****		Candomblé	Candomblecista e católico
Pai B	Católica	Católico	*****		Candomblé	Candomblecista

Essa pesquisa, me leva ao mesmo caminho já realizado por outros pesquisadores do campo, a adesão ou conversão religiosa, são feitas a partir de motivações pessoais, que podem ser percebidas coletivamente, ou seja,

---

144 Vale ressaltar que apesar da continuidade de Bourdieu na obra de Lahire, este dirige críticas importantes àquele. Entretanto, para fins deste estudo, colocarei os dois em diálogo nos pontos em que analiticamente eles se comunicam. Sobre as críticas, mais à frente limitar-me-ei a indicar algumas, sem nelas me aprofundar.

## **CCHLA em debate**

as motivações pessoais que levam ao trânsito religioso, se fazem parte de um repertório clássico de dificuldades encontradas pelos sujeitos dentro de um determinado contexto, que os levam a buscar soluções fora do ambiente, no transcendental.

No caso desta pesquisa o repertório de motivações pessoais para mudança de religião são: doença em dois casos, ascensão religiosa em dois casos e curiosidade em um dos casos. A adesão ao Candomblé, não significa o rompimento com a prática religiosa anterior, muito pelo contrário é uma religião que não determina que o fiel seja “exclusivo”, abrindo possibilidades para agregar outras religiões.

O elemento que me deixa surpresa nas entrevistas é a duplicidade religiosa de Pai C, enquanto todos os demais colaboradores da pesquisa rompem com o Catolicismo, dois deles, Pai B e Pai I, afirmam ser contra o sincretismo religioso, ele mantém a fé católica por escolha, firme e praticamente inalterada.

Outro ponto de destaque é a forma como Mãe XM e Pai H, percebem o Candomblé como uma continuidade da Umbanda. Mãe XM, percebe esse processo de continuidade fazendo ressignificações do simbólico, quando menciona a descoberta do Yoruba, em seu universo de simbólico, para ela são as mesmas coisas, com as mesmas funções apenas com outro nome. Diferente do modo de continuidade percebido por Pai H, que percebe o Candomblé como maior fonte de poder mágico..

Outro ponto que chama atenção nas narrativas é o trânsito interno que os fiéis fazem, dentro do próprio campo afro-religioso, seja na saída da Umbanda para o Candomblé, que é uma constante dentro do campo, compondo parte da sua história. Seja no trânsito entre casas.

Pai H, frequentou duas casas de Umbanda e teve dois zeladores de Candomblé, apresentando em todos os casos desentendimentos pessoais com pessoas das casas, frequentadores ou o próprio zelador. Pai I, passou por três casas de Candomblé, contanto com a casa que foi abian no Angola, Iniciou-se na casa de Pai B, e a última casa que frequenta é a de Pai F, abrindo possibilidades de voltar para casa de Pai B, caso seu orixá determine. A primeira saída ele aponta a mudança do Pai de Santo de Estado, o que o levou até Pai B, já a saída da casa deste último foi por problemas pessoais.

## **CCHLA em debate**

Mãe XM e Pai C, fazem apenas um trânsito dentro do Candomblé, saindo da casa da Pai L, para cada de Pai B, ambos apontam a distância física da casa de Pai L, como motivo da mudança.

Pai B, é o caso mais específico em termos de trânsito interno, faz sua iniciação com Pai L, passa por outros dois pais de santo até chegar as mãos de Pai O e Ekedy Mãe V. Esse trânsito tem como peculiaridade a busca consciente por pessoas da Bahia e por uma figura feminina.

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Dominação Masculina**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. 1.ed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7. ed. Campinas, SP: Papiрус, 1996.

CAPONE, S. **ABusca da África no Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

GONÇALVES, A. G. B. Do catimbó ao candomblé: circularidades nas religiões afro-brasileiras em João Pessoa. *In: Conferencia Internacional Antropología 2014*, Habana. Memórias: Conferencia Internacional Antropologia 2010, 2012, 2014. Habana: Instituto Cubano de Antropologia, 2014. v. 1. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. **Catimbó/Jurema, Umbanda e Candomblé, o campo religioso afro-brasileiro em João Pessoa**. Relatório de Pós-doutoramento apresentado ao Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, 2013, (Mimeo).

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006a.

\_\_\_\_\_. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Singular Plural**. Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations. Tradução de Thiago Panica Pontes. Paris: La Découverte, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. *In* JUNQUEIRA, Lília (Org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, pp. 17-36.

## **CCHLA em debate**

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Le monde pluriel:** penser l'unité des sciences sociales. Paris: Seuil, 2012

MEDEIROS, G. G. **O trânsito religioso e a busca pelo Candomblé em João Pessoa.** Monografia (Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

# **RETRATOS SOCIOLÓGICOS DO MARACATU DE BAQUE SOLTO: ANÁLISES A PARTIR DA SOCIOLOGIA EM ESCALA INDIVIDUAL E DAS INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ENTRE BERNARD LAHIRE E A SOCIOLOGIA PORTUGUESA.**

José Roberto Feitosa de Sena (PPGS/UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

O Maracatu rural, também conhecido como Maracatu de Baque Solto, é uma manifestação cultural oriunda das classes populares da região interiorana da Zona da Mata Norte de Pernambuco e muito presente também nos bairros periféricos da Região Metropolitana do Recife. As apresentações fazem parte do cotidiano e dos calendários de atividades anuais dos grupos, no entanto, é o carnaval o momento mais esperado. E é preparando-se para este que muitos integrantes voltam maior parte de seus afazeres no interior da agremiação cultural. Em suas apresentações, se observam circularidades entre cultura popular e religiosidades marcadas por polivalências religiosas que entrelaçam rituais da jurema, da umbanda, do candomblé, do catolicismo e de elementos orientais e esotéricos. Muitos grupos atribuem o sucesso da 'brincadeira' aos rituais religiosos de preparação para saída ao carnaval e a outros festejos. Estes ritos são permeados de símbolos e significados característicos dos plurais espaços religiosos populares das regiões em que está inserido. (SENA, 2009; 2012; 2014; 2016)

Tentado pensar a cultura popular sob a perspectiva disposicionalista e contextualista, a pesquisa de tese traz à baila o caso dos indivíduos do maracatu de baque solto, manifestação da cultura popular pernambucana, visando observá-los em diferentes contextos da ação e refazendo suas trajetórias sociais a fim de analisar suas ações plurais e variações culturais. A cultura popular não é um bloco monolítico e homogêneo, como preconizavam muitos dos folcloristas brasileiros do passado, mas sim, uma teia de infintos meandros de variações, rupturas e continuidades, permanências e mudanças, movências e repousos, elementos estes que podem ser constatados não só no nível do

## **CCHLA em debate**

social desdobrado (não são constatados apenas em níveis coletivos), mas em níveis do social dobrado (níveis interindividuais e intraindividuais) em que podemos observar e analisar as fissuras e lacunas até então não periciadas.

A tese de doutoramento em sociologia em andamento tem como objetivo investigar em profundidade a cultura dos indivíduos que transitam pelo mundo social do Maracatu, observando os movimentos e variações culturais e religiosas nos níveis inter e intra-individuais, tendo como lente analítica o aporte teórico-metodológico de Bernard Lahire, sociólogo francês pós-bourdesiano que apresenta a metodologia dos retratos sociológicos como meio adequando de interpretação dos indivíduos amplamente pesquisados; e, dos trabalhos empíricos e laboratoriais desenvolvidos e/ou coordenados por João Teixeira Lopes, sociólogo e professor catedrático da Universidade do Porto (Portugal) que revisa e atualiza o esquema metodológico disposicionalista, o aplicando a temas específicos (sociologia urbana, cultura e educação) de países de língua portuguesa por meio de trabalhos de sua autoria, coautoria, coordenação e co/orientação.

Os estudos sobre o Maracatu de Baque Solto se limitam a tentar compreender suas histórias e/ou o contexto sociocultural dos grupos, não havendo estudos em escala individual no sentido de visualizar os deslocamentos e variações entre indivíduos dentro do próprio espaço social de atuação cultural, mais ainda quando se pretende analisar os deslocamentos e variações dentro de um mesmo ator social. Desse modo, uma mudança de escala sem negligências ao contexto macro e um aprofundamento investigativo centrado no indivíduo, considerando seu passado e seu contexto presente, pode nos revelar atores plurais dentro e fora do maracatu, bem como pluralidades dentro e fora do espaço sociocultural de pertença.

Visando uma guinada para essa perspectiva investigativa e analítica, situo o presente projeto de pesquisa nas linhas teórico-metodológica disposicionalista em escala individual proposta pela sociologia em escala individual, programa científico da sociologia contemporânea que vem sendo atualizada e continuamente aplicada nos casos empíricos estudados pelo sociólogo português João Teixeira Lopes.

**BERNARD LAHIRE E A SOCIOLOGIA PORTUGUESA**

De acordo com Brito (2002), com a morte de Bourdieu a sociologia francesa se sentiu, por alguns, órfã, ao passo que se estabelece um contínuo embate entre sociólogos em disputa para a sua substituição. Dentre tais sociólogos e considerado pela autora o “melhor candidato” para tal posto, está o sociólogo Bernard Lahire, professor de Sociologia na École Normale Supérieure de Lyon. Os trabalhos em que Bernard Lahire (2004; 2006) desenvolve sua metodologia dos retratos sociológicos são consideravelmente de caráter experimental, fornecendo indícios de como aplicar tais dispositivos metodológicos inéditos elaborados por um programa científico bem definido, rigoroso e aprofundadamente empírico, se encontrando no presente entre as maiores correntes contemporâneas da sociologia e que suscita importantes e frutíferos debates a cerca do fazer e pensar sociológico nas sociedades atuais amplamente diferenciadas.

A sociologia empírica de Bernard Lahire vem ganhando muito espaço entre os sociólogos portugueses, especialmente aos estudos dedicados a educação e a cultura, aplicando de modo adaptativo seus dispositivos metodológicos ao contexto lusitano. (AMÂNDIO; ABRANTES, 2014). Considerado um dos maiores nomes da corrente em questão e um dos maiores nomes da sociologia da educação e da cultura em Portugal, João Teixeira Lopes é um revisor/atualizador do suporte teórico-metodológico da sociologia disposicionalista em escala individual aplicando o método dos retratos sociológicos a contextos socioculturais específicos, fornecendo um significativo e consistente trabalho empírico nesta perspectiva. Suas pesquisas se dão de modo processuais, pois estão em constante reflexividade e interlocuções. Lopes coordena uma consolidada equipe de investigadores no Instituto de Sociologia da Universidade do Porto que funciona como uma espécie de laboratório para aplicação empírica da metodologia adotada pela minha tese de doutorado, tendo vários trabalhos concluídos e alguns em andamento em que o método dos retratos foi aplicado a diferentes domínios da vida social, como o caso dos perfis culturais dos estudantes de nível superior, o caso das trajetórias individuais de imigrantes, as disposições e identidades entre grupos de cultura urbana e as relações entre indivíduos e classe social na burguesia portuguesa, entre outros.

**METODOLOGIA DA PESQUISA**

A sociologia da ação proposta por Lahire apresenta novas exigências metodológicas, pois para compreender a pluralidade interna dos atores é necessário dotarmo-nos de dispositivos que permitam observar diretamente ou, reconstruir indiretamente por meio de precisas fontes e técnicas, as variações dos comportamentos individuais segundo os contextos sociais (LAHIRE, 2001, p. 262). Procura focar na análise em escala individual sem negligenciar as coletividades do social, visa mergulhar na trajetória do indivíduo para assim ter considerações consistentes acerca da sociedade. É adentrando no processo de socialização do ator que se torna possível reconhecer as disposições que atuam nas suas ações presentes, suas variações externas, e, especialmente, internas, permitindo refazer um perfil sociocultural do ator, chamado de retrato sociológico. Quando se pretende destacar as variações internas de um indivíduo se percebe a amplitude das variações entre indivíduos. Cada ator é singular plural, pois é produto inacabado de uma gama infindável de experiências socializadoras. Essas variações apresentam, de certa maneira, o funcionamento do mundo social uma vez que os processos de socialização cultural dos indivíduos nunca se perfazem em “quadros únicos e homogêneos” (LAHIRE, 2006). No entanto, para se considerar que certo grupo social ou ator é mais ou menos homogêneo ou mais ou menos heterogêneo (entre uns e outros e entre si mesmo) é necessário ir a campo e colocar mão na massa.

A adoção metodológica do indivíduo descentra o saber sociológico, permite adentrar na trajetória individual, o que não significa uma sociologia da individualidade ou abordagem psicológica, mas sim uma guinada pela história de vida em processo de socialização, elencando as etapas e os mundos plurais por que transitam os indivíduos e enxergando por meio dele a sociedade presente e manifesta no corpo social do mesmo. A abordagem de Lahire não pretende negligenciar a estrutura e as dimensões macro da sociedade, mas sim afunilá-las, encaminhando o olhar sociológico da sociedade para o indivíduo, investigando lacunas e fornecendo subsídios para a interpretação desta relação inseparável. Privilegia uma abordagem, não apenas intersociedades, interépocas, intergrupos, interindivíduos, etc., mas também, abordagens de variação intrassociedade, intraépocas, intragrupos, e, especialmente, as variações intraindividuais, isto é, a variação cultural que um mesmo indivíduo perpassa contínua, múltipla e até mesmo contraditoriamente ao longo dos diversificados processos de socialização a que é submetido na sua vida.

O trabalho proposto pelo sociólogo em questão exige a realização de entrevistas em profundidade e repetitivas. A ideia de entrevistas com poucos indivíduos, exaustivas e repetitivas, pode levar o sociólogo a encontrar a gênese de certas disposições e as variações internas do ator. É necessário dedicar-se com afinco ao estudo contínuo do mesmo indivíduo em diversos cenários. Lahire adverte que é fundamental substituir a “preguiça empírica e o demônio da generalização abusiva” pela pesquisa com alto grau de exigência empírica e pela busca de contextualização e comparação entre comportamentos evitando a caricatura dos estilos, perfis ou hábitos individuais. (LAHIRE, 2014, p. XI).

Para Lopes (2012a; 2012b), o retrato sociológico consiste em entrevistas biográficas de caráter semidiretivo com o objetivo principal de perceber a forma como as disposições individuais se formam e se incorporam nos diferentes papéis sociais do ator, nos múltiplos mundos sociais que perpassam sucessiva, alternada, paralela e simultaneamente ao longo da vida. Nas pesquisas coordenadas pelo autor em que se utiliza este dispositivo, procura fazê-lo de forma aplicada, isto é, subordinado a um problema de pesquisa direcionado, embora sem nunca deixar de retirar ilações substantivas para possíveis reconstruções da teoria social.

Lopes (2000; 2010; 2012a; 2012b; 2014a; 2014b; 2016) atualiza a metodologia de Lahire e propõe novos métodos e técnicas a partir da especificidade da pesquisa empírica por ele aplicada. Ele diferencia dois tipos de abordagem dos retratos sociológicos: uma extensiva, que pode ser aplicada a um número grande de indivíduos investigados, como realizado em sua pesquisa sobre estudantes de nível superior, pesquisa esta que constou de 170 retratos; ou, do tipo mais intensiva (como a sua pesquisa com mulheres clubbers) em que os retratos foram desenvolvidos, com 16 mulheres, sendo realizadas entrevistas em profundidade, prolongadas em diversas sessões e combinadas com a abordagem etnográfica. As entrevistas sociológicas em profundidade constituem situações e contextos que podem ativar competências reflexivas, principalmente quando se adota como método os retratos sociológicos.

O retrato configura assim um lócus metodológico capaz de inquirir, periciar e perscrutar o objeto de análise, configurando ainda um dispositivo de articulação entre a análise sociológica (interpretação em segundo grau) das pluralidades disposicionais e contextuais das práticas e uma narrativa em voz própria, a polifonia do nativo (interpretações em primeiro grau).

## **CCHLA em debate**

Lopes (2012b, p. 87) pontua 6 (seis) passos/fases para a elaboração dos retratos sociológicos: 1) formulação de um guia de entrevista de caráter biográfico semidiretivo, adaptando aos objetivos específicos da investigação, no entanto, contendo indispensavelmente, questionamentos sobre a posição do ator em várias esferas da vida social, domínios de atividade, papéis, contextos e quadros de interação; 2) aplicação de duas a três sessões de entrevista, afastadas temporalmente umas das outras por um período de dias ou de uma semana ou pouco mais, de maneira a possibilitar ao entrevistador e ao entrevistado acréscimos de reflexividade; 3) transcrever as entrevistas obedecendo as regras clássicas para o efeito; 4) editar sistematicamente as entrevistas, as transformando em um discurso na 1ª pessoa do entrevistado, fluido e corrente, como uma narrativa, sem considerar silêncios, interjeições, etc., nem tão pouco as questões e interferências do entrevistador; 5) no fluxo entre recursos teóricos e material empírico, se constrói o retrato que longe de configurar um instrumento meramente descritivo, ganha um viés interpretativo, embora sem a análise “pesada” que será realizada na instância de discussões ou considerações dos resultados; e, 6) cada retrato apresentado deverá obrigatoriamente conter um título (em que se realce o fio condutor interpretativo do relato), um conjunto de parágrafos capaz de funcionar como resumo do percurso e, por fim, um corpo mais detalhado em que se visualiza uma descrição apurada e análise minuciosa dos elementos disposicionais objetivados pela pesquisa. Tratando-se, este último ponto, de três possibilidades de leitura complementares (não substituíveis) da série de retratos: pelo título (ultrarrápida), pelo resumo (rápida), pelo corpo principal (mais demorada, sendo para todas, necessária a atenção e reflexividade do leitor).

## **REFERÊNCIAS**

AMÂNDIO, Sofia Lai. **O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire.** Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 76, p. 33-49, 2014.

AMÂNDIO, Sofia Lai; ABRANTES, Pedro. **Bernard Lahire e a sociologia da educação portuguesa.** Porto: Educação, Sociedade e Cultura. Nº 42, 2014.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crenças coletivas e desigualdades culturais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003.

## CCHLA em debate

\_\_\_\_\_. **Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations.**

Paris: La Découverte, 2013.

\_\_\_\_\_. **El espíritu sociológico.** Buenos Aires: Manantial, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Monde pluriel:** penser l'unité des sciences sociales. Paris: Éditions du Seuil, 2012.

\_\_\_\_\_. **O campo, o mundo e o jogo: o universo literário em questão.** In: JUNQUEIRA, L. (org.). Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 103-116.

\_\_\_\_\_. **O homem plural:** as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **Indivíduo e misturas de gêneros:** Dissonâncias culturais e distinção de si. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 56, p.11-36, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação.** In: JUNQUEIRA, L.(org). Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 17-36, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual.** Sociologia, problemas e práticas, n.º 49, p. 11-42, 2005.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade. Ano XXII, Nº 78, p. 37-55, Abril, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Trajatória acadêmica e pensamento sociológico.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, maio/ago. 2004b..

\_\_\_\_\_. **Subjetividade plural no mundo contemporâneo.** Cronos: Revista da Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v.13, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância.** Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos:** dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In: TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação. V. N. de Famalicão: Húmus, 2014.

## **CCHLA em debate**

\_\_\_\_\_. et al. **Género e música eletrônica de dança:** experiências, percursos e “retratos” de mulheres clubbers. Sociologia: problemas e práticas, Lisboa, n. 62, p. 35-56, 2010.

\_\_\_\_\_. et al. **A decisão de emigrar:** Um estudo a partir da perspectiva da pluralidade disposicional. Lisboa: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 81, 2016, pp. 37-56.

SENA, José Roberto Feitosa de. **Circularidades entre festa, religiosidade e espetáculo no Maracatu de Baque Solto do Recife/PE.** Dossiê Culturas Populares em Movência. Cronos: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFRN, Natal, v. 15, n.1, p.72 - 86 jan./jun. 2014.

# **BALZAC PARA SOCIÓLOGOS: UTOPIA E DISPOSIÇÕES SOCIAIS NO SÉCULO XIX**

Lília Junqueira (DCS/ CCHLA/UFPA)

## **I**

O abandono do exame da sociedade a partir de uma escala individual coloca inúmeros problemas para a Sociologia contemporânea e desperdiça oportunidades, períodos históricos, fontes de pesquisa, levantamentos e gigantescos reservatórios de dados já coletados por outras ciências tais como a História e a Filosofia. A pesquisa disposicionalista, auxiliada pela história, permite voltar à visão de mundo pré-sociológica dos séculos XVIII e XIX, recolocando em evidência o indivíduo, e mais ainda, os primeiros pensadores no centro da investigação sociológica.

A Sociologia, em seu início relegava o indivíduo a segundo plano. Assim como as demais ciências humanas abandonaram o estudo do indivíduo no início do período moderno (Lahire, 2004; Foucault, 1999), substituindo pelo foco nos grupos, instituições e sociedades-nação, também a Sociologia teve a mesma necessidade. Esta perspectiva foi se mostrando falha para a abordagem dos fenômenos sociais e somente no século XX com a microssociologia, buscou-se corrigi-la. Ainda assim, conformando a realidade social em sistemas relacionais mais próximos à Antropologia.

Um exame do passado da Sociologia à luz da perspectiva sócio-literária de Balzac enquanto autor lido pelos pensadores, pode mostrar a existência de variados elementos sociológicos contidos nas práticas sociais e nas aspirações europeias que puderam mais tarde ser sintetizados na fórmula do “fato social enquanto coisa”. O estudo da biografia de Honoré de Balzac possibilita esta compreensão na medida em que:

1. Faz aproximações e comparações de natureza sociológica entre as respectivas trajetórias literárias e o ambiente social de surgimento da sociologia, usando a metodologia disposicionalista.

2. Identifica as disposições que levaram o autor a elaborar o conteúdo social em sua escrita.
3. Coloca em questão, a partir dos dados obtidos, o caráter sociológico do realismo literário.

Do ponto de vista do estudo da trajetória do autor, a proposta do livro é dar uma visão diferente do autor quando comparada àquela dada, tanto pelos numerosos biógrafos, quanto pelos analistas literários e cientistas sociais que reconheceram de alguma forma a importância do autor para a sociedade, a cultura e as ciências humanas. Mostramos neste trabalho, entre outras coisas, a forma pela qual, lançando mão de procedimentos, disposições, atributos e estratégias de escrita, Balzac pôde, junto com outros escritores de sua época, adubar o solo do senso comum para o surgimento das Ciências Sociais e da Sociologia.

Uma das disposições mais importantes encontradas neste estudo é o parapsiquismo, ou seja, a capacidade de percepção paranormal. Levamos esta disposição a sério neste livro, mostrando sua funcionalidade na prática da escrita de Balzac. Neste sentido, levando em consideração não só o visionarismo do escritor, mas sobretudo a qualidade mental geral do seu parapsiquismo (que proporcionou a expansão extraordinária da sua compreensão do mundo e do mundo social para além da visão comum chegando à “cosmovisão”), é possível (para além das visões de Balzac até hoje elaboradas), identificar a proposição de uma crítica social, no bojo da qual foi constituída uma utopia social insuspeitada nos termos sociológicos conhecidos, e parassocial em novos termos. A Comédia Humana, obra maior de Balzac, não é meramente uma descrição sofisticada da sociedade, mas uma descrição cosmoviológica, utilizando os atributos pessoais combinados da imaginação sociológica e do parapsiquismo do autor, além de todos os recursos decorrentes de sua aplicação.

## **II**

A atualidade de Balzac para o pensamento sociológico nos estimula a fazer uma recuperação desta sua visão, da sua percepção privilegiada do social que é construída sem o intervalo, a intersecção, o gap que separa diferentes fenômenos sociais (mais substanciais e objetivos) e manifestações do social (mais difusas e relacionais), presente na formação conceitual científica sociológica. Certas limitações dos conceitos científicos permanecem desde o

## **CCHLA em debate**

início da formação das ciências sociais. A Sociologia em seu início, padeceu de problemas relacionados a dificuldades com relação à autodefinição conceitual e à separação de outras ciências já existentes tais como a Filosofia e a Política<sup>145</sup>. Muitos sociólogos, no decorrer da história da Sociologia, têm tentado sair deste impasse. Mas é preciso ir mais além do que a simples revisão e reutilização imanente dos conceitos dos clássicos e dos grandes contemporâneos. É preciso ir além da criação de pseudo novos conceitos dentro dos mesmos prismas, o que acaba reproduzindo as mesmas formas de pensar, só que repaginadas.

Recuperar as ideias de Balzac sobre o social pode ajudar nesta empreitada. Porque o realismo literário, sua corrente de trabalho, era muito próxima da Sociologia. O realismo trazia a sociedade para dentro dos romances. Isto levava os escritores a desenvolver procedimentos de pesquisa de tipo sociológico e antropológico, tais como a observação e o registro, embora ainda não dentro dos procedimentos metodológicos técnicos desenvolvidos pelas Ciências Sociais. Neste desiderato, autores como Balzac acabaram desenvolvendo uma forte imaginação sociológica. Com uma vantagem sobre a que temos hoje: como ainda não haviam sido configurados os conceitos sociológicos dentro das dicotomias (política-filosofia; materialismo-idealismo; micro-macro; esquerda-direita) hoje clássicas, eles ainda conseguiam ver o social de uma forma mais ampla, irrestrita às atuais classificações internas rígidas. Nela entravam múltiplas ideias, definições, formas, vocábulos, saberes, impressões, intuições, sentidos que foram sendo abandonados no decorrer do desenvolvimento das modernas Ciências Sociais.

Neste sentido é que, estudar, no interior das disposições sociais, os mecanismos de percepção, análise e compreensão que Balzac colocava em funcionamento para ver a sociedade francesa no século XIX (em outras palavras, identificar e entender a sua imaginação sociológica), pode dar uma contribuição para pensar hoje a sociedade do indivíduo, meta científica das teorias disposicionalistas.

### **III**

Balzac viveu num momento histórico crucial para a modernidade que é o período que vai da primeira década após a Revolução francesa até a

---

145 Florestan Fernandes. A herança intelectual da Sociologia, in: FORACCHIE MARTINS, Sociologia e Sociedade (Leituras de Introdução à Sociologia), RJ, LTC, 2008.

## **CCHLA em debate**

metade do século XIX. Nasceu em 1799 e faleceu em 1850. Sua vida e obra refletem justamente a tensão experienciada pela Europa neste período que compreende todo o esforço do ocidente numa reconstrução da vida em sociedade dentro de parâmetros não religiosos. Toda uma reorganização da ordem social foi remodelada, a política, a economia, a ciência, a arte, a lógica de pensamento, comportamento e ação individuais e sociais mudaram para sempre a partir dali. Esta mudança foi originada no tempo e no contexto social descrito por Balzac em sua obra. Weber diria que Balzac viveu entre um período de desencantamento e outro de reencantamento do mundo. Entre o desencantamento da Revolução francesa e do Iluminismo (contra a visão teológico-política) e o reencantamento do mundo do consumo (Revolução industrial) que trazia os mitos de volta.

Entre a desconstrução do mundo antigo pré-capitalista e o início da reconstrução racional da sociedade moderna, os pensadores trabalhavam com configurações ideativas instáveis, fragmentárias, variadas, de muitos tipos. Ainda não tinham sido construídas as estruturas modernas do pensamento, a ordem científica, a classificação das palavras e das coisas, toda visão de futuro era mais instintiva do que racional, atravessada por contradições e paradoxos. O novo ainda continha elementos do antigo. Foram os pensadores e escritores os responsáveis por esta reconstrução. Era um trabalho “de Hércules”. Daí a magnificência das obras literárias e das primeiras obras sociológicas. Escritores como Balzac, Stendhal, Flaubert, e pensadores como Augusto Comte, Émile Durkheim e Karl Marx tinham a mesma aspiração a escrever de modo realista, no intuito de que sua escrita servisse para analisar o mundo social, que retratassem e explicassem, em diferentes termos, a espantosa nova realidade social, embora o tenham feito utilizando linguagens diferentes. Eles escreveram nesta mesma época e foram alguns dos responsáveis por esta reformulação das formas de pensar, entender e gerir o mundo moderno.

Para que as Ciências Sociais pudessem emergir, antes era necessário que o senso comum admitisse a possibilidade de pensar a realidade cotidiana em termos de uma ordem social e não divina. Este trabalho foi feito, entre outros, pelos escritores realistas românticos como Balzac.

Nossa abordagem da produção literária de Balzac transita por estas dúvidas, vacilações, oscilações mentais, decisões tomadas na vida acarretando sucesso ou insucesso em suas metas, omissões, medos, recuos, avanços. Todo o complexo que compõe a paradoxal trajetória de vida do autor, desde

## **CCHLA em debate**

sua herança familiar até a realização profissional e pessoal, passando pelos treinamentos necessários para a vida adulta precisaram ser considerados. Desta forma, assim como outros autores contemporâneos (Elias, Bourdieu e Lahire) o tem feito, procuramos vislumbrar através da socialização do autor as razões da construção da obra e da imaginação sociológica que a atravessa.

Embora fosse reconhecido no campo dos escritores como um gênio literário, a vida de Balzac foi tão conturbada quanto a época em que ele viveu, e esta é a dimensão mais conhecida do autor. A existência foi também contraditória, fragmentária, turbulenta e confusa. Ele agia muitas vezes, em conformidade com o que criticava. A vida individual do autor refletia a desordem coletiva na qual estava mergulhada. Daí sua postura dúbia com relação ao encanto e desencanto com a cidade de Paris. Assim como Benjamim era ao mesmo tempo apaixonado e crítico da cidade moderna do século XX, Balzac também o era em relação à Paris do século XIX. No entanto, em uma atividade específica da vida ele era extraordinariamente organizado: na escrita.

Consumido pela frustração com relação a suas aspirações e cansado de lutar para continuar pensando e escrevendo de forma crítica, assim como muitos outros escritores e intelectuais, seus contemporâneos, pode-se dizer que Balzac sucumbiu diante da vitória do capitalismo nascente. A reformulação geral que a lógica capitalista trazia, formava o complexo do novo mundo moderno ao qual Balzac não sobreviveu. Em primeiro lugar pelos efeitos que ela tinha sobre seu trabalho de escritor. Em segundo lugar pela negação que o materialismo causava à ainda sobrevivente moral cósmica que ele adotava (mais próxima da moral aristocrática em declínio do que da burguesa industrial que chegava). Em terceiro lugar pela degradação política instalada pela República, na medida em que ela dava indiscriminadamente poder a indivíduos vistos por ele como completamente deteriorados pela corrupção psicológica. Assim ele faleceu aos 51 anos de idade antes de concluir *A Comédia Humana*. No entanto, além da obra, que consiste numa enorme, ampla e profunda reconstituição social da sua época, deixou também uma utopia social e parassocial que foi retomada e realizada no século XX.

## **REFERÊNCIAS**

ABENSOUR, Miguel. *Le guetteur de rêves. Walter Benjamim et l'utopie*. In: **Tumultes**, Paris: Ed. Kimé, nº 12, 1999.

## **CCHLA em debate**

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

ELIAS, Norbert. **Mozart, Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

HAUSER, Arnold. **História Social de la Literatura y el Arte. Desde el Rococó hasta la época del cine**. Espanha, Madrid: Editorial Debate, S.A, 1998.

LAHIRE, Bernard. Remarques sociologiques sur quelques schèmes d'interprétation du social chez Balzac. *In: SEMINAIRE BALZAC PRÉ-SOCIOLOGUE*. Palestra apresentada no Centre de Recherche sur les poétiques du XIXème siècle. Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. 8 de janeiro de 2011. Disponível em: [www.crp19.org/article/balzac-presociologue](http://www.crp19.org/article/balzac-presociologue)

SYLVOS, Françoise. La poétique de l'utopie dans Le Médecin de Campagne. *In: Revue L'Année Balzacienne*, nº 4, pp 101-123. PUF, 2003.

TACUSSEL, Patrick. **Mythologie des formes sociales. Balzac et les Saint-simoniens, ou le destin de la modernité**. Collection Sociétés, Paris: Méridiens Klincksieck, 1995.

VIEIRA, Waldo. **Enciclopédia da Conscienciologia**. Foz do Iguaçu: Editares, 2007. Disponível em: [www.tertuliaconscienciologia.org.br](http://www.tertuliaconscienciologia.org.br)

## **NAS DOBRAS DO PLURALISMO RELIGIOSO**

Maylle Alves Benício (PPGS/CCHLA/UFPB)

### **INTRODUÇÃO**

A oferta é incessante: religiões das mais tradicionais e rígidas, às religiosidades mais fluidas e holísticas descendentes da Nova Era; das ondas do neopentecostalismo, da renovação carismática da Igreja Católica, aos movimentos ligados aos mais diversos cultos hinduístas, budistas ou de matriz africana. O redimensionamento do fenômeno religioso, permeado pela explosão e disseminação de novos modelos de religiosidade é uma tendência que tem se intensificado desde a última metade do século XX (Cf. GEERTZ, 2001; BERGER, 2014). Concomitantemente a esse caleidoscópico cenário de possibilidades infindas, há o fortalecimento da circularidade, do trânsito religioso.

Transitar entre as inúmeras alternativas do espectro religioso (incluindo-se aí o espaço da não filiação religiosa) não se configura mais um problema tão complexo quanto poderia representar em tempos passados, em que havia, em grande medida, a rígida imposição de uma identidade religiosa herdada (HERVIEU-LÉGER, 2008). Com a crescente heterogeneidade que marca as sociedades contemporâneas ocidentais e com menor peso incidindo sobre a transferência religiosa entre as gerações, a dinâmica da transição entre distintos sistemas simbólicos de crença passou a operar sem maiores empecilhos e de modo mais flexível.

O dinamismo no âmbito religioso é reflexo de uma conjuntura mais abrangente de mudanças e transformações que delineiam as sociedades atuais e que possibilitam que os esquemas de socialização dos indivíduos tornem-se cada vez mais heterogêneos e precoces. É em torno desse cenário de um mundo social altamente diferenciado que o sociólogo Bernard Lahire, visto como um dos mais proeminentes nomes da nova geração de sociólogos franceses, estrutura suas pesquisas e constrói a ideia do “Homem Plural” (Lahire, 2002), visto como aquele que convive com as múltiplas contradições possíveis entre os diversos produtos heterogêneos desta realidade.

Trazer os conceitos e a teoria de Bernard Lahire para o domínio da sociologia da religião e discutir o fenômeno religioso nos moldes em que

este se apresenta na contemporaneidade é a proposta deste artigo. Com isso, torna-se possível debater sobre como a diversidade exterior da pluralidade de crenças corporifica-se nos atores sociais, que ao participarem de vários grupos e instituições ao longo de suas trajetórias, tornam-se detentores de esquemas de ação, crenças e hábitos heterogêneos, construindo disposições por meio de experiências socializadoras que transpassam diversas religiosidades e não-religiosidades.

Além disso, busca-se, como um objetivo mais amplo, com essa discussão dar o primeiro passo em direção à construção de uma sociologia da religião em escala individual e apresentar brevemente o esboço de uma proposta de pesquisa para a aplicação do arcabouço teórico-metodológico lahireano. A proposta de pesquisa que será implementada por nós através de projeto de doutorado em andamento pelo PPGS-UEPB e com auxílio do CNPq trata das “distinções de si contra si” (LAHIRE, 2006) dos docentes universitários no espaço acadêmico, que historicamente tem sido um espaço de abaloamento entre ciência e religião.

### **O MUNDO SOCIAL DOBRADO E AS MÚTIPLAS DISPOSIÇÕES CORPORIFICADAS**

É na subjetivação, na relação de ‘si para consigo’ expressão íntima da filosofia grega e cuidadosamente atualizada por Foucault (2003, 2004) que o ser social apresenta as dobras e as torções de uma realidade exterior pressuposta.

Gilles Deleuze (2005) que também dedicou parte de suas reflexões à questão das curvaturas<sup>146</sup> encontradas no “lado de dentro” dos sujeitos, ou seja: da subjetivação individual das estruturas objetivas acertadamente observou que a temática da replicação, das dobras do social, esteve sempre presente nas inquietações filosóficas de Foucault, atravessando toda a sua obra.

Não por coincidência, é em Foucault que Lahire assumidamente<sup>147</sup> encontra inspiração para formular seu pensamento sobre como o mundo

---

146 Deleuze recebe destacada influência do pensamento de Leibniz para formular suas reflexões acerca do conceito de “dobras” Ver: DELEUZE, Gilles. A Dobra: Leibniz e o Barroco. Campinas, SP: Papirus, 1ª Edição, 2007.

147 Lahire dedica um capítulo inteiro de sua obra “O espírito sociológico” para explicitar o espaço que Foucault ocupa em sua formação intelectual e como o este influenciou na formulação de sua teoria. Ver: LAHIRE, Bernard. El Espíritu Sociológico. Buenos Aires: Manantial, 2006b.

“exterior” é assimilado por cada indivíduo em um processo exclusivo. É nestes termos que Lahire, atento para as particularidades das complexas sociedades atuais, utiliza a metáfora da dobradura:

O ator individual é o produto de múltiplas operações de dobramentos ( ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais e das lógicas sociais que interiorizou. essas dimensões, processos e lógicas dobram-se sempre de maneira relativamente singular em cada ator individual (LAHIRE, 2002, p. 198).

Neste sentido, Lahire reitera que o social quando interiorizado pelo indivíduo manifesta-se comprimido e cheio de dobras. Não há uma assimilação objetiva de suas estruturas, em vez disto, o mundo social é pouco a pouco reconstruído, originando esquemas de ação e de percepção individuais.

Com sua lente ajustada para a construção de uma sociologia em escala individual e com uma abordagem da teoria da ação que se mostra ao mesmo tempo como disposicionalista e contextualista, Lahire enxerga os atores como frutos das suas múltiplas e nem sempre compatíveis experiências sociais, entendendo que estes são levados a tomar atitudes distintas de acordo com o contexto em que estão inseridos. Em síntese, é uma forma de compreender a ação mediante a fórmula: disposições (passado incorporado) + contexto atual de ação = práticas.

Disposição, sob sua ótica (LAHIRE, 2004), figura como produto de uma socialização ocorrida no passado e que só se constitui mediante a repetição de experiências relativamente similares. Considerada como uma realidade reconstruída que em essência nunca é observada diretamente, pressupõe a realização de um trabalho interpretativo que seja capaz de fazer aparecer os princípios que geraram a aparente diversidade de práticas.

Portanto, na versão dobrada da realidade, o indivíduo, segundo Lahire (2004) não é redutível a um único aspecto, como à sua religião, ao seu sexo, ao seu nível cultural. Na verdade, é definido pelo conjunto de suas relações, pertencimentos, compromissos e propriedades, passados e presentes. É por isso que ao almejarmos analisar o que estamos chamando de “dobras do pluralismo religioso” ou seja, o pluralismo religioso visto por dentro, em seu

aspecto dobrado devemos ter o cuidado de não percebermos a religião como um fenômeno que se encerra em si mesmo, descolado das outras esferas da vida social e ocupando um espaço separado das outras disposições que cada indivíduo carrega consigo.

### **CIÊNCIA X RELIGIÃO E A DISTINÇÃO DE SI CONTRA SI NO ESPAÇO ACADÊMICO : UM ESBOÇO DE PESQUISA**

O repertório de disposições dos indivíduos, imersos no contexto das sociedades ocidentais contemporâneas, mostra-se cada vez mais heterogêneo, e a inserção em espaços socializadores, virtuais ou reais, tem ocorrido cada vez mais precocemente. Desde a infância estamos expostos a inúmeros meios socializadores que estão para além do círculo familiar.

Pensando no âmbito da religião, são inúmeras as alternativas que se abrem aos atores, especialmente em razão do crescente pluralismo religioso. Como contrapeso há também os espaços socializadores não religiosos e mais ainda: espaços que historicamente têm se apresentado como de resistência à concepção religiosa, a exemplo das esferas cognitivo-intelectuais da ciência e da filosofia. As questões que surgem a partir deste quadro podem ser: de que forma assimilamos essas experiências e esta pluralidade de alternativas do espectro religioso? Em estado dobrado, como organizam-se nossas disposições religiosas e não-religiosas? Quais disposições são ativadas e/ou inibidas frente ao espaço acadêmico das universidades?

Guiados pelo aporte teórico proposto por Bernard Lahire, podemos afirmar que a afiliação e a desafiliação religiosa são processos que envolvem uma gama de variáveis contextuais e disposicionais que se combinam até culminar na ação. Embora as inúmeras possibilidades de adesão revelem motivações que não raro variam de acordo com o nível cultural e socioeconômico dos sujeitos (Weber 2002, 2004, 2012; HERVIEU-LÉGER, 2008, BENÍCIO, 2014) e muitas das vezes estejam associadas a um momento de ruptura ou crise, há incontáveis outros fatores que devem ser levados em conta e que dizem respeito à trajetória de vida de cada ser social, correlacionados a aspectos inter e intraindividuais. De fato, o trânsito religioso se realiza em um dinâmico campo de forças, de forma que os fatores envolvidos no processo são interativos e cumulativos, não havendo uma única causa ou uma simples consequência (RAMBO, 1993).

Além do trânsito entre diversas religiões específicas, há uma gama de outras situações que este cenário possibilita, por exemplo: a do ‘peregrino bricoleur’, termo que Hervieu-Léger (2008) utiliza para denominar aquele que é autor de sua construção biográfica em termos religiosos. Sem sentir a necessidade de aderir completamente a uma doutrina, o peregrino segue fazendo bricolagens das crenças com as quais se identifica. A sua prática voluntária, autônoma e individual sugere um modelo de sociabilidade religiosa oposto ao do “praticante regular” que evoca uma prática estável, fixa e regida pela instituição.

Por fim, convém enfatizar a situação de trânsito em que o indivíduo muda de uma ou várias religiões para nenhuma neste caso, a ciência por vezes passa a ocupar o espaço deixado “em branco”, legitimando outras verdades<sup>148</sup>. É importante notar que em qualquer que seja a situação, é impossível que haja uma total anulação das experiências vividas pelos sujeitos anteriormente ao trânsito, de modo que as disposições criadas apenas podem tornar-se inativas.

No que diz respeito à ciência e à religião, estas são duas formas de compreender o mundo. Contudo, há entre elas uma ambígua relação, uma vez que o discurso científico constitui-se em debate com o discurso religioso e o campo da ciência afirma-se a partir do desimbrincamento com o campo teológico. O período do Renascimento coloca em evidência esta passagem de uma concepção de mundo alicerçada na religião, para outra, secularizada e individualizada, repercutindo em mudanças em toda a vida social. A sede pela cultura e pelo conhecimento transgride os limites ditados pela fé nos séculos anteriores. (WOORTMANN, 1997).

Ao romper com as premissas conservadoras de base metafísica, passa a existir no pensamento ocidental a distinção entre duas ordens: a verdade da realidade visível e a verdade simbólica da mente, que seguem o caminho da separação entre juízo de fato e juízo de valor em termos weberianos conhecimento e fé (idem).

Em concordância com Paula Montero (2012), no contexto acadêmico, a religião passa a ser identificada ainda mais notadamente enquanto tal no século XIX quando a sociedade europeia contrapondo-se às sociedades “não

---

148 O termo ‘verdade’ possui aqui o sentido foucaultiano, correlacionado a um conjunto de regras, de acordo com as quais é possível distinguir o verdadeiro do falso, atribuindo-se ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Ver: A Ordem do discurso (Edições Loyola, São Paulo, 1996) de Michel Foucault.

modernas”, torna-se por meio da ciência e do direito paulatinamente mais autônoma em relação ao crivo das autoridades eclesiásticas.

Ainda que a relação conflituosa entre ciência e religião seja passível de um sem fim de questionamentos e problematizações a exemplo do provocativo texto de Latour (2004): “Não congelarás a imagem, ou como não desentender o debate ciência-religião” em que ele afirma ser a crença uma caricatura da religião, exatamente como o conhecimento uma caricatura da ciência o estereótipo e a dicotomia entre ciência e religião permanece e sempre está se reinventando.

Partindo dessa concepção, a Universidade enquanto instituição que zela pelo estatuto da Ciência ainda mantém, em muitos aspectos, sua aparência de um espaço de não sujeição e resistência ao discurso religioso, por mais que sejam notórias as infiltrações de religiosidades que se apresentam das mais distintas formas.

Foi pensando nessa conjuntura por si só contraditória e plural que propomos, mediante o arcabouço teórico-metodológico de Bernard Lahire, desenvolver pesquisa com docentes universitários, de diferentes áreas, com o intuito de buscar respostas para as perguntas feitas no início dessa seção do artigo. Com base na construção de retratos sociológicos, acreditamos ser possível investigar as disposições religiosas e não-religiosas que os constitui enquanto seres sociais e como estas são afetadas pelo contexto do espaço acadêmico ao longo de suas trajetórias.

A escolha dos docentes como unidade de análise se baseia no entendimento de que em muitas das vezes estes sujeitos configuram-se como trânsfugas de classe na travessia do espaço social e por esta razão tendem a evidenciar um complexo repertório de disposições dissonantes inter e intraindividuais, reiterando que o próprio contexto em questão é, em grande medida, responsável por provocar uma relevante “distinção de si contra si” quando pensamos em termos da oposição “ciência versus religião”. A esse respeito, Lahire (2006) reflete que de tanto focalizar na série de oposições sobre as classes sociais e seus desníveis, esquece-se que a luta de classes é acompanhada da luta entre indivíduos da mesma classe e mais ainda: de lutas internas ao indivíduo, que é caracterizada por julgamentos e combate de si sobre si, resultando em uma dominação de si sobre uma parte que se julga inferior de si mesmo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em meio às sociedades socioculturalmente diferenciadas e marcadas pelo pluralismo religioso, é possível que os mesmos indivíduos insiram-se sucessiva ou alternadamente em inúmeros espaços socializadores religiosos (e não-religiosos), construindo no decorrer de seus percursos biográficos um amplo e heterogêneo esquema de disposições que serão ativadas ou inibidas de acordo com o contexto. Somente uma sociologia que leva em consideração o mundo social em sua forma individualizada é que nos permite perceber como os diferentes registros de socialização, mesmo contraditórios, podem co-habitar em um mesmo corpo, sem que a ação seja travada. Nesse sentido, buscamos neste artigo evidenciar inclusive lançando mão de um esboço geral de pesquisa a ser executada, que traz à tona a relação conflituosa entre religião e ciência no espaço acadêmico e nas trajetórias dos docentes universitários como a abordagem teórico-metodológica de Bernard Lahire pode ser extremamente útil para a compreensão das dobras do fenômeno religioso, abrindo o caminho para a construção de uma sociologia da religião em escala individual.

### **REFERÊNCIAS**

- BENÍCIO, Maylle Alves. **Processos de Conversão ao Movimento Hare Krishna em Campina Grande e as Hipóteses Weberianas sobre a Relação entre Religião e Sociedade**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: PPGCS-UEPB, 2014.
- BERGER, P.L. **The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age**. Boston: De Gruyter, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. Campinas, SP: Papyrus, 1ª Edição, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **FOUCAULT**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**, vol. II: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996, p. 9.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

## **CCHLA em debate**

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O Peregrino e o Convertido**: a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **El Espíritu Sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006b.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LATOUR, Bruno. Não congelarás a imagem, ou como não desentender o debate ciência-religião. *In*: **Mana**, vol. 10, n. 2, 2004.

MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso. *In*: **Religião e Sociedade**, vol. 32, n.1, 2012.

RAMBO, Lewis. **Understanding Religious Conversion**. New Haven, CT & London: Yale University Press, 1993.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Cia. Das Letras: 2004.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**, Vol. 1. Brasília: UNB, 2012.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

WOORTMANN, Klass. **Religião e Ciência no Renascimento**. Brasília: UNB, 1997.

## **BERNARD LAHIRE E OS CLÁSSICOS: DO “ESSENCIALISMO SOCIAL” AO INDIVIDUALISMO EPISTEMOLÓGICO**

Serge Katembera Rhukuzage (PPGS/UFPB)

Emilayne Da Silva Souto(PPGS/UFPB)

### **OS FUNDADORES E A APREENSÃO DO COLETIVO**

Não se fala muito da influência do caso Dreyfus<sup>149</sup> na formação da sociologia de Durkheim, sobretudo, no que tange às questões epistemológicas e na centralidade que ele daria aos aspectos coletivos da vida social no seu entendimento da disciplina. De acordo com o próprio autor, a sociologia, e pensamento social, da época se encontrava enredada numa espécie de “individualismo epistemológico” que prejudicava seu desenvolvimento enquanto ciência. Daí sua grande insistência em ressaltar o aspecto social das condutas humanas, ou digamos, seus determinantes coletivos e inconscientes (na medida em que são justamente coletivos).

Esse desejo de mostrar os contornos coletivos da vida social o levaria a privilegiar uma sociologia da ordem na qual se formulava a necessidade da homogeneidade para assegurar a vida em comunidade (DURKHEIM, 2012, p. 12). O foco do autor era, sobretudo, as representações coletivas como objeto da disciplina.

A virulência com que Durkheim se ataca à psicologia social só encontra sua medida exata no extremo oposto com que Bernard Lahire se atacaria por sua vez à rejeição infundada do indivíduo na sociologia: “A sociologia não pode se desinteressar daquilo que concerne ao substrato da vida coletiva” (DURKHEIM, idem, p. 39). Todo seu trabalho a partir daí consiste em identificar os sinais e os fundamentos coletivos (inconscientes) da vida de um grupo, mesmo que para isso precisasse estudar os fundamentos morais das sociedades primitivas. Uma vez comprovadas as origens coletivas dos comportamentos humanos dos indivíduos em sociedade, a questão central para Durkheim seria de evitar, cada vez que se olhasse cientificamente para os fatos sociais, aquilo que

---

149 O Caso Dreyfus se refere a um celebre julgamento e condenação de um coronel do exército francês de origem judaica que foi acusado de espionagem. O caso dividiu a sociedade como poucas vezes se viu na história do país.

evocaria o indivíduo como base do fato social. A questão central da sociologia de Durkheim era, portanto, epistemológica (idem, p. 66).

### **PIERRE BOURDIEU E O MÉTODO SOCIOLÓGICO DE MEDIAÇÃO**

No esquema analítico de Pierre Bourdieu privilegia-se o caminho pelo qual a força da estrutura emerge como uma evidência, sempre acima da vontade individual (BOURDIEU, 1989, p. 11), sobretudo na função tanto comunicativa da cultura quanto de distinção. A emergência do conceito de habitus em Bourdieu aparece em oposição ao “individualismo metodológico” – agora, atualizado na forma de um individualismo epistemológico por Bernard Lahire. A ideia é se desprender de uma sociologia que focaliza sua análise no sujeito ou seu inconsciente, ou seja, uma sociologia estritamente estruturalista (idem, p. 61). Bourdieu pretende encontrar uma posição intermediária. O habitus chama a atenção para a dimensão criativa dos agentes, num universo dos possíveis, em outras palavras, dentro de um quadro definido de socialização.

O conceito designa “um senso prático do que se deve fazer”, afirma Bourdieu em outro livro (2011, p. 42). Também, o conceito de habitus se constrói concomitantemente com a noção de campo, o qual se sustenta com base em dois efeitos atrativos e motivacional que são a *illusio* e a *libido*. O primeiro é o interesse que os agentes têm em permanecer no jogo (num determinado campo), essa sensação de que vale a pena jogar; outro, relativamente secundário representa o “santo graal” perseguido naquele campo, entretanto, não necessário para o funcionamento do campo (BOURDIEU, 1989, p. 62). Bourdieu afirma, ao se referir à teoria da ação, que campo e habitus reduzem os efeitos duráveis de um estruturalismo estrito (2011, p. 10).

Vale destacar que o conceito de habitus é indissociável, na compreensão de Bourdieu (2011, p. 18), com a noção de disposição, ou seja, uma série de possibilidades de ações num espaço social que ele utiliza em substituição do conceito de classe social em Marx. Essa apreensão da realidade social considera primordial observar a “realidade empírica historicamente situadas e datada” a fim de extrair “casos particulares do possível” dentro de configurações possíveis (2011, p. 15). Seguindo, portanto, a linha durkheimiana, o objetivo é ressaltar conceitos explicativos acerca das estruturas, revelar os mecanismos de reprodução nos espaços sociais; fazer emergir particularidades de “histórias coletivas” diferentes. Esse paradoxo aparente se dissipa se aliamos

a ele os conceitos mediadores de habitus e campo. De fato, a noção de habitus concede tal inventividade ao agente ao ponto de ele deixar-se ver como sujeito particular num universo onde todos são basicamente modelados pelos mesmos condicionantes estruturantes.

A falta de empiria que Bourdieu critica nos modelos estruturo-funcionalistas acaba valendo contra ele também segundo o prisma de Lahire. Ninguém negaria o aspecto empírico de Bourdieu, mas Lahire sugere que o autor de *O Poder Simbólico* acaba por olhar em outra direção, não necessariamente a das evidências do campo empírico, objetivando confirmar a pertinência e o fundamento de seus conceitos-chaves: habitus e campo.

A obra *A Distinção* é uma aplicação rigorosa no campo empírico dos conceitos de habitus e campo, cujo resultado mais imediato é a confirmação de certas disposições no seio de grupos dominantes investigados (Bourdieu, 2007, p. 242). Lembrando que a obra evidencia a forte influência de Weber (já confessada em *O Poder Simbólico*) nos trabalhos teóricos de Bourdieu, especialmente no uso de uma terminologia repleta de noções como “estilo de vida”, “dominação” ou “monopólio”. Nele o autor reforça seu argumento relativo às disposições transferíveis: “Vê-se, **intuitivamente**<sup>150</sup>, que a estrutura segundo a qual se organizam esses indicadores dos diferentes estilos de vida corresponde à estrutura do espaço de vida, tal como ela foi estabelecida, portanto, à estrutura das posições” (BOURDIEU, 2007, p. 244).

Talvez o elemento que fragilize ainda mais a arguição “empírica” de Bourdieu, do ponto de vista da crítica de Lahire relativa ao caráter impositivo da noção de campo se deva justamente ao uso subestimado para quem lê rapidamente o trecho citado acima do advérbio “intuitivamente”. De fato, o dicionário francês Larousse define a palavra “intuition<sup>151</sup>” como “um conhecimento direto, imediato da verdade, sem recurso à experiência, nem menos de deduções ou classificações caracterizadas por conceitos”.

A mesma crítica se estende à noção de disposição cujas variações não parecem convencer Lahire: “A projeção da profissão do pai, da idade, do diploma, da renda, etc., como variáveis, ilustrativas, manifesta que o princípio de divisão é precisamente a trajetória social” (BOURDIEU, 2007, p. 246). Mesmo que para Bourdieu, as diferentes variáveis apresentadas sejam suficientemente capazes de modelar a trajetória dos filhos em, digamos, seu desempenho

---

150 Grifo nosso.

151 Tradução francesa da palavra intuição.

escolar, Lahire se empenha em demonstrar o contrário. Posteriormente, o que Lahire mostra é que essas variáveis não são tão variadas ao ponto de afastar a dúvida quanto à ideia da transferência de disposições de gosto.

### **DISPOSIÇÕES VARIÁVEIS, CONTEXTOS E INDIVIDUALISMO EPISTEMOLÓGICO**

Há um esforço claro por parte de Bernard Lahire e daqueles sociólogos que reivindicam sua influência tanto teórica quanto na pesquisa empírica em insistir na dimensão múltipla e contextualmente variada da aquisição de disposições, as quais também não se restringem ao núcleo familiar doméstico. É, por exemplo, isso que aparece na pesquisa de Pontes (2014) sobre a mobilidade nas classes populares brasileiras. Ele destaca a importância das múltiplas socializações tais como expressas por Lahire; destaca “relatos de laços intersubjetivos e transversais à casa, família, trabalho e localidade” (PONTES, p. 190). Não se joga completamente na lata do lixo os pressupostos bourdieusianos relativos à origem social dos agentes; porém, o leque de disposições é francamente ampliado:

A infinita combinação destas influências enquanto forças de subjetivação, umas se concatenando nas outras, compõe, em cada trajetória popular considerada não em termos modais (isto é, em função de sua probabilidade e representatividade físicas para um determinado grupo) mas em seu espaço de variações, a irredutível especificidade de sua experiência vivida no seio do que denominamos de origem social (PONTES, 2014, p. 195).

O enfoque nas experiências vividas dos indivíduos reforça o sentido dessa sociologia à escala dos indivíduos como instrumento chave para se revelar o modus da fabricação social dos indivíduos (LAHIRE, 2013, p. 16). Para além disso, como já mencionado neste texto, Lahire se opõe à ideia de Bourdieu segundo à qual as disposições incorporadas são transferíveis tão logo se pertença a um determinado grupo ocupando uma posição na sociedade. Ao menos, nem sempre. Dito de outra forma, ele radicaliza contra Bourdieu a crítica desse último ao conceito de classe social pois, da mesma

## **CCHLA em debate**

forma que o marxismo, Bourdieu parece enredar os indivíduos numa espécie de determinismo de classe. Esse erro de apreciação se deve a um pecado original da sociologia:

As ciências sociais têm estado preocupadas há muito tempo exclusivamente com o estudo do social em estado desdobrado, desindividualizado, desingularizado, priorizando o estudo de estruturas sociais, grupos, instituições, organizações ou sistemas de ação (LAHIRE, 2013, p. 21).

Com a metáfora do papel amassado como recipiente de várias influências sociais e psicológicas, Lahire revela a importância de se focalizar nas dimensões múltiplas das trajetórias individuais, ou seja, considerando na análise uma combinação de disposições e contextos. Argumento à qual aporta uma outra precisão:

(...), se os cruzamentos das grandes pesquisas nos indicam as propriedades, atitudes, práticas, opiniões, etc., estaticamente mais ligadas a este grupo social ou àquela categoria social, não nos dizem que cada indivíduo, que compõe o grupo ou a categoria, nem sequer a maioria deles, reúne a totalidade, nem mesmo a maioria, dessas propriedades (LAHIRE, 2002, p. 18).

Portanto, nada justifica de fato, nem demonstra a realidade empírica das disposições herdadas ou invariavelmente transferidas apresentadas na obra de Bourdieu. Lahire não toma para si a ideia de unicidade ou de homogeneidade de destino, de trajetória de vida: “O conceito de habitus (a sociologia) vem assim – para não conceder nada ao empirismo – em socorro de uma ilusão socialmente bem fundamentada (o sendo comum)” (LAHIRE, 2002, p. 21). Mais que isso, o autor, valendo-se dos trabalhos do próprio Bourdieu<sup>152</sup>, sugere que o sociólogo se esquivou voluntariamente nesta obra de todos os indícios que desacreditavam sua noção (não) empírica de habitus. Permanecer nessa linha, de acordo com Lahire é ignorar teimosamente as “múltiplas socializações, universos contraditórios, (às) nos quais o indivíduo foi exposto ao longo da vida” (idem, p. 31).

---

152 *Le Déracinement* (1964)

Com esses conceitos; pluralidade de contextos sociais e repertórios de habitus, recupera-se assim a ideia bastante conhecida nos debates vigentes nos estudos culturais<sup>153</sup> contemporâneos acerca da pluralidade de identidades. Um indivíduo pode sentir-se e mesmo definir-se abertamente como torcedor do clube de futebol Corinthians de São Paulo ou do Arsenal de Londres. Ele se definirá também como brasileiro embora sempre esclareça sobre suas origens alemãs. Esses diversos universos exercem suas influências, cada um a seu modo, sobre a trajetória do sujeito. Nesse sentido, Lahire prefere falar em pluralidade de repertórios de habitus (2002, p. 32). O indivíduo é tanto mais atomizado que ele constitui uma síntese do passado (plural) e do presente (plural) em constante interação na medida em que ele age em determinado espaço social (LAHIRE, 2002, p. 48).

O distanciamento de Lahire não é apenas relativo à Bourdieu, senão também para com Durkheim, representante maior de toda uma tradição sociológica que privilegia o social e o coletivo ao indivíduo. Isto aparece de antemão num comentário de Lahire (2006, p. 593) na obra *Cultura dos Indivíduos*, uma crítica diretamente referida a Durkheim. A diferença epistemológica entre Bourdieu e Lahire é captada com certa perfeição no breve comentário de Renato Ortiz no qual pode-se ler que:

O problema dos métodos epistemológicos oscila entre dois tipos de conhecimentos polares e antagônicos: o objetivismo e a fenomenologia. Enquanto a perspectiva fenomenológica parte da experiência primeira do indivíduo, o objetivismo constrói as relações objetivas que estruturam as práticas individuais (ORTIZ, 1983, p. 8).

Este parece ser um dos grandes desafios da sociologia contemporânea: como reintroduzir o indivíduo no centro da problemática sociológica? Contudo, isso não nos pode impedir de pensar que se a Sociologia do Trabalho no Brasil, para citar apenas um exemplo, se encontra numa fase tão próspera é justamente porque teve a capacidade de olhar para os problemas de seu tempo com essa perspectiva tão “clássica” que consiste em questionar as estruturas de dominação coletiva numa época que sugere, justamente, que as causas são o oposto.

---

153 Stuart Hall (2000, 2004 e 2013)

**REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand Brasil / DIFEL, Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. 11a ed. Papyrus Editora, Campinas-SP, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Distinção**. Crítica social do julgamento. Edusp, São Paulo; Zouk, Porto Alegre, 2007.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. Edipro, São Paulo, 2012.

LAHIRE, Bernard. **O Singular Plural**. Cadernos do Sociofilo, 2013, pp. 16-26

\_\_\_\_\_. **Homem Plural**. Os determinantes da ação. Vozes, Rio de Janeiro, Petrópolis, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Cultura dos Indivíduos**. Artmed, Porto Alegre, 2006

\_\_\_\_\_. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. As razões do improvável. Editora Ática, São Paulo, 1997.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. Sociologia. Coleção Grandes Pensadores Sociais. Ática, São Paulo, 1983).

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Companhia das Letras, Revisão de Antônio Flávio Pierucci, São Paulo, 2004.

# **O REPÓRTER-AMADOR: UMA ANÁLISE DOS ESQUEMAS DISPOSICIONAIS MOTIVADORES DO AGIR ATIVAMENTE NO JORNALISMO**

Sheila Borges

## **INTRODUÇÃO**

O senso comum pode nos apontar diversos motivos que levam um indivíduo a sair de sua zona de conforto de consumidor da notícia para querer desempenhar o papel de repórter-amador por meio do qual deixa de ser um ator passivo, como consumidor da informação veiculada pela chamada grande imprensa, para ser um produtor de notícia à revelia dos conglomerados de comunicação. À primeira vista, poderíamos enumerar uma série de fatores que impulsionariam esses comportamentos, como a busca do prestígio pessoal, da consolidação de uma liderança ou mesmo da viabilização de uma estratégia inserida em um projeto político.

O percurso da análise disposicional, feita na minha pesquisa de doutorado e explicada em detalhes no livro *O repórter-amador* (BORGES, 2015), aponta que as disposições dos cidadãos estudados são individuais, mas impulsionam mudanças no âmbito social. As motivações partem dos indivíduos, formadas por influência dos processos de socialização nos diversos mundos sociais, mas provocam ações que repercutem no coletivo porque estão direcionadas para outro ator.

Na pesquisa, fomos além das causas aparentes e gerais, que provocam os processos de deslocamentos que o cidadão comum deflagra ao realizar práticas jornalísticas, para mostrar as origens das disposições que cada indivíduo analisado aciona para se sentir estimulado a participar do processo de produção da notícia. Tendências que se formam, ao mesmo tempo, de maneira plural e singular. Plural, porque decorrem dos processos de socialização; singular, porque são introjeadas e manifestadas a partir de esquemas disposicionais individuais construídos inconscientemente ao longo das trajetórias de vida de cada ator.

Para conhecer o que do social ficou retido no universo particular desses atores, como efeito da plurissocialização, analisamos as construções

## **CCHLA em debate**

dos esquemas disposicionais acionados por seis indivíduos, entrevistados em profundidade e acompanhados por quase um ano, para que agissem ativamente no jornalismo. Por meio da reconstituição das trajetórias de vida desses cidadãos, inseridos no fórum colaborativo do Diário de Pernambuco (DP) na internet, identificamos quais são as tendências e como elas são formadas para motivar, com mais frequência, cada um deles a querer ser repórter-amador.

É importante ressaltar que esses seis atores faziam parte de um grupo maior, entrevistado na primeira parte da pesquisa empírica, de 20 indivíduos inseridos na categoria dos mais participativos do canal de colaboração do DP, o jornal impresso mais antigo da América Latina, sediado em Pernambuco. De uma forma geral, o perfil do grupo era o de homens jovens, solteiros, de núcleos familiares de até quatro membros e com uma formação educacional de nível superior incompleto, cujos pais têm uma formação educacional menos qualificada.

Desse grupo, selecionamos os seis repórteres-amadores que analisamos disposicionalmente. Eles eram homens, três solteiros, dois casados e um separado; moravam com suas famílias, tinham idades entre 21 e 57 anos, residiam na periferia do Recife e estudaram em escola pública. Quatro deles entraram em universidades particulares, mas apenas um continuava estudando, os demais tinham trancado os cursos. Um estudou até o ensino médio e o outro tem nível técnico. Dos seis, um tinha emprego informal, dois tinham pequenos negócios e os demais tinham trabalhos formais.

Na etapa seguinte da pesquisa, realizamos o estudo sociológico para trazer à tona casos singulares, revelados com as análises tanto das consonâncias como das dissonâncias que vão nos apontar as variações inter e intraindividuais. Para que eles realizassem as práticas jornalísticas observadas, as disposições construídas ao longo das experiências do passado precisaram ser atualizadas no presente por influência de fatores relacionais e contextuais. Do contrário, corriam o risco de serem apagadas e entrarem em crise.

## **O REPÓRTER-AMADOR E A SOCIOLOGIA À ESCALA DO INDIVÍDUO**

Ao investigar o desenho dos esquemas disposicionais de cada um dos seis cidadãos, tomando como base teórica o programa para uma sociologia à escala do indivíduo de Lahire (2002; 2004; 2005; 2006; 2010a; 2010b), pudemos analisar como o ator é resultado de uma mistura de tendências variadas. Lahire

nos desafiou a observar os laços de singularidade para compreender como a diversidade das experiências socializadoras, muitas vezes contraditórias, foram introjetadas, a fim de motivá-los a realizar o que chamamos de jogo do agir ativamente no jornalismo. É nesse jogo que eles exerceram os papéis de colaborador e autor da notícia.

O cidadão interage com a grande imprensa e colabora com a agenda de assuntos que serão tratados pelos jornalistas nos veículos quando faz comentários e envia sugestões de temas que deseja ver abordado nas edições jornalísticas. Esse mesmo indivíduo pode assumir a condição de repórter-amador quando, inibido pelos filtros do jogo do campo do jornalismo, além de consumir e colaborar, cria um espaço autoral para agir ativamente. Ele se torna responsável pela produção da notícia, estabelecendo os próprios critérios para escolher o que será ou não notícia. Elabora a narrativa, ameaçando o poder do campo.

É importante lembrar que consideramos que a notícia não é apenas o resultado do processo de produção do fazer jornalístico, mas é a narrativa de qualquer indivíduo que traz informações novas sobre fatos públicos ou pessoais (FRANCISCATO, 2005). Quando desempenha o papel de repórter-amador, o cidadão não se submete aos filtros impostos pelas empresas de comunicação, o que pode se confrontar com o sentido do discurso produzido pelos conglomerados.

O repórter-amador se dispõe a entrar e sair a todo instante do campo do jornalismo de forma voluntária e não profissional. Está nele quando interage com a grande imprensa, mas sai dele ao instituir um espaço autoral próprio, geralmente na internet, para produzir notícia. Esse cidadão comum não está no campo profissional do jornalista, na perspectiva de Bourdieu (1983; 1996; 1997; 2003), porque não fica retido nele, atua de forma amadora como jornalista. O mais importante é que nesta condição interfere no processo produtivo da notícia de forma direta, mexendo com a estrutura consolidada do campo.

Ao entrar e sair do campo do jornalismo, o indivíduo gera tensão porque produz notícia, mesmo que seja a partir de seus critérios pessoais e não de valores e capitais sociais próprios dos integrantes deste campo. O repórter-amador não possui uma formação específica que o faça dominar o habitus dessa classe profissional. Ele se aproxima da imagem do jornalista que atuava nos primórdios do campo. O indivíduo que produz notícia e realiza práticas jornalísticas, mas não abraça, pelo menos por enquanto, o

jornalismo como profissão, uma vez que atua de forma voluntária e sem compromisso com publicações. Em nosso caso, os seis indivíduos analisados atuam profissionalmente em outras atividades. Eles são comerciante, estudante, pedreiro, funcionário público, educador social e agente de tráfego. Dedicam às práticas jornalísticas o tempo livre e de lazer.

É importante ressaltar que, na análise dos universos dos seis indivíduos estudados, observamos que existe um leque de variáveis que se entrecruzam para estimular as tendências e as competências do ator que se sente motivado a realizar o jogo do agir ativamente no jornalismo. O nosso objetivo, contudo, foi sempre observar os esquemas disposicionais que compõem o patrimônio de cada um dos seis atores e analisar como eles foram mobilizando certas disposições e não outras para agirem ativamente no jornalismo, levando em conta os processos de socialização, vivenciados nos mundos das famílias original e formada, da escola, do trabalho, da comunidade e do jornalismo. Com isso, avaliar as variações inter e intraindividuais, sem negligenciar as relações sociais entre os atores e os contextos de atualização e de apagamentos das disposições.

De acordo com a sociologia à escala do indivíduo, os esquemas disposicionais são formados internamente por um conjunto de tendências individuais e intransferíveis que levam o ator a pensar, sentir e agir de determinada forma, que é, ao mesmo tempo, singular e plural. Esse patrimônio disposicional é construído inconscientemente no interior de cada ator, que mostra o resultado do efeito das experiências vividas nos diversos mundos sociais.

Nesse processo, consideramos sempre as influências dos fatores relacionais e contextuais que são externos, mas interferem em diferentes graus para que o indivíduo possa ir mobilizando ou não as tendências internalizadas. Em nosso estudo, esse patrimônio levou os nossos entrevistados a formar esquemas disposicionais únicos e flexíveis que são acionados quando se sentem estimulados a realizarem práticas jornalísticas.

Cada cidadão tem um esquema diferente do outro. Por isso, é único e, ao mesmo tempo, plural, isso porque onde se espera encontrar unicidade, quando se aproxima o olhar, é onde se acham mais oscilações. Ele também é flexível porque tem a capacidade de se adaptar às situações. Para chegar aos aspectos dissonantes e singulares e aos graus de fixação e de força das variações disposicionais, temos que atravessar os estados sociais desdobrados (o da aparência) e dobrados (o mais internalizado).

Verificamos inicialmente a existência de algumas tendências mais gerais que são comuns aos seis atores, o que sinalizará para os aspectos de consonância entre eles. Quando estão agindo ativamente no jornalismo, por exemplo, eles mobilizam determinadas disposições e competências, como a de querer se expressar, buscar informação, mesmo que isso envolva algum grau de dificuldade, resolver problemas coletivos, mobilizar o outro, dialogar com jornalistas e veículos de comunicação, acompanhar as notícias que são divulgadas pela grande imprensa e encontrar alternativas próprias de comunicação.

Lembramos que a ação humana é observada quando o ator que age atribui um significado ao seu comportamento e, em função disso, aponta para que direção quer seguir. Ela se torna social quando é dirigida a outro indivíduo. A ação social para o agir ativamente é tomada pelo cidadão que está no jogo, no movimento de entrada e saída do campo do jornalismo, realizando práticas jornalísticas que procuram solucionar problemas comuns à coletividade. Ao realizar essa ação social para agir ativamente, o ator procura mobilizar duas forças: a de estar disposto e a de ter competência. Quando estão motivados a desempenhar o papel de repórter-amador, os nossos seis atores demonstraram disposição para buscar competência e legitimidade cultural.

Como o jogo das disposições incorporadas é complexo, depois de apresentarmos aspectos de homogeneidade, identificamos os traços de singularidade e de dissonância, partindo dos fatores externos de ativação e de inibição. Assim, buscamos aprofundar as origens dos esquemas disposicionais acionados por cada um de nossos entrevistados, cumprindo os dois desafios apresentados pela pesquisa. O primeiro foi, a partir do emaranhado de tendências que surgem nos processos de socialização, identificar as variações disposicionais que levam o cidadão comum a pensar e agir ativamente no jornalismo e encontrar as chaves de compreensão para que pudéssemos apresentá-las, conectando essas tendências com as percepções que tivemos delas. O segundo foi observar as dissonâncias dessas variações disposicionais para entender como cada um desses seis atores aciona os seus esquemas de tendências para processar o complexo mecanismo de inibição/ativação que os levam a ser repórteres-amadores.

Nesse sentido, procuramos articular quais são e como as disposições que levam o indivíduo a querer ser repórter-amador são acionadas com mais frequência por nossos seis entrevistados para que se sentissem incentivados a

agir ativamente no jornalismo. Considerando que os atores não têm um registro cultural único, mas ambivalências, oscilações e alternâncias, percebemos que esses estímulos estão relacionados às próprias diferenças que existem naturalmente nos mundos sociais. Por isso, não podemos nos concentrar em um único aspecto para observar os cidadãos.

Ao reconstruir a trajetória de vida deles, a metodologia do programa para uma sociologia à escala individual, perpassando os estados desdobrado e dobrado, verificamos que existem quatro fatores disposicionais fortes que ficam na base das tendências que os motivam inconscientemente a ir para além da posição de consumidor da notícia, mesmo que cada um construa e acione os seus esquemas disposicionais de formas distintas. Estamos nos referindo às disposições para as ações sociais, políticas, culturais e religiosas, que foram identificadas tanto no estágio mais superficial como no mais internalizado.

Essas tendências representam as disposições que encontramos em nossa análise, que levam os nossos seis atores a terem, por exemplo, inclinações para o assistencialismo, a compreensão do problema do outro, o gostar de ler e escrever, a procurar superar os problemas que foram sendo apresentados ao longo de suas trajetórias para que pudessem mudar de vida e conseguirem estabilidade financeira.

Ao aprofundarmos a análise, pudemos observar como cada ator foi construindo os seus esquemas disposicionais para que se sentissem estimulados a realizar as práticas jornalísticas que observamos, a partir da internalização dos fatores sociais que os influenciaram ao longo dos processos de plurissocialização aos quais foram submetidos nos mundos sociais que estudamos. O programa de pesquisa de Lahire se baseia justamente no pressuposto científico de que o social se fortalece quando é captado na escala individual.

Apesar de existir um elo entre essas tendências destacadas acima, nem todas elas contribuem na mesma proporção para a criação das disposições que identificamos no cidadão que é impulsionado a realizar o jogo do agir ativamente no jornalismo. É importante ressaltar que esses fatores aqui relacionados se complementam.

Para cada ator poder deflagrar inconscientemente esse esquema disposicional construído de forma singular e plural, ele sofreu a influência de pelo menos três disposições. Estamos nos referindo às tendências para a ação social, política e cultural. Elas estão nas disposições diacrônicas dos seis indivíduos

estudados, construídas ao longo da trajetória de vida, e nas sincrônicas também, que vão surgindo em função de um contexto presente e reforçadas pelas relações que são mantidas entre os seis cidadãos e outros atores.

## **CONCLUSÃO**

Os seis repórteres-amadores entrevistados de forma profunda e sucessiva, como determina a metodologia usada por Lahire, realizaram, cada um ao seu modo, o jogo do agir ativamente no jornalismo impulsionados pelas tendências que estamos descortinando, mas esse capital social, que é reconhecido pelas comunidades em que eles atuam, nem sempre é valorizado pelas famílias original e formada. Por isso, esses atores precisam agir de forma ambivalente, circulando de um ponto a outro para trabalhar, conviver com os familiares, estudar e participar das atividades que os fazem acionar os seus esquemas disposicionais para produzir notícia. Nesse contexto, o cidadão pode ser levado, em alguns momentos, a apagar as suas disposições para querer ser repórter-amador, o que gera oscilações e variações inter e intraindividuais.

Na pesquisa, encontramos indivíduos que, se não fossem as facilidades da comunicação pela internet, dificilmente poderiam ser repórteres-amadores por uma série de fatores contextuais e relacionais, como a própria condição financeira, a repercussão da deficiência da rede pública de ensino em suas habilidades de leitura e escrita, a necessidade de trabalhar cedo para ajudar a sustentar a família, os problemas de suas comunidades e a dificuldade de acesso aos equipamentos culturais. Esses atores, no entanto, construíram esquemas disposicionais inconscientemente que fizeram a diferença porque foram motivados a deixarem de ter uma postura passiva nos diferentes mundos sociais, não apenas no do jornalismo, apesar de este ter sido o nosso foco principal.

Em sociedades como a nossa, com tantas diferenças culturais, não podemos compreender as disposições sociais de um indivíduo como resultado do efeito do deslocamento de uma única ação, pois correríamos o risco de sermos reducionistas. Em função da diversidade dos processos de socialização, os atores demonstraram que são levados a se movimentarem de um contexto a outro e de uma relação à outra dentro de um mesmo mundo social para que possam acionar os seus esquemas para agir ativamente no jornalismo. Por meio do conceito de jogo, os cidadãos comuns por nós observados criaram um espaço na interface entre o mundo do jornalismo e o campo do jornalismo para que pudessem ter a liberdade de atuar em um local e ganhar a vida em outro.

## **CCHLA em debate**

O que é mais um aspecto da ambivalência dos nossos atores, que são plurais e únicos dentro de seus universos particulares. Afinal, retemos o social de forma individualizada porque a sociedade está dentro de nós e a refletimos a partir dos efeitos de nossas experiências de plurissocialização. Na pesquisa, percebemos que existe uma base onde encontramos disposições mais recorrentes e fortes, que motivam com mais frequência o cidadão comum a querer ser produtor da notícia, mas elas operam internamente e inconscientemente de formas diferentes, que variam de indivíduo para indivíduo.

As disposições se entrecruzaram para construir esquemas flexíveis, que foram acionados a qualquer tempo, desde que encontrassem fatores contextuais e relacionais favoráveis para serem ativados. Elas se revelaram quando interpretamos os múltiplos traços, homogêneos e heterogêneos, que conseguimos reconstruir da trajetória dos seis indivíduos que entrevistamos em profundidade e sucessivamente.

Desejamos que esta análise disposicional possa contribuir para estimular outros pesquisadores a buscar pistas e a entender como o complexo jogo das disposições sociais leva indivíduos, como os seis atores analisados, a fazer escolhas inconscientes, superando os problemas do cotidiano, para construir um perfil que, pelas condições concretas de vida, seria improvável, mas que, ao olhar do programa de uma sociologia à escala do indivíduo, é o ponto de referência para entender como o social fica retido no ator, por meio do qual podemos identificar as variações das ações inter e intraindividuais.

Os esquemas disposicionais observados na pesquisa foram alçados à condição de motivadores para o agir ativamente no jornalismo, a partir de um olhar sociológico à escala do indivíduo que, tendo como base a narrativa de nossos entrevistados, provocaram mudanças à escala social, ou seja, no coletivo, quando os repórteres-amadores procuravam resolver problemas que não afetavam só a eles, mas as comunidades. Com a análise dos perfis sociológicos, verificamos que esses esquemas são dos tipos diacrônicos (internalizados no passado) e sincrônicos (internalizados e ativados no presente), manifestando-se de forma requisitada, voluntariamente.

## **REFERÊNCIAS**

BORGES, Sheila. **O repórter-amador**: uma análise das disposições sociais motivadoras das práticas jornalísticas do cidadão comum. Recife: Cepe, 2015.

## **CCHLA em debate**

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FRANCISCATO, Carlos. **A fabricação do presente**: como o jornalismo reformulou a experiência do tempo nas sociedades ocidentais. São Cristóvão: editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n° 49, pág. 11-42, 2005.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

LAHIRE, Bernard. **Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação**. In: JUNQUEIRA, Lília.(org ). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a, p. 17-36.

LAHIRE, Bernard. O campo, o mundo e o jogo: o universo literário em questão. In: JUNQUEIRA, Lília. (org ). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010b, p. 103-116.

## **A LITERATURA AFRICANA NO MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO: A EDITORA PALLAS**

Maria Teresa Rabelo Rafael (PPGL/ CCHLA /UFPB)

Apesar de o Brasil e o continente africano possuírem diversos aspectos em comum como o passado colonial e traços culturais herdados do período da escravidão (elementos incorporados pela língua portuguesa, hábitos alimentares, crenças religiosas etc.), podemos afirmar que o intercâmbio cultural entre esses dois territórios<sup>154</sup> ainda é muito desprotegido. Nesse sentido, a promoção de políticas afirmativas que corrigem/atenuam essa realidade é compreendida como um instrumento importante parapromover uma maior equalização socio-cultural.

Uma dessas políticas afirmativas é o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado em 1990, mas que entrou em vigor somente em 2009, e que tem por objetivo facilitar as trocas entre os países lusófonos através de um modelo ortográfico para as publicações e o ensino. Essa relação linguisticamente multilateral foi também fortalecida com a criação, em 1994, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que objetiva promover a cooperação entre: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

Outro elemento importante que passou a contribuir no fortalecimento das relações entre o Brasil e alguns países do continente africano foi a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que também datam da década de 90. Esses parâmetros, constituídos de diversos temas transversais, balizam para a Educação Básica brasileira conteúdos como a pluralidade cultural brasileira e seus laços históricos e culturais com o continente africano.

---

154 A compreensão de território a partir da obra de Haesbaert (2002) permite compreender que tratam-se não somente de espaços geográficos delimitados político e fisicamente, ou uma simples extensão de terra, mas um espaço que possui valores simbólicos e características socioculturais que identificam seus sujeitos e o lugar.

É também de grande relevância a contribuição, mesmo que tardia, da lei 10.639/2003<sup>155</sup>, sancionada no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que obriga o sistema de ensino fundamental e médio brasileiro à inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Mesmo consciente de que tais medidas de alcance nacional e internacional precisam ainda ser multiplicadas e fortalecidas, é notório o maior número de publicações sobre a produção cultural africana, seja ela literária ou historiográfica: “a determinação legal desses projetos tem estimulado projetos editoriais além de obras surgidas de experiências afrocentristas começarem a ficar acessíveis para professores e alunos no campo historiográfico” (FLORES, 2006, p. 79).

Seguindo esse ângulo, no âmbito deste artigo nos propomos a fazer um breve estudo sobre a editora brasileira Pallas. A escolha em trabalhar com esse *corpus* tem por objetivo dar visibilidade a uma editora que publica obras religiosas, literárias, linguísticas e filosóficas dos vários povos africanos e livros de autoria brasileira que trabalham com temas afrodescendentes.

As editoras de pequeno porte assumem nesse contexto um papel de suma importância, pois elas representam uma força contra a padronização, garantindo a vitalidade e a diversidade do mercado. Procurando destacar-se e fazer um nome, elas concentram seus esforços na constituição de um acervo calcado na qualidade e na revelação de valores novos (DANTAS, 2011, p. 29).

Evidentemente, num mercado editorial regido por grandes grupos de financiadores que dominam a potente indústria de produção cultural, a existência de editoras independentes está, constantemente, ameaçada de extinção porque elas têm dificuldade de se consolidarem num mercado editorial cada vez mais regido pela lógica dos conglomerados editoriais. A política que rege esses conglomerados é a compra de editoras por empresas de grande porte que passam a exigir do editor um maior percentual lucrativo na fabricação e venda dos livros.

---

155 Posteriormente modificada pela lei nº11.645 de forma a acrescentar o estudo dos povos indígenas no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Observa-se atualmente uma transformação da atividade editorial no mundo inteiro: não apenas existe um movimento constante de concentração, que tende a uniformizar a produção e eliminar dos circuitos os pequenos editores mais inovadores, mas sobretudo a diluição do setor da edição na indústria da “comunicação” contribui para mudar as regras do jogo. [...] Essa nova organização da produção e da distribuição e a valorização dos critérios de rentabilidade imediata favorecem a circulação transnacional dos produtos editoriais concebidos para o mercado de massa (CASANOVA, 2002, p. 211-213).

Conseqüentemente, o mercado do livro passa a seguir uma outra finalidade que não está, necessariamente, ligada à variedade de títulos e sim ao percentual lucrativo que determinadas publicações podem oferecer, conforme expõe André Schiffrin em seu livro *L'édition sans éditeurs* (1999). Esse comércio dos livros voltado, sobretudo, para a obtenção de elevados lucros é o resultado nefasto da doutrina liberal que orienta a difusão de uma cultura fácil de ser assimilada e onde “toda a questão é saber escolher os livros que vão gerar o máximo de lucro, e não aqueles que correspondem à missão tradicional do editor” (SCHIFFRIN, 1999, p. 63 – tradução nossa).

Diante desse contexto de globalização editorial, publicar obras de escritores africanos no mercado editorial brasileiro parece ir de encontro com essa tendência homogeneizadora uma vez que suas produções são resultados de uma linha editorial que procura praticar a bibliodiversidade.

### **A EDITORA PALLAS**

Fundada em 1975 na cidade do Rio de Janeiro, a Pallas é uma empresa familiar que conta com trinta ilustradores e já publicou obras de 181 escritores. Desde a década de 1980, após uma mudança de cargo administrativo de pai para filha, a editora tem como intento trabalhar com uma linha editorial voltada, sobretudo, aos temas afrodescendentes<sup>156</sup>. Em boa parte dos seus catálogos estão presentes temáticas relacionadas às tradições religiosas, linguísticas e

---

156 Informação encontrada no site oficial da editora. Fonte: <http://www.pallaseditora.com.br/> Consultado em 14 de fev de 2017

## **CCHLA em debate**

filosóficas dos diversos povos africanos, como também ao imaginário cultural brasileiro ligado à(s) cultura(s) africana(s).

Enquanto editora independente, a Pallas já participou de feiras internacionais e vendeu direitos de tradução de algumas obras como também algumas produções para governos Municipais, Estaduais e para o governo da União. A respeito dessas compras do governo, a editora da Pallas, Mariana Warth, destacou em entrevista<sup>157</sup> que elas mudam consideravelmente a margem de lucro da editora devido ao maior número de tiragens: “A nossa editora teve quatro títulos que entraram nos programas de compras governamentais. Cada um teve cem mil cópias vendidas. Para uma pequena editora como a nossa, determina muita coisa. É um número que talvez eu não chegue no ano inteiro”. Isso significa dizer que diferentemente do sistema de livros consignados, as vendas para instituições como Ministério da Educação, bibliotecas escolares e *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação já saem da editora* rentáveis comercialmente.

A Pallas participa igualmente da Aliança Internacional dos Editores Independentes e da Liga Brasileira de Editoras (LIBRE). Ambas têm por objetivo defender e promover a bibliodiversidade. A primeira, por meio de apoio a projetos editoriais de diferentes áreas geográficas (editores francófonos, anglófonos, hispanófono, arabiófonos, etc.) que podem compreender, entre outras ações, ajuda financeira à tradução e à coedição de livros. Já a LIBRE, atuando especificamente no mercado editorial brasileiro, promove diversas ações voltadas à criação de políticas públicas em favor do livro e da leitura.

A linha editorial da Pallas cobre diversas áreas de conhecimento: religião, literatura, antropologia, sociologia, cinema, filosofia, tarô, yoga, cultura indígena, cuidados naturais da saúde, história, artes, biografias, além do destaque para a literatura infantil e juvenil, que vêm ocupando um espaço cada vez maior no catálogo da editora. Inclusive, em 2014 foi criado o selo editorial Pallas Mini, que procura responder à nova demanda do mercado livreiro por conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, além de se fazer presente na esfera educacional através das compras do governo. Esse selo compreende obras que têm como foco histórias africanas e afro-brasileiras em que a cultura negra assume um protagonismo.

---

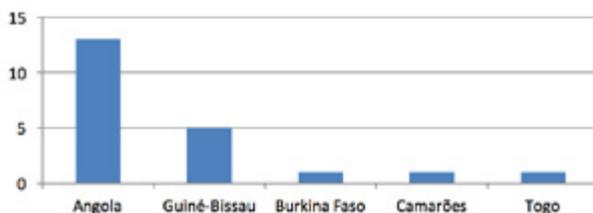
157 Artigo publicado por Iona Teixeira Stevens no Publishnews 10/10/2013. Título do artigo: Mercado de Literatura Infantil em pauta. Fonte: [www.publishnews.com.br](http://www.publishnews.com.br) Consultado em 14 de fev de 2017

## CCHLA em debate

O catálogo geral da editora nos mostra o comprometimento com a divulgação de livros voltados aos saberes afrodescendentes, sejam eles do domínio da literatura ou das ciências sociais. Essa diversidade cultural entra no mercado brasileiro através de dicionário de língua africana, livros sobre gastronomia, danças e heranças religiosas de matriz africana presentes na cultura brasileira. Além das obras de ciências sociais que tratam do ensino da literatura afro-brasileira como também de ações afirmativas, história da África, direitos humanos e discriminação racial.

Entre 2000 e 2015, período que nos interessa de perto no âmbito deste estudo, a Pallas publicou no Brasil doze obras oriundas de Angola (8), Guiné-Bissau (1), Burkina Faso (1), Togo (1), Camarões (1). Além dessas doze obras, há uma coletânea de contos intitulada *Contos do mar sem fim* que reúne textos de cinco escritores angolanos (José Luandino Vieira, Darío de Melo, Fragata de Morais, Jorge Arrimar e Aníbal João da Silva Melo), quatro de escritores guineenses (Olonko, Tambá Mbotoh, Uri Sissé e Andréa Fernandes) e sete de escritores brasileiros que trabalham com a temática da literatura afrodescendente (Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Oswaldo de Camargo, Cuti, Maria Firmina, Lima Barreto e Machado de Assis).

Origem dos escritores presentes no catálogo da editora Pallas 2000-2015



Essa diferença referente ao número e à origem dos escritores nos faz perceber que há uma preferência em editar autores africanos que sejam oriundos de países que têm a língua portuguesa como língua oficial. Razão essa que pode estar relacionada com o menor custo em publicar esses escritores por não haver, necessariamente, gasto com tradução ou adaptação do texto para o português do Brasil<sup>158</sup>. Verifica-se que o número de publicações de

---

158 Segundo informação que nos foi fornecida pela editora chefe da Pallas (email de 2015), as obras de escritores angolanos e guineenses publicadas entre 2000-2015 não foram objeto de tradução ou adaptação para o português do Brasil.

## CCHLA em debate

escritores angolanos e guineenses é notoriamente mais elevado que o de publicações dos demais países que têm a língua francesa como língua oficial.

Dentre os quatro escritores da Guiné-Bissau, encontramos um que escreveu romance. Os demais publicaram contos que estão todos reunidos na coletânea intitulada *Contos do mar sem fim*. Já a produção dos escritores angolanos compreende tanto contos (5), que fazem parte da mesma coletânea, como histórias infanto-juvenis (6) e poesia (2).

Dentro do recorte analisado, dois escritores receberam prêmios literários por suas obras publicadas na Pallas; o angolano Ondjaki (pseudônimo literário de Ndalú de Almeida) e a camaronesa Léonora Miano.

### Quadro 1 – Obras premiadas do catálogo da editora Pallas

Obra premiada	Autor	Prêmio	Ano de premiação	País de premiação
A bicicleta que tinha bigodes	Ondjaki	Prêmio Bissaya Barreto	2012	Portugal
A bicicleta que tinha bigodes	Ondjaki	Prêmio FNLJJ Literatura em Língua Portuguesa	2014	Brasil
Uma escuridão bonita	Ondjaki	Prêmio FNLJJ Literatura em Língua Portuguesa	2014	Brasil
Ombela, a origem das chuvas	Ondjaki	Prêmio Caxinde do Conto Infantil	2011	Angola
Contornos do dia que vem vindo	Léonora Miano	Prêmio Goncourt des Lycéens	2006	França
Contornos do dia que vem vindo	Léonora Miano	Prêmio de l'Excellence camerounaise	2007	Camarões

As três obras premiadas de Ondjaki são histórias infanto-juvenis. Tanto *A bicicleta que tinha bigodes* como *Uma escuridão bonita* tiveram primeira edição em Portugal, em 2011 e 2013 respectivamente. No Brasil a primeira foi editada pela Pallas um ano depois e a segunda teve edição brasileira no mesmo ano da edição portuguesa. Já *Ombela, a origem das chuvas* foi editada inicialmente em Angola no ano de 2013 e pela Pallas um ano depois. Quanto ao romance *Contornos do dia que vem vindo*, de Léonora Miano, teve primeira edição em 2006 na França e foi publicado pela Pallas em 2009 com tradução de Graziela Marcolin.

Essas publicações de autores africanos editados pela Pallas tiveram como gêneros textuais: entrevista (1 obra), poesia (1), romance (3), histórias infanto-juvenil (6) e contos (8)<sup>159</sup>. Embora seja significativo o número de obras infanto-juvenis, apenas o livro do escritor angolano Ondjaki, *Ombela, a origem das chuvas*, foi

159 Todos os contos estão contemplados na coletânea *Contos do mar sem fim*.

## **CCHLA em debate**

assimilado ao selo da Pallas Míni. As cinco outras obras, embora também sejam histórias infantis, continuam sendo publicadas pelo selo geral da editora.

Segundo Francisco Noa, embora o romance seja o gênero mais representativo da literatura colonial<sup>160</sup>, quer pelo aspecto realista da narrativa, quer pelas temáticas tratadas (NOA, 2015), ele é representado apenas em três obras: A última tragédia, Escravos e Contornos do dia que vem vindo, de Abdulai Sila, Kangni Alem e Léonora Miano, respectivamente.

Dos dezesseis escritores africanos contemplados no catálogo, apenas três são escritoras: a angolana Ana Paula Ribeiro Tavares, a guineense Andréa Fernandes e a já citada camaronesa Léonora Miano. A primeira com sua obra poética Amargos como os frutos (2011), coletânea que reúne poemas presentes em seus seis livros anteriores inéditos no Brasil: *Ritos de Passagem* (1885), *O Lago da lua* (1999), *Dizes-me coisas amargas como os frutos* (2001), *Ex-votos* (2003), *Manual para amantes desesperados* (2007) e *Como velas finas na terra* (2010).

Já o conto de Andréa Fernandes integra o livro Contos do mar sem fim, com primeira edição em 2006 por duas editoras, uma de Angola (Chá de Cachinde) e outra da Guiné-Bissau (Ku Si Mon Editora), no âmbito da colaboração estabelecida no seio da Rede Lusófona da Aliança dos Editores Independentes. No Brasil a obra foi editada cinco anos depois, em 2011, pela Pallas.

## **CONCLUSÃO**

Esse breve contato com o perfil da editora Pallas nos fez apreender o quão imprescindível é a criação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento de linhas editoriais independentes e engajadas com a diversidade cultural e linguística, visto que as obras do catálogo da Pallas se justificam pela pouca familiaridade que, de modo geral, o leitor brasileiro tem com a literatura, a história e a cultura africanas.

Embora a globalização tenha contribuído para o aumento de traduções no Brasil, estas se concentram, sobretudo, em livros de autoajuda, romances na linha dos best-sellers e traduções de textos religiosos (BARBOSA, 2005). Diante dessa constatação, se pensarmos na produção literária dos escritores africanos,

---

160 Entendemos por literatura colonial obras escritas por autores oriundos de países que sofreram a colonização de exploração. Definição essa que está amparada no trabalho do africanista Xavier Garnier.

## **CCHLA em debate**

percebemos, através do catálogo da Pallas, o quão relevante é a existência de editoras independentes que proporcionam um espaço para produções plurais.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Gonçalves Heloisa. Tradução, mercado e profissão no Brasil. Revista de **Tradução científica e técnica**, nº3, 2005, p. 6-24.

CASANOVA, Pascale. **A República Mundial das Letras**. Trad. Marina Appenzeller, São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

DANTAS, Marta Pragana. A tradução literária numa perspectiva sociológica: o aporte de Pierre Bourdieu. *In*: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia: desigualdade, diferença e reconhecimento, 2007, Pernambuco. **Anais**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia: desigualdade, diferença e reconhecimento. Recife: Sítio da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007.

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana**. Revista Tempo, nº21, p. 65-81, Rio de Janeiro, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOA, Francisco. **Perto do fragmento, a totalidade: olhares sobre a Literatura e o mundo**. São Paulo: Editora Kapulana, 2015.

SCHIFFRIN, André. **L'édition sans éditeurs**. Trad. Michel Luxembourg. Paris: La Fabrique éditions, 1999.

# **LITERATURA BRASILEIRA TRADUZIDA: ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL NAS TRADUÇÕES DE DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM**

Melina Cezar Merêncio Galdino (PPGL / CCHLA/ UFPB)

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho se propõe a analisar a tradução francesa e a inglesa da obra *Dois irmãos*, do escritor brasileiro Milton Hatoum. A análise busca observar as escolhas realizadas pelos tradutores e revisores durante o processo tradutório, e assim entender a maneira como cada cultura lidou com problemas relacionados à narrativa original, tais como metáforas, regionalismos e características próprias da língua e da cultura brasileira.

Entendemos que a obra a ser estudada detém uma vasta gama de termos e expressões pertencentes unicamente à cultura brasileira, tornando, desse modo, o processo tradutório uma tarefa ainda mais árdua. Para Javier Aixelá (1996), esses termos e expressões são denominados “itens de especificidade cultural”, ou seja, palavras e expressões que possuem um amplo significado cultural na obra inicial, mas são completamente inexistentes em outra cultura.

Para a análise, utilizaremos a tradução para a língua francesa publicada em 2003 pela editora Seuil e realizada por Cécile Tricoire, com o título *Deux Frères*, e também a tradução em língua inglesa, *The Brothers*, publicada igualmente em 2003 na versão paperback, com a tradução de John Gledson pela editora Bloomsbury. Para a leitura do original, utilizaremos a versão de bolso de *Dois irmãos*, lançada em 2006, pela Companhia de Bolso.

## **ITENS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL EM DOIS IRMÃOS**

Publicado no Brasil em 2000 pela Companhia das Letras, o romance de Milton Hatoum conta a história de dois irmãos – donde o título – que vivem

uma relação conturbada. Ambientado em Manaus no período entre a segunda guerra e a ditadura militar, a obra segue a vida de uma família de imigrantes libaneses sujeita a problemas financeiros e familiares. O enredo gira em torno da vida dos gêmeos Yaqub e Omar e suas relações com a família desestruturada. A história é contada a partir do ponto de vista de um narrador cuja identidade, ao início, não é clara. Toda a narrativa é marcada por itens culturais que não podem ser desassociados da obra, pois a linguagem também é um elemento cultural. De uma primeira leitura do original, ponderamos como os tradutores responsáveis lidaram com determinados termos presentes na narrativa e quais foram as soluções para cada caso. Para tanto, buscamos inicialmente discorrer sobre a noção dos itens de especificidade cultural, assim como foi desenvolvido por Aixelá em “Culture-specific Items in Translation”, capítulo do livro *Translation, Power and Submission*, organizado por Román Álvarez e Carmen-África Vidal (1996).

Para Aixelá, toda cultura está repleta de valores e julgamentos de valor; sendo assim, o tradutor deve levar esses elementos em consideração durante a tradução, pois traduzir também é um processo cultural. Para o autor, “a assimetria cultural entre duas comunidades linguísticas é necessariamente refletida no discurso de seus membros” (AIXELÁ, 1996, p. 54), com algumas implicações para a cultura-alvo. O autor acrescenta ainda que,

confrontada com a diferença implicada pelo outro, com toda uma gama de sinais culturais capazes de negar e/ou questionar nosso próprio modo de vida, a tradução proporciona à sociedade receptora uma ampla variedade de estratégias, variando da conservação... à naturalização (AIXELÁ, 1996 p. 54, grifo do autor).<sup>161</sup>

Essas duas categorias da tradução, que estudaremos a seguir, são, para o autor, a prova do nível de tolerância da cultura-alvo em relação ao outro, como também sua própria consistência. Aixelá já deixa entrever que, para a cultura ocidental, há uma forte tendência à “aceitabilidade” da tradução, ou seja, torná-la mais aceitável em uma cultura.

---

161 Tradução nossa. No original: “faced with the difference implied by the other, with a whole series of cultural signs capable of denying and/or questioning our own way of life, translation provides the receiving society with a wide range of strategies, ranging from conservation... to naturalization.”

A conservação é a primeira estratégia mencionada pelo autor e é caracterizada como a “aceitação das diferenças”. Desse modo, durante a tradução, elementos culturais do texto fonte serão mantidos no texto traduzido. Na conservação encontramos também: repetição, adaptação ortográfica, tradução linguística, glosa extratextual, glosa intratextual. Já a estratégia da substituição diz respeito a uma forma de naturalizar, transformar o que é diferente em algo conhecido na cultura-alvo. Asinonímia, universalização limitada, universalização absoluta, naturalização, exclusão, criação autônoma e a compensação são recursos usados para tal.

Esses modelos muito se relacionam com o que Venuti afirma ser a estrangeirização e a domesticação de elementos de um texto. E, para o autor, especialmente na cultura anglo-saxônica as traduções inclinam-se mais à naturalização/domesticação (VENUTI, 2004a). É interessante ressaltar que, para o autor, a tradução dos itens de especificidade cultural é resultado dos conflitos entre as línguas e culturas que emergem quando da ausência de termos ou valores na cultura-alvo (AIXELÁ, 1996, p. 57).

Voltando-nos para a obra *Dois irmãos*, podemos perceber o tratamento de cada tradutor dado a determinados itens culturais, como bem veremos a seguir. Para a análise, separamos uma ocorrência digna de nota nas duas traduções. Leiamos a passagem escolhida:

Na casa, Zana foi a primeira a notar esse pendor do filho para o galanteio. Domingas também se deixava encantar por aquele olhar. Dizia: “Esse gêmeo tem olhar de boto; se deixar, ele leva todo mundo para o fundo do rio”. Não, ele não arrastou ninguém para a cidade encantada (HATOUM, 2006, p. 24).

Ao falar sobre o comportamento conquistador de Yaqub, Domingas, a índia que trabalhava como empregada da família, faz referência ao mito do boto cor-de-rosa. Para leitores nativos e conhecedores do folclore brasileiro, o reconhecimento ocorre rápido, pois se sabe que na lenda, em noites de festa, o boto cor-de-rosa sai do rio e transforma-se em homem, seduzindo mulheres e levando-as para o fundo do rio. Todo o trecho acima é repleto de referências culturais e serve para termos uma melhor compreensão da personalidade de Yaqub.

Quando passamos às traduções vemos como cada tradutor lidou com a passagem. Observemos a tradução francesa:

A la maison, Zana fut la première à remarquer le penchant de son fils pour la galanterie. Domingas, elle-même se laissa charmer par ses prunelles sombres. Elle disait: 'Ce jumeau a l'oeil du boto: si on le laisse faire, il entraînera tout le monde au fond de l'eau.' Dans la légende indigène, le grand poisson attirait les personnes tombées sous son charme vers la ville engloutie dans le fleuve. (HATOUM; TRICOIRE, p. 28, grifo da tradutora).

É interessante observar o desdobrar desse trecho, pois, primeiramente, vemos que a palavra boto foi mantida no texto traduzido, ainda que destacada, em sua forma original. Logo após, a tradutora oferece ao leitor uma breve explicação da lenda brasileira: "Na lenda indígena, o grande peixe atraía pessoas que caíam em seu encanto para a cidade submersa no rio"<sup>162</sup>. Entretanto, ao mesmo tempo em que propõe uma explicação, a tradutora opta por excluir a frase do narrador presente no original: "não, ele não arrastou ninguém para a cidade encantada".

Da leitura do trecho traduzido podemos entrever as seguintes estratégias: repetição, exclusão, glosa intratextual e extratextual. Reconhecemos a repetição, caracterizada por Aixelá (1996) como a permanência de palavras do texto original no texto traduzido, quando vemos que a tradutora optou por manter a grafia de boto tal como na narrativa de partida.

Vemos também a exclusão, definida como a omissão de partes do texto (AIXELÁ, 1996, p. 64), e a glosa intratextual (AIXELÁ, 1996, p. 62) quando há uma explicação sobre o termo dentro do texto, caracterizada aqui pela explicação da lenda do boto. E, por fim, a glosa extratextual: uma explicação que acontece fora do texto e em que o sentido de boto é mais uma vez oferecido ao leitor por um glossário ao fim da narrativa.

Na tradução inglesa, observamos o mesmo trecho:

---

162 Tradução nossa. No original: "Dans la légende indigène, le grand poisson attirait les personnes tombées sous son charme vers la ville engloutie dans le fleuve."

Zana was the first to notice her son's taste for flirting. Domingas, too, fell under the spell of that look. She said: "He's got the dolphin's eye; if you let him, he'll carry everyone off to the enchanted city" (HATOUM; GLEDSON, p. 21).

Na tradução acima o tradutor faz uso da universalização absoluta, ou seja, ele "prefere excluir qualquer referência estrangeira e escolher uma referência neutra para os leitores" (AIXELÁ, 1996, p. 63). O tradutor escolheu usar *dolphin*, golfinho, no lugar de boto e, aparentemente, o leitor pode não compreender o sentido de *dolphin's eye*, pois golfinho e boto, para leitores nativos brasileiros possui sentidos diferentes e boto tem uma importante carga cultural. Além da universalização absoluta, encontramos a glosa extratextual, pois ao final do livro, no glossário, encontra-se uma explicação sobre o *dolphin*. Novamente, não há a aparição da palavra boto, mas o tradutor/editor clarifica que o golfinho mencionado na narrativa é um *white river-dolphin*, ou um golfinho branco, também conhecido como *baiji*, encontrado na China. O glossário apresenta ao leitor uma explicação dizendo tratar-se do folclore local, em que o golfinho "seduz garotas e as carrega para o fundo do rio: crianças ilegítimas são chamadas 'filhas do golfinho'. Seu olho é um encantamento infalível de amor" (HATOUM; GLEDSON, p. 268).<sup>163</sup>

A ausência da palavra boto e de uma possível explicação para o "olho do golfinho" no próprio corpo do texto, em um primeiro momento pode deixar o leitor confuso para o seu significado; entretanto, o glossário tenta remediar essa falta de informação. É interessante ressaltar que, para o público de língua inglesa, as traduções tendem à substituição, ou, de acordo com Venuti, à domesticação, que torna a leitura mais fluente. Além disso, para o Venuti, grande parte do problema pode ser explicado histórica e culturalmente, pois a cultura anglo-saxônica é "agressivamente monolíngue, pouco receptiva ao que é estrangeiro, acostumada com traduções fluidas que invisivelmente inscrevem textos estrangeiros com valores da língua inglesa, fornecendo aos

---

163 Tradução nossa. No original: "... to seduce girls, and carry them off to the bottom of the river: illegitimate children are called 'dolphin's children'. Its eye is infallible as a love charm."

## **CCHLA em debate**

leitores a experiência narcisista de reconhecer sua própria cultura em outra” (VENUTI, 2004, p. 15) <sup>164</sup>.

É claro que não podemos estender essa crítica a todas as traduções e, mesmo em *The Brothers*, o texto não segue à risca essa noção, daí o glossário ao final que contém palavras em suas grafias originais, que, por sua vez, estão presentes no corpo do texto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao decorrer desse trabalho buscamos entender como os itens culturais são tratados nas traduções a partir de uma breve análise em dois casos diferentes. Na obra *Dois Irmãos* nos deparamos com um grande número desses itens e escolhemos, nas traduções para a língua francesa e inglesa, a título de exemplo, os trechos que mais se diferenciam entre si. O termo *boto* foi justamente escolhido pois carrega para o folclore brasileiro um grande peso cultural e, nos textos traduzidos, os tradutores propuseram soluções diferentes, intercalando várias estratégias.

Na tradução francesa houve o uso da conservação, e a cultura brasileira foi, de certa forma, mantida e valorizada por meio das explicações feitas no texto e fora dele. Na tradução inglesa vemos a substituição como estratégia escolhida, na qual há uma tentativa de naturalizar o texto. No entanto, as duas traduções, de maneira geral, apresentam aos leitores a riqueza e a diversidade da cultura brasileira e, embora a tradução inglesa privilegie a naturalização, percebemos a tentativa de ainda proporcionar ao leitor um pouco da cultura estrangeira através das explicações contidas no glossário. Certamente não há como afirmar, somente pela análise da palavra *boto*, que as traduções seguem determinado padrão, conservação para língua francesa, e naturalização/substituição para a língua inglesa, pois é necessário um estudo mais aprofundado das narrativas, algo que não se encaixa no objetivo deste trabalho, para que possamos chegar a qualquer conclusão.

Finalmente, para Aixelá,

---

164 Tradução nossa. No original: “(...) aggressively monolingual, unreceptive to the foreign, accustomed to fluent Translations that invisibly inscribe foreign texts with English-language values and provide readers with the narcissistic experience of recognizing their own culture in a cultural other”.

os itens de especificidade cultural são geralmente expressos em um texto através de objetos e sistemas de classificação e medição cujo uso é limitado à cultura de partida, ou então por meios de transcrições de opiniões e da descrição de hábitos igualmente estranhos à cultura de chegada (AIXELÁ, 1996, p. 53).

No processo tradutório, muitas são as razões por trás de cada estratégia escolhida. Essas escolhas não são unicamente feitas pelos tradutores, mas, segundo Aixelá, por outras autoridades que têm o poder de mudar elementos no texto, de acordo com o que espera a sociedade (AIXELÁ, 1996, p. 65).

## REFERÊNCIAS

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-Specific Items in Translation. *In*: ALVAREZ, Román; VIDAL, Carmen-África. **Translation, Power Subversion**. Clevedon, Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters, 1996, p. 52-78.

BASNETT, Susan. **Translation Studies**. 3ª ed. New York: Routledge, Taylor e Francis e-Library, 2005.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **The Brothers**. Tradução de John Gledson. London: Bloomsbury, 2002.

\_\_\_\_\_. **Deux Frères**. Tradução de Cécile Tricoire. Paris: Éditions du Seuil, 2003.

VENUTI, Lawrence. **The translation studies reader**. London: Taylor & Francis e-Library, 2004.

## **A POESIA NO ATUAL CONTEXTO DE TRADUÇÃO DE OBRAS BRASILEIRAS PARA O INGLÊS<sup>165</sup>**

Guilherme de Oliveira Delgado Filho (Graduando em Tradução /CCHLA/ UFPB)

Marta Pragana Dantas(Orientadora / DLEM/ PPGL/ CCHLA/ UFPB)

### **I. VASTO MUNDO: DRUMMOND EM LÍNGUA INGLESA**

Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987) é um dos principais nomes da segunda geração do Modernismo no Brasil, e considerado o mais influente poeta brasileiro do século XX. Sua poesia é responsável por dar continuidade à libertação proposta por Mário e Oswald de Andrade através do verso livre, sem, no entanto, abandonar o melhor da tradição poética mundial. Nesse sentido, Drummond se enquadra perfeitamente na categoria de “mestre”, conforme concebida por Ezra Pound (2006, p. 42), em seu ABC da literatura: “Homens que combinaram um certo número de tais processos e que os usaram tão bem ou melhor que os inventores”.

Mas, afinal, o que torna Drummond tão original e influente? Pound, ao se questionar sobre o que é literatura e o que é linguagem, lança duas máximas, até hoje exemplares, nas quais podemos reconhecer algumas das muitas qualidades do poeta itabirano. A primeira diz: “grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2006, p. 32). Afinal, os poemas de Drummond nunca se mostram superficiais; pelo contrário, exigem perspicácia e entrega do leitor, em razão de suas múltiplas interpretações. E, ainda: “Literatura é novidade que PERMANECE novidade” (POUND, 2006, p. 33, grifo do autor). Nesse sentido, a sua leitura se prova inesgotável. Ao (re)lermos, hoje, “Poema de sete faces” ou “No meio do caminho”, sentimos novamente os efeitos únicos dessa poesia, bem como sua qualidade de permanente provocação.

---

165 Este artigo apresenta os primeiros resultados do plano de trabalho *Tradução, história e desigualdades literárias: o cânone da literatura brasileira traduzida em inglês*, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa de Iniciação Científica intitulado *Tradução, história e desigualdades literárias*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Pragana Dantas, com o apoio do CNPq.

## **CCHLA em debate**

Entre *Alguma poesia* (1930) e *Farewell* (1996), título lançado postumamente, temos a vasta obra poética de um autor percorrendo número diverso de temas, formas, vozes e dicções. Temos o indivíduo, a terra natal, a família, amigos, o choque social, o conhecimento amoroso, a própria poesia, exercícios lúdicos e uma visão da existência. De certa forma, os temas mais comuns de toda poesia. Contudo, destaca Antonio Cicero (2012, p. 301): “enquanto cada poeta tende a se concentrar em dois ou três deles, Drummond passa por todos, enfocando-os por diversos ângulos”.

Diante de tudo isso, partimos do pressuposto de que há qualidade suficiente na poesia de Drummond para merecer uma boa recepção entre leitores de outras línguas, entre as quais a inglesa, que nos interessa de perto no âmbito deste estudo. Na prática, isso se confirma? Buscaremos discutir essa questão mais adiante. Em um plano lato, a pesquisa que inspira este artigo tem como objetivo principal identificar como a poesia brasileira vem sendo apresentada no sistema de língua inglesa. Qual é o seu espaço e como ela circula? Em um plano restrito, a figura de Carlos Drummond de Andrade é eleita como um estudo de caso dentro dessa problemática.

No entanto, em que pese a qualidade da produção poética do autor itabirano, o levantamento de dados realizado ao longo da pesquisa trouxe à tona o problema da pouca tradição de tradução literária do português para o inglês – problema que não é exclusivo ao contexto de língua inglesa, verificando-se também em outras línguas-culturas (SAPIRO, 2010). Ou seja, ainda temos poucas traduções do poeta mineiro para o inglês, seja na Inglaterra, seja nos Estados Unidos. Não ignoramos, também, o fato de a poesia ser um gênero refratário ao consumo em larga escala, residindo no plano simbólico da linguagem de invenção o seu grande fascínio. Acreditando ser importante para o nosso estudo a retomada diacrônica das traduções de Drummond nos dois países citados, apresentamos, a seguir, um levantamento que se inicia ainda na década de 1960.

## **II. “O GAUCHE NO TEMPO”: DRUMMOND TRADUZIDO PARA O INGLÊS**

Em ordem cronológica de publicação, e considerando apenas as antologias dedicadas exclusivamente ao autor, encontramos os seguintes títulos – três publicados nos Estados Unidos (1965, 1986, 2015) e um na Inglaterra (1981):

**I) In the Middle of the Road**, Selected Poems of Carlos Drummond de Andrade, Compiled, Edited and Translated by John Nist (Tucson: University of Arizona Press, 1965);

**II) Carlos Drummond de Andrade, The Minus Sign**, A Selection from the Poetic Anthology, Translated by Virginia de Araujo (Manchester: Carcanet New Press, 1981);

**III) Travelling in the Family**, Selected Poems by Carlos Drummond de Andrade, Edited by Thomas Colchie and Mark Strand, with Additional Translations by Elizabeth Bishop and Gregory Rabassa (New York: Random House, 1986).

**IV) Multitudinous Heart**, Selected Poems, A Bilingual Edition, Translated from the Portuguese by Richard Zenith (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2015).

A respeito dos três primeiros títulos, o tradutor e estudioso da obra Drummond John Gledson (1987) afirma que cada um leva uma introdução que varia entre 09 páginas (edição de Colchie e Strand), 11 (John Nist) e 38 (Virginia de Araujo). Ali, constam informações básicas, históricas e biográficas sobre o poeta e sua poesia. O motivo da extensão relativamente grande da introdução de Araujo deve-se ao fato de a tradutora discutir questões tradutórias de modo mais amplo, citando, entre outros, o famoso ensaio de Walter Benjamin, “A tarefa do tradutor” (Die Aufgabe des Überstzers, 1923). A quantidade de poemas também varia entre as três traduções, com 41 na edição de Colchie e Strand, 54 na de Araujo e 63 na de Nist. Em relação a essas diferenças, Gledson afirma que Colchie e Strand optam por traduzir vários poemas longos que os outros não traduzem, de modo que terminam por compensar o número menor de traduções.

Quanto aos meios de publicação, Nist lança sua tradução pela University of Arizona Press, editora sem fins lucrativos, fundada em 1959 como um departamento da Universidade do Arizona, e que tem como foco livros acadêmicos e regionais. É a principal editora de trabalhos acadêmicos, regionais e literários no estado do Arizona, dispondo, portanto, de relativo capital simbólico dentro do sistema de língua inglesa – considerando-se que,

## **CCHLA em debate**

do ponto de vista geográfico, Nova Iorque ocupa a posição central de maior prestígio editorial nos Estados Unidos (SAPIRO, 2010).

Araujo publica através da Carcanet Press, editora fundada em 1969 com sede no Reino Unido, e que tem como foco uma lista abrangente e diversificada de poesia moderna e clássica, em inglês e em tradução. Quatro de seus autores receberam o prêmio Nobel, nove receberam o prêmio Queen's Gold Medal for Poetry, e seis receberam Pulitzer, dispendo, portanto, de um capital simbólico ainda maior do que a editora anterior, tendo, inclusive, alcance mundial.

Colchie e Strand, por sua vez, publicam pela Random House, uma das principais editoras em língua inglesa do mundo, adquirida no final da década de 1990 pelo conglomerado de mídia alemã Bertelsmann. Fundada em 1925, suas listas de publicação incluem mais de 70 ganhadores do Prêmio Nobel e centenas de autores entre os mais lidos do mundo. Das três editoras, é, sem dúvida, a que dispõe de maior capital simbólico no sistema de língua inglesa.

A partir dessa percepção, seguiremos com o foco na análise da mais recente antologia traduzida do autor: *Multitudinous Heart*.

### **III. CORAÇÃO NUMEROSO: DRUMMOND 29 ANOS DEPOIS**

Professor aposentado de estudos brasileiros na Universidade de Liverpool, John Gledson voltou a discutir recentemente as traduções de Drummond para o inglês, em entrevista para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Na oportunidade, afirmou: “[e]xiste uma única boa antologia de sua poesia, americana, feita por Thomas Colchie, e incluindo traduções de Elizabeth Bishop. Contém pouco mais de 40 poemas – e é de 1986” (GLEDSON, 2017).

Ao ser questionado se Drummond é muito estudado fora do Brasil, Gledson toca em um ponto que nos interessa aqui – a recepção do autor no exterior: “Só respondo pelos países de língua inglesa, e posso dizer que ele é pouco mais do que ignorado; só em departamentos de línguas hispânicas nas universidades, onde sem dúvida é estudado” (GLEDSON, 2007).

Nesse contexto, surge “*Multitudinous Heart, Selected Poems, A Bilingual Edition, Translated from the Portuguese by Richard Zenith*” (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2015). Ou seja, exatos 29 anos após a edição da

## **CCHLA em debate**

última antologia, de Colchie e Strand, em 1986. A Farrar, Straus e Giroux, editora estadunidense fundada em 1946, é atualmente uma divisão da MacMillan – subordinada ao conglomerado de publicação alemão Georg von Holtzbrinck Publishing Group. Os autores da casa – conhecida por publicar títulos literários – ganharam inúmeros prêmios, incluindo o Pulitzer, o National Book Awards e vinte e um prêmios Nobel.

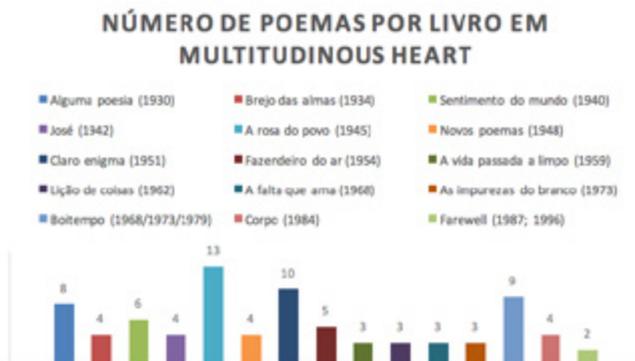
No site da editora (<http://us.macmillan.com/fsg>), alguns parágrafos sob o título “os poemas indispensáveis do maior poeta do Brasil”<sup>166</sup> apresentam a antologia de Drummond, remetendo, logo no início, às palavras de Elizabeth Bishop, quando afirma que no Brasil “os poetas possuem um lugar de honra”. Ao final da descrição, *Multitudinous Heart* é apresentado como “a mais generosa seleção dos poemas de Drummond disponível em inglês, reunindo trabalho das várias fases desse modernista brilhante e incansável”. Além disso, informa que “a seleção e tradução de Richard Zenith nos traz um poeta mais vívido e surpreendente do que conhecíamos”. Pouco depois, figura uma breve descrição do autor, onde se lê: “poucos críticos ou leitores sérios questionariam seu status de o maior poeta do Brasil”.

O primeiro contato do leitor com a antologia reside em uma introdução de 19 páginas, onde Zenith destaca um autor “naturalmente taciturno” e a “relação metamórfica entre sua vida e sua arte”, quando afirma que os seus sentimentos não eram simplesmente expressos, mas transformados. A fim de exemplificar essa dimensão, explora breve análise de alguns poemas “ilustrativos da técnica poética de Drummond”, a exemplo de “Procura da poesia”, “O elefante”, “Poema de sete faces” e “Infância”.

Dentro da sequência cronológica adotada na organização de *Multitudinous Heart*, encontramos 15 seções, cada uma dedicada a um livro do autor, totalizando 81 poemas (Gráfico 1).

---

166 Tradução nossa aqui, assim como nas demais citações feitas de texto fonte em língua inglesa.



Com base nesses dados, dois livros se sobressaem: A rosa do povo (1945) e Claro enigma (1951). A escalada desses títulos não se prova de todo arbitrária, se considerarmos que representam facetas essencialmente opostas de Drummond. O primeiro, a social; o segundo, a formal. O tradutor e professor Samuel Titan Jr. (2012) resume bem a questão ao declarar que A rosa do povo lançava raízes fundas nas ‘inquietudes’ que o poeta cultivara desde os livros anteriores, quando não as radicalizava. Segundo Titan Jr., lá está, centralmente, a percepção de um mundo caduco, precário e malfeito, ao qual corresponde o eu torto, desajeitado e recurvo de uma persona literária que desconfia, no próprio ato de escrever, de tudo aquilo. Já Claro enigma, valendo-se de uma dicção mais clássica, revisita formas que haviam sido abandonadas pelo Modernismo e adota um tom maduro, além de uma profundidade filosófica, opondo-se, assim, à lírica anterior de A rosa do povo.

#### **IV. CONCLUSÃO**

Com isso, podemos concluir que Multitudinous Heart apresenta uma amostra substancial da poética de Carlos Drummond de Andrade, contemplando diferentes dicções e mutações vivenciadas pelo autor e sua escrita. Nesse sentido, a entrada de Drummond no sistema de língua inglesa – e aqui priorizamos o dos Estados Unidos – apresenta indícios de uma recepção ainda modesta e inconstante ao longo das últimas décadas. No entanto, a forma como o autor vem sendo apresentando, através de editoras de elevado prestígio no sistema

## **CCHLA em debate**

de língua inglesa – sobretudo quando se trata dos Estados Unidos e sua notável resistência à tradução –, representa um contraponto importante, ainda mais se considerarmos a circulação restrita da poesia enquanto gênero refratário ao consumo em larga escala. Portanto, é louvável o interesse dessas editoras, que demonstram possuir uma preocupação mais ampla do que a estritamente mercadológica. Até o presente momento, Drummond vem integrando catálogos que estendem as suas publicações a um plano imediatamente simbólico. Ou seja, editoras que apostam, sobretudo, na qualidade estética de seus autores – e nisso reside o seu principal “lucro”, um lucro que se traduz no acúmulo de capital simbólico (BOURDIEU, 1999).

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. **Une révolution conservatrice dans l'édition**. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 126-127, mar. 1999, Paris, p. 3-28. Disponível em: <http://migre.me/w3AaB>. Acesso em: 08 fev. 2017.

CICERO, Antonio. **O aprendizado da poesia**. In: DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Posfácio à Antologia poética; organizada pelo autor. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Multitudinous Heart**, Selected Poems, A Bilingual Edition, Translated from the Portuguese by Richard Zenith (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2015). Disponível em: <http://migre.me/vZcvT>. Acesso em: 04 fev. 2017.

GLEDSON, John. **Drummond em inglês**. Língua e Literatura, (16), 1987, p. 93-108.

GLEDON, Jonh. Separar o Drummond social do formalista é um erro trágico. Entrevista concedida à revista **IHU Online**. 10 jan. 2017. Disponível em: <http://migre.me/wdCdL>. Acesso em: 04 fev. 2017.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**; tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAPIRO, Gisèle. **Globalization and cultural diversity in the book market**: The case of literary translations in the US and in the France. Poetics 38, p. 419-439, 2010. Disponível em: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

TITAN JR., Samuel. **Um poeta do mundo terreno**. In: DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Posfácio a Claro enigma. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

# **A PRESENÇA DA LITERATURA BRASILEIRA NO SISTEMA LITERÁRIO ALEMÃO (2000 - 2015)**

Ângela Cecília Lacerda Coelho de Oliveira (Graduanda em Tradução/ CCHLA / UFPB)

Marta Pragana Dantas (Orientadora /DLEM/ PPGL / CCHLA / UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

Para traçar o perfil da literatura brasileira traduzida na Alemanha entre 2000 a 2015, foram feitas análises interpretativas do banco de dados constituído ao longo do projeto de iniciação científica (Pivic/CNPq/UFPB)<sup>167</sup>. O plano de trabalho por nós desenvolvido intitula-se “Tradução, História e desigualdades literárias: o cânone da literatura brasileira traduzida na Alemanha”.

O banco de dados supracitado<sup>168</sup> consiste em um mapeamento das obras brasileiras traduzidas na Alemanha e compreende as seguintes entradas: ano de publicação da obra traduzida, autor, título original, gênero, se a obra é contemporânea ou não, título traduzido, tradutor, editora da obra original e da obra traduzida e ano da primeira publicação no Brasil. Cabe destacar que o banco de dados não pretendeu ser exaustivo, servindo antes como fonte de consulta e de questionamentos que nos levarão a reflexões a respeito do lugar da literatura brasileira na Alemanha.

Como referencial teórico, utilizaremos a Teoria dos Polissistemas de Even-Zohar, o que nos permitirá compreender o lugar da literatura brasileira no sistema literário alemão e seus movimentos ao longo do tempo. Recorreremos

---

167O projeto intitulado “Tradução, História e desigualdades literárias” tem como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Pragana Dantas. A participação da autora no projeto se dá como aluna voluntária (PIVIC)

168O levantamento das traduções da literatura brasileira na Alemanha engloba o período de 2000 a 2015 e constituiu-se a partir de informações colhidas nas seguintes fontes: no banco de dados da Unesco Index Translationum, que mapeia obras traduzidas em vários países do mundo; no livro *Bibliographie der brasilianische Literatur: Prosa, Lyric, Essay und Drama in deutscher Übersetzung* de Klaus Küpper (2012); em sites de editoras que publicam obras brasileiras traduzidas na Alemanha; na página oficial da Feira do Livro de Frankfurt, que, ao apresentar o Brasil como convidado de honra na edição de 2013, apresentou uma lista dos lançamentos de obras brasileiras traduzidas para o alemão naquele ano.

também os Estudos Descritivos da Tradução para entender o processo de recepção das obras brasileiras traduzidas para o alemão.

### **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A partir dos anos 1970, autores como Gideon Toury e José Lambert trouxeram um novo modelo que apontava para uma nova maneira de analisar as traduções – os Estudos Descritivos da Tradução. Torres (2014, p. 39) destaca que a abordagem descritiva permite “evitar análises prescritivas para estudar as traduções o mais objetivamente possível, conforme se apresentam e segundo o que representam no sistema cultural de chegada”.

Em consonância com a abordagem descritivista, Itamar Even-Zohar (1990) apresenta a noção de polissistemas para caracterizar os sistemas literários de uma cultura. Tais sistemas não são estáticos e se movem entre as regiões centros-periferias e entre os diferentes sistemas, sendo essa hierarquização o ponto chave da dinamicidade dos sistemas. Na teoria dos polissistemas, a literatura traduzida pode ocupar tanto o centro quanto a periferia de determinado sistema de chegada, a depender da influência que ela vier ou não a exercer sobre a literatura nacional. Tal estrutura hierarquizada, se aplicada em escala mundial, acaba por revelar certas características da circulação internacional das obras traduzidas: o fluxo de traduções se dá muito mais na direção centro-periferia do que o inverso; quanto mais central é uma língua, maior é a chance de ela intermediar traduções entre línguas periféricas e também uma maior diversidade de gêneros é traduzida dessa língua e menos se traduz para ela. (HEILBRON; SAPIRO, 2009, p. 17).

André Lefevere (1992) foi quem trouxe com mais força a importância das instituições e pessoas que exercem influência sobre a escolha das obras a serem traduzidas, publicadas e propagadas. À ação dessas pessoas e instituições, ele chama de “patronagem”. Podemos incluir nessa categoria o Estado brasileiro, com suas políticas de apoio à divulgação da literatura brasileira no exterior, editoras, agentes literários, tradutores, críticos literários, universidades, entre outros. As formas como essas pessoas e instituições interferem na seleção, tradução, publicação das obras traduzidas são chamadas por Lefevere de “coerções”.

Nesse sentido, a abordagem descritivista nos parece a mais acertada para falarmos a respeito da presença da literatura brasileira traduzida na Alemanha.

**3. AUTORES BRASILEIROS MAIS TRADUZIDOS NA ALEMANHA (2000 - 2015)**

A análise desenvolvida no âmbito do projeto buscou, num primeiro momento, responder às seguintes questões: quais foram os autores brasileiros mais traduzidos do período de 2000 a 2015?; quais obras desses autores foram traduzidas?, e que editoras publicaram esses autores? (Ver quadro 1).

Quadro 1: Autores brasileiros mais traduzidos na Alemanha (2000-2015)

Autor	Título traduzido	Título Original	Editora na Alemanha
Paulo COELHO	- Veronika beschliesst zu sterben (2000);	- Verônica decide morrer (1998);	- Büchergilde Gutenberg; RM-Buch-und-Medien-Vertrieb;
	- Der Zahir (2005);	- O Zahir(2005);	- RM-Buch-und-Medien-Vertrieb;
	- Leben : Gedanken aus seinen Büchern (2007);	- Vida (2007);	- RM-Buch-und-Medien-Vertrieb;
	- Auf dem Jakobsweg : Tagebuch einer Pilgerreise nach Santiago de Compostela (2007);	- O diário de um mago (1987);	- RM-Buch-und-Medien-Vertrieb;
	- Die Hexe von Portobello (2008);	- A bruxa de Portobello (2006);	- RM-Buch-und-Medien-Vertrieb;
	- Elf Minuten(2004)	- Onze minutos (2003)	- RM-Buch-und-Medien-Vertrieb
Moacyr SCLIAR	- Die Ein-Mann-Armee (2000; 2013 – retradução);	- O exército de um homem só (1973);	- Surhkamp
	- Krieg im Bom Fim (2013);	- A guerra no Bom Fim (1972);	- Lilienfeldiana
	- Die Götter der Rachel (2013);	- Os deuses de Rachel (1975);	-Hentrich&Hentrich
	- Der Zentaur im Garten (2013);	- O centauro no jardim (1980);	- Hentrich&Hentrich
	- Kafkas Leopard (2013);	- O leopardo de Kafka (2000)	- Hoffman und Campe; Lilienfeld
Patrícia MELO	- Wer lügt, gewinnt (2000; 2003 – ed. de bolso; 2004; 2007 – nova ed. de bolso; 2012);	- O elogio da mentira (1998);	-Bucherbilde Gutemberg; Droemer; RM-Buch-und-Medien-Vertrieb; Knauer Taschenbuch; Wagenbach
	-Ich töte, du stirbst (2002);	- AquaTofanna (1994);	- Klett-Cotta
	- Inferno (2003);	- Inferno (2000);	- Klett-Cotta
	- Schwarzer Walzer (2005);	-Valsa Negra (2003);	- Droemer
	- Leichendieb (2014)	-Ladrão de cadáveres (2010)	- Heyne

# CCHLA em debate

Luís Fernando VERÍSSIMO	- Der Club der Engel: Roman (2001);	- Gula – O Clube dos Anjos (1998);	- Droemer Knaur; Knaur eBook
	- Kleine Lügen: „du hörst mir ja doch“ (2001);	- Comédias da vida privada (1994);	- Europa Verlag;
	- Vogelsteins Verwirrung (2003; 2013 - ebook);	- Borges e o Orangatangos (2000);	- Droemer Knaur; Knaur eBook;
	- Meierhoffs Verschwörung (2006; 2013 - ebook);	- O opositor (2004);	- Droemer Knaur; Knaur eBook;
	- Im Garten des Teufels (2014)	- O jardim do diabo (1988)	- Hey! Publishing
Bernardo CARVALHO	- NeunNächte (2006; 2007 – ed. de Bolso);	- Nove noites (2002);	- Lutterhand; btb;
	- Mongólia (2007; 2009 – ed. de bolso);	- Mongólia (2003);	- Lutterhand; btb;
	- In São Paulo geht die Sonne unter (2009);	- O sol se põe em São Paulo (2007);	- Lutterhand;
	- Dreihundert Brücken (2013)	- O filho da mãe (2009)	- Lutterhand
Luiz Alfredo GARCIA- ROZA	- Des Schweigen des Regens (2003 – ed. de bolso);	- O silêncio da chuva (1997);	Berliner Taschenbuch Verlag;
	- Die Tote von Ipanema : ein Fall für Kommissar Espinosa (2003 – ed. de bolso; 2004);	- Achados e perdidos (1998);	- Berliner Taschenbuch Verlag; RM Buch und Medien Vertrieb;
	- Südwestwind: der dritte Fall für Komissar Espinosa (2004 – ed. de bolso);	- Vento sudoeste (1999);	- Berliner Taschenbuch Verlag;
	- Ein Fenster in Copacabana: der vierte Fall für Kommissar Espinosa (2005 – ed. de bolso)	- Uma janela em Copacabana (2001)	- Berliner Taschenbuch Verlag
Milton HATOUM	Zwei Brüder (2002);	- Dois irmãos (2000);	- Suhrkamp;
	- Brief aus Manaus (2002);	- Relatos de um certo Oriente (1989);	- Suhrkamp;
	- Asches vom Amazonas (2008);	- Cinzas do Norte (2005);	- Suhrkamp;
	- Die Weisen des Eldorado: Der Muthos Von der verzauberten Stadt (2009)	- Órfãos do Eldorado (2008)	- Berlin Verlag

A partir desse quadro podemos fazer algumas considerações. Com seis obras publicadas, o escritor Paulo Coelho é o autor brasileiro mais traduzido na Alemanha, seguido de perto por Moacyr Scliar, Patrícia Melo e Luís Fernando Veríssimo, cada um com cinco títulos traduzidos. Com quatro obras traduzidas temos Bernardo Carvalho, Luiz Alfredo Garcia-Roza e Milton Hatoum. As editoras que publicaram uma maior diversidade de autores brasileiros são: RM-Buch-und-Medien-Vertrieb (três autores); Droemer (dois) e Suhrkamp (dois).

Quanto às obras, observamos que todas se enquadram no gênero romance, exceto *Kleine Lügen: "duhörst mir já doch"* – Comédias da vida privada, de Luís Fernando Veríssimo, que é um livro de crônicas. Ademais, dentre os romances publicados que constam no quadro, boa parte pode ser classificada como romance policial/thriller. É o caso de todos os títulos de Patrícia Melo e Garcia-Roza, assim como de Luís Fernando Veríssimo (à exceção de *Comédias da vida privada*).

Quanto aos autores, cabe destacar que os mais traduzidos na Alemanha entre 2000 e 2015 são todos contemporâneos.<sup>169</sup> Podemos refletir também acerca da presença majoritária de escritores homens. Apenas uma escritora figura entre os mais traduzidos no período estudado.

Quanto às editoras, por questão de espaço, nos debruçaremos sobre três: Suhrkamp, Droemer e RM Buch und Medien Vertrieb. A Suhrkamp é apontada por Holger Heimann<sup>170</sup> como uma editora de médio porte. Observamos que a editora possui em seu catálogo autores como Herman Hesse e Berthold Brecht, e que, desde 1976, possui um programa dedicado à América Latina. É no âmbito desse programa que a literatura brasileira está inserida. Dentre as três editoras aqui apresentadas, a Suhrkamp se destaca pelo número de escritores brasileiros em seu catálogo: Mário de Andrade, Euclides da Cunha, Marcelo Ferroni, Daniel Galera, Milton Hatoum, João Ubaldo Ribeiro, Nelson Rodrigues, Moacyr Scliar e Jô Soares.

A Droemer, atualmente um grupo editorial, faz parte de outro grande grupo, o Holzbrinck. A editora publicou obras de Patrícia Melo e Luís Fernando Veríssimo. Constam ainda no seu catálogo os brasileiros Paulo Lins e Mariana Brasil.

---

169 Para os fins desta pesquisa, entende-se por autores contemporâneos aqueles cujas obras originais no Brasil foram publicadas entre os anos de 1990 e 2015.

170 Ex-redator do *Börsenblatt*, a revista mais importante do setor editorial alemão. Atualmente atua como jornalista independente em Berlim.

## **CCHLA em debate**

A RM Buch und Medien Vertrieb, editora pertencente ao grande grupo editorial Bertelsmann, mais conhecida como Der Club Bertelsmann, um clube do livro, teve suas atividades encerradas em 2015. Constavam em seu catálogo os escritores Paulo Coelho, Patrícia Melo e Luiz Alfredo Garcia-Roza.

## **CONCLUSÃO**

No estado atual da nossa pesquisa, algumas reflexões se impõem sobre a situação da literatura brasileira traduzida na Alemanha. O número de autores brasileiros traduzidos é pequeno e, se considerarmos aqueles com mais de duas obras publicadas, o número cai drasticamente. Foram encontrados até agora cerca de 70 autores (excluídos os autores inseridos em antologias), dos quais apenas 13 possuem três obras ou mais traduzidas e publicadas na Alemanha. Como a pesquisa está em andamento, esse número pode sofrer algumas alterações. Mas, se considerarmos que o estudo compreende o período de 16 anos (2000–2015) e que esses 70 escritores e as 167 obras por ora identificadas representam esse período em relação a diversidade da produção nacional, vemos que a literatura brasileira é muito pouco traduzida, o que demonstra um indicativo da posição periférica da literatura brasileira no polissistema literário alemão. Em entrevista concedida à orientadora do projeto, Nicole Witt, agente literária alemã que representa alguns escritores brasileiros, aponta que o mercado literário alemão de obras de ficção traduzidas tem aproximadamente 65% dos títulos traduzidos do inglês, os 35% restantes sendo para as demais línguas. Dentro desses 35%, o português só se tornou mais visível no ano de 2013, com o aumento dos livros traduzidos do Brasil (por ocasião da Feira do livro de Frankfurt).

Isso demonstra a importância das instituições do apoio à publicação e promoção de obras brasileiras no exterior. Um evento como a Feira do livro de Frankfurt coloca o país e sua literatura em evidência, mas não é suficiente para mantê-la em circulação nos anos posteriores. É preciso compreender o lugar da literatura brasileira traduzida no exterior e pensar em alternativas para melhorar a circulação de suas obras.

## **REFERÊNCIAS**

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil literário: história e crítica**, volume 2, Ed. Copiart, 2014.

## **CCHLA em debate**

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Theory. **Poetics Today**, 11:1, p. 9-26, 1990.

HEILBRON, Johan; SAPIRO, Gisèle. Por uma sociologia da tradução: balanço e perspectivas. Tradução de Marta P. Dantas e Adriana Cláudia de S. Costa. **Revista Graphos**. João Pessoa, vol.11, N. 2, p. 13-28, dez./2009.

SAPIRO, Gisèle. **Globalization and cultural diversity in the book market**: The case of literary translations in the US and in France. **Poetics**, nº 38, 2010, p. 419-439. Disponível em: <http://migre.me/sYyUF>

# **ANÁLISE DE PARATEXTOS EDITORIAIS NAS TRADUÇÕES PARA O INGLÊS E O ESPANHOL DAS OBRAS *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICE LISPECTOR E *CAPITÃES DA AREIA*, DE JORGE AMADO<sup>171</sup>**

Maria Helena Pereira Gomes (Graduanda em Letras – Espanhol / CCHLA / UFPB)

Profª Drª Marta Pragana Dantas(Orientadora / DLEM; PPGL / CCHLA / UFPB)

## **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo tem a finalidade de abordar os paratextos editoriais nas traduções para o inglês e o espanhol das obras *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector e *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Serão analisadas as capas e as folhas de rosto. Utiliza-se o aporte teórico de Gérard Genette (2001), Toury (1995) e a teoria dos estudos descritivos da tradução, Lefevere (2007), entre outros autores considerados importantes para o tema apresentado.

Os estudos descritivos identificam uma função cultural da tradução, defendendo que não há espaço para considerá-la adequada ou inadequada, certa ou errada; mas sim observá-la quanto ao desenvolvimento histórico, à divulgação das obras traduzidas e à influência do mercado editorial na produção (BICALHO, 2007).

Esta pesquisa, ainda em andamento, também é norteadada pelo trabalho de Marie-Hélène Torres (2011), utilizando alguns questionamentos apresentados por ela nos seguintes termos: como se apresenta a tradução?; o que nos mostra o paratexto?; o texto traduzido apresenta-se como tradução assumida<sup>172</sup>? Analisa-se como as obras são apresentadas na cultura de chegada, no caso, Espanha e Estados Unidos, onde estão situadas as traduções publicadas pelas

---

171 Este artigo apresenta os primeiros resultados do plano de trabalho “Estudos de projetos tradutórios de obras brasileiras traduzidas”, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa de Iniciação Científica intitulado *Tradução, história e desigualdades literárias*, sob a orientação da Profª Drª Marta Pragana Dantas, com apoio do CNPq.

172 Segundo Torres (2011) o termo *tradução assumida* é apresentado por Toury (*assumed translation*), que é aquela em que “todos os anunciados são apresentados ou vistos como estando dentro da cultura-alvo”.

## **CCHLA em debate**

editoras (Siruela, Alianza Editorial, Penguin Books e New Directions Publishing) escolhidas para este trabalho.

## **2. TEORIA DESCRITIVA DA TRADUÇÃO E PARATEXTOS EDITORIAIS**

Os Estudos Descritivos da Tradução surgiram na década de 1970 contrapondo-se a uma concepção normativa da tradução. Gideon Toury (1995) deu continuidade a essa perspectiva, considerando que o processo tradutório tem uma função específica para o texto traduzido, tornando-o um produto apropriado, pois as traduções são fatos da cultura alvo.

O texto é caracterizado por possuir algumas especificidades, como por exemplo os paratextos que possibilitam (ou não) melhor divulgação e recepção da obra. Os Estudos Descritivos da Tradução contribuem para a análise desses paratextos, abrangem outros aspectos e informações existentes entre o leitor e o livro sob a perspectiva de análise da recepção, considerando aspectos culturais envolvidos no processo como um todo, ou seja, não exploram somente o texto em si.

Lefevere (2007) considera que a tradução seria uma reescrita; além disso, considera importante analisar os paratextos nas obras literárias. Segundo ele, os tradutores são os principais responsáveis pela sobrevivência das obras literárias, pois são capazes de produzir novos textos através de outros que já existem. A figura do tradutor é de extrema importância para possibilitar a leitura de um texto que, se não fosse a tradução, talvez não pudesse ser lido e se não fosse as escolhas tradutórias, talvez não fosse entendido. (CZEKSTER, s.d., p. 2)

Segundo Genette (2001, p. 1), o paratexto é “aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público”<sup>173</sup>. Carneiro (2014) afirma que o autor subdivide paratexto em duas categorias: peritexto (ligado a aspectos como capa, quarta capa, folha de rosto, entre outros) e epitexto (relacionado ao suporte mediático, a exemplo de entrevistas e críticas, entre outros).

## **3. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE**

---

173 Tradução nossa. No original: “The paratext is what enables a text to become a book and to be offered as such to its readers and, more generally, to the public.” (GENETTE, G. 2001, p. 1).

## **CCHLA em debate**

No âmbito desta comunicação, foram escolhidas as traduções das obras mencionadas anteriormente, de Clarice Lispector (*The Hour of the Star* e *La Hora de la Estrella*) e Jorge Amado (*Captains of the Sands* e *Capitanes de la Arena*), para o inglês e espanhol. *A Hora da Estrela* foi publicado no Brasil em 1977, pela Rocco, no Rio de Janeiro. Sua tradução para o espanhol foi realizada por Ana Poljak em 1989 e lançada pela editora Siruela, situada na Espanha; desde então vem sendo republicada. A edição selecionada para esta pesquisa foi publicada em 2015. A primeira versão para o inglês foi traduzida em 1992, por Giovanni Pontiero. Um novo projeto de tradução para o inglês foi realizado por Benjamin Moser em 2011 (versão escolhida para este trabalho) e publicado pela editora New Directions, em Nova Iorque.

O romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, foi publicado no Brasil em 1937, pela Livraria José Olympio Editora (Rio de Janeiro). Em espanhol, a tradução selecionada foi a de Marcos Mayer, cuja edição foi publicada em 2016. No que diz respeito à tradução para a língua inglesa, o romance de Jorge Amado recebeu uma tradução de Gregory Rabassa (conhecido como o maior tradutor da literatura latino-americana, traduziu obras de escritores renomados como Júlio Cortázar e Gabriel García Márquez) em 1988, lançada nos Estados Unidos pela Penguin Books. A edição escolhida para nosso estudo foi publicada em 2013.

### **4. A HORA DA ESTRELA (CLARICE LISPECTOR)**

Respondendo às perguntas de Torres (2011) apresentadas no início deste artigo, passaremos à análise das traduções para o espanhol e o inglês no que diz respeito à capa e à folha de rosto (frente e verso). Limitamos por enquanto o estudo a apenas esses elementos pelo fato de termos tido acesso apenas aos paratextos disponibilizados na Internet (livro digital).

*La Hora de la Estrella* apresenta na capa (figura 1) o nome da autora, o título e a editora. Não faz menção ao tradutor nem ao país de origem da obra. A tradução para o espanhol não é uma tradução assumida desde a capa; apenas na folha de rosto (frente e verso) exhibe o nome da tradutora e a língua de origem, sem especificar que é português brasileiro e faz referência às edições de 1989 e 2014. A capa apresenta fotografias realizadas por Paulo Gurgel Valente, filho de Clarice Lispector, apresentando um sentido estético unitário com flores e plantas do Brasil, segundo Ofelia Grande, diretora da

## CCHLA em debate

Siruela<sup>174</sup>. A versão eletrônica analisada aqui também cita que é uma edição em formato digital lançada em outubro de 2015 e atribui os créditos a María Beloso. O nome de Clarice Lispector na capa ganha destaque por estar escrito na cor vermelha e em letras maiúsculas, diferente do título que tem cor branca e letras minúsculas; ambos aparecem centralizados na metade superior da capa. O nome da editora aparece no final da capa em letras brancas e com um tamanho menor que o nome da autora e do título da obra.

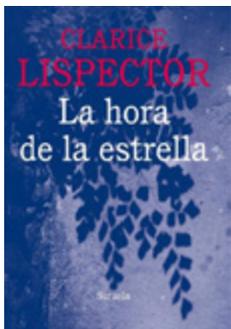


Figura 1 – Capa de La Hora de la Estrella, edição de 2015. Siruela (Madrid Espanha)



Figura 2 – Capa de The Hour of the Star, edição de 2011. New Directions Books (Nova Iorque, Estados Unidos)

A capa de The Hour of the Star (figura 2) não traz o nome da editora na capa, mas dá destaque ao tradutor Benjamin Moser e ao fato de se tratar de uma nova tradução, bem como à introdução feita por Colm Tóibín (premiado escritor irlandês). No verso da folha de rosto, há informação sobre a primeira tradução. Na tradução para o inglês de 2011, a capa exibe o título e o nome da autora em letras de cor preta do mesmo tamanho e centralizadas. O nome do tradutor figura em tamanho reduzido. Na folha de rosto (frente e verso), há menção da língua de origem “translated from Portuguese”, mas não chega a especificar que o texto provém do português brasileiro, apenas quando menciona a cidade do Rio de Janeiro (Brasil).

Os títulos, tanto na tradução para o espanhol quanto para o inglês, foram traduzidos de forma literal. Somente na ficha catalográfica, o leitor saberá que a obra vem do Brasil, no caso da tradução para o inglês. Na tradução publicada pela Siruela, o nome do país não foi mencionado. É possível observar, ainda, que

---

174 Informação disponível em: <http://migre.me/vZ7wV>. Acesso em: 29 de jan. 2017.

## **CCHLA em debate**

as capas não trazem ilustrações que se referem ao Brasil; são imagens neutras e não apresentam algo relacionado aos estereótipos comuns atribuídos ao país.

### **Capitães da Areia (Jorge Amado)**

Apresenta-se a seguir uma breve análise da capa da tradução de Capitães da Areia, publicada em espanhol (2016) pela Alianza Editorial (figura 3). A edição em espanhol com a qual trabalhamos é uma reedição da tradução publicada em 2009 pela mesma editora. Também será apresentada uma análise da capa e folha de rosto (frente e verso) da tradução para o inglês (2013), pela editora Penguin Books (figura 4). Observando as capas das duas traduções, percebe-se que a obra em espanhol apresenta dois pés descalços utilizando uma mistura de cores como azul (em tom claro e escuro), verde, amarelo, vermelho; uma parte não está pintada, o que remete aos pés de uma pessoa negra. Estão descalços e possui relação com o fato de que a temática da obra fala sobre crianças abandonadas, ainda que isso não faça sentido, previamente, ao leitor que não conheça a história.

As cores presentes nos pés podem representar uma mistura de povos, nacionalidades diferentes, ainda que nos dois prevaleça a cor marrom que faz menção à cor negra. As outras cores remetem à bandeira do Brasil (verde e amarelo) e à bandeira da Espanha (vermelho e amarelo); a cor azul também pode representar a bandeira da Bahia, local em que ocorre a história. É possível, também, remeter à bandeira da África do Sul e uma junção de cores que lembram a cultura afro-brasileira ou, ainda, o azul pode fazer menção à bandeira do candomblé, religião africana trazida para o Brasil e comum no estado da Bahia, local onde ocorre a história da obra.

Na parte inferior da capa, aparece o nome do autor entre o nome da editora (o tamanho da letra é um pouco diferente). Após, o sobrenome do autor aparece em maior destaque, subentendendo-se que já seja conhecido na cultura alvo, mais que o título da obra que aparece na parte de baixo. O nome do tradutor não é mencionado nesta parte, logo a tradução não é assumida. Como só tivemos acesso às imagens disponíveis de Capitanes de la Arena na internet, não foi possível analisar a folha de rosto (frente e verso).

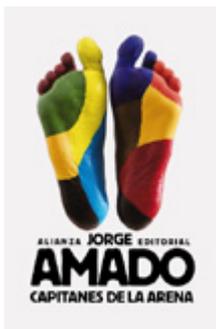


Figura 3 – Capa de Capitanes de la Arena, edição de 2016. Alianza Editorial (Madrid, Espanha)

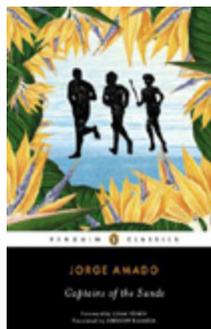


Figura 4– Capa de Captains of the Sands, edição de 2013. Penguin Books (Nova Iorque, Estados Unidos)

Para melhor análise, a capa do livro em inglês será dividida em 3 partes. Primeiramente, na parte superior e central, é apresentada uma moldura de folhas e plantas nas cores verde e amarela (que o leitor pode relacionar à bandeira do Brasil) e, no centro, três jovens retratados na cor preta, numa praia/num mar (representado pelo azul claro) e parecem estar correndo, um deles segura um objeto como um bastão. A representação imagética da capa em inglês remete ao estereótipo em que o nosso país é visto no exterior, devido ao cenário com plantas exóticas e o mar atrás, a vegetação remete ao clima tropical encontrado no Brasil.

Entre a ilustração citada e a parte inferior do livro, há uma faixa indicando a coleção na qual está inserido, Penguin Classics. Abaixo, com um fundo na cor preta, aparece o nome do autor em amarelo, com letras maiúsculas; o título possui uma fonte diferente e que remete a uma letra mais clássica (referente a uma coleção de clássicos); o nome do tradutor juntamente com a introdução feita por Colm Tóibín (que aparecem em tamanho menor que o autor e o título – caracteriza-se por uma tradução assumida), foram inseridos no final da capa com a cor branca.

O dicionário online Aulete define “capitão de areia” como “s.m. (Bras., Bahia) menor abandonado que se exercita na prática da malandragem”. Os títulos são traduzidos literalmente tanto na tradução para o espanhol quanto para o inglês, isto é, sem considerar que o termo capitão-de-areia está relacionado aos menores abandonados que, na época, viviam nas ruas da Bahia. Isso faz com que o título, a princípio, não tenha significado para os leitores das culturas de chegada.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de *The Hour of the Star* e *Captains of the Sands* (as duas traduções para o inglês) apresentarem o nome do tradutor na capa contraria o que Venuti (1995) afirma a respeito da “invisibilidade do tradutor”, na qual é contra, no contexto editorial dos Estados Unidos. O autor realiza um estudo crítico da situação da tradução nos países de língua inglesa, segundo ele, a fluência do texto traduzido nos EUA costuma deixar o tradutor transparente, invisível no texto. No caso dessas traduções, ocorreu o contrário no que diz respeito à capa: dão visibilidade ao tradutor para mostrar que já são reconhecidos por outros trabalhos, o que lhes confere certo prestígio e consideração, ou seja, já são tradutores consagrados.

Os nomes dos tradutores das obras em espanhol não foram citados na capa, o que contribuiu para a invisibilidade e, além disso, não foram encontradas informações relevantes de outros trabalhos relacionados a eles. Observou-se, ainda, que, apesar de não mencionarem a língua de origem na capa, essa informação veio na folha de rosto (exceto na tradução de Amado para o espanhol, na qual não foi possível ter acesso a essa parte). Dando continuidade a esta pesquisa, ainda em andamento, pretende-se analisar outros paratextos, incluindo prefácios, posfácios, notas de rodapé ou, ainda, outros autores brasileiros (do cânone ou contemporâneos) e suas respectivas traduções para o inglês e o espanhol.

### REFERÊNCIAS

BICALHO, Ana Maria. **Graciliano Ramos, Valerie Rumjanek e o processo de (re)criação em La Peste de Albert Camus**. Dissertação de mestrado apresentada. Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11410/1/Dissertacao%20Ana%20Bicalho.pdf>. Acesso em: 22 de jan.2017.

CARNEIRO, Teresa Dias. **Contribuições para uma teoria do paratexto do livro traduzido: caso das traduções de obras literárias francesas no Brasil a partir de meados do século XX**. Revista Cultura & Tradução, v.2, n.1. João Pessoa. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ct/article/view/21142/11656>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

## **CCHLA em debate**

CZEKSTER, Gustavo Melo. **A tradução como fonte da história da literatura:** o caso de Horacio Quiroga no Brasil. s. d. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/x-sihl/media/comunicacao-29.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais.** Tradução de Jane Lewin. Nova Iorque. Cambridge University Press. 2001. 453 p.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária.** Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007, 264 p.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil literário:** paratexto e discurso de acompanhamento. 2011. 136 p.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies and Beyond.** 1995. John Benjamins Publishing. 311 p. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Descriptive\\_Translation\\_Studies\\_and\\_Beyo.html?id=aNHENTMoqEIC](https://books.google.com.br/books/about/Descriptive_Translation_Studies_and_Beyo.html?id=aNHENTMoqEIC). Acesso em: 10 de fev. 2017.

VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility.** 1995. Routledge. 313 p.

## **PARATEXTOS EDITORIAIS E TRADUÇÃO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DE ABERTURA EM DUAS EDIÇÕES DE O MORRO DOS VENTOS UIVANTES, DE EMILY BRONTË**

João Ricardo Pessoa Xavier de Siqueira(Graduando em Letras – UFPB/EAD)

### **INTRODUÇÃO**

Em Por que ler os clássicos, Italo Calvino (2010, p. 8) aponta que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Essa capacidade “elocutória” inexaurível atribuída aos clássicos por Calvino faz-se perceber pelo efeito que a sua leitura (ou releitura) é capaz de despertar em seus leitores. “O ‘clássico’ encarna a própria legitimidade literária, isto é, o que é reconhecido como A literatura, a partir do que serão traçados os limites do que será reconhecido como literário, o que servirá de unidade, de medida específica” (CASANOVA, 2002, p. 30). Em certo sentido, à noção de “clássico” subjaz a ideia de prestígio imanente à formação do capital cultural dos sistemas literários nacionais. Capital esse que se encarna “também em todos os que o transformam e reatualizam. Ele existe sob a forma de instituições literárias (...) cuja legitimidade se avalia pelo número, pela antiguidade e pela eficácia do reconhecimento que decretam.” (CASANOVA, 2002, p. 30).

Publicado em 1847, o romance *Wuthering Heights*, de autoria de Emily Brontë, pode ser alçado à categoria acima descrita não só pelo reiterado reconhecimento que lhe atribui a crítica especializada, mas também pela importância que exerceu sobre a formação do sistema literário inglês, bem como pela sua repercussão e recepção no sistema literário internacional, ao que se atribuem as inúmeras traduções em diversas línguas. A peculiaridade da obra deve-se, dentre outros fatores, à forma como se estrutura o romance, em termos de manipulação do tempo, da intensidade de seus personagens, do retrato social fidedigno da paisagem e da vida no campo, bem como no que se refere à manipulação de recursos linguísticos que confluem para compor os tipos retratados pela autora.

## **CCHLA em debate**

O aparecimento da obra traduzida de Emily Brontë no sistema literário brasileiro<sup>175</sup> deu-se por intermédio da tradução de seu único romance pelas mãos de Oscar Mendes em 1938, sob o título *O morro dos ventos uivantes*. A partir de então, a obra conheceu inúmeras traduções nas quais se manteve o título inicialmente fornecido por Mendes. No que concerne à presença da literatura traduzida, José Lambert (2011) afirma que esta pode ser considerada como um sistema intermediário no contexto dos sistemas literários nacionais. Sendo assim, as traduções constituem um dos setores das relações literárias internacionais, expressando-se no fenômeno da importação literária (LAMBERT, 2011).

Sobre a tradução desenvolvida com fins à edição, Jorge Manuel C. A. e Pinho (2011) evidencia a relação estabelecida entre a tradução como atividade e o objeto livro enquanto resultado, recorrendo-se, nesse processo, “ao papel fundamental dos tradutores na transposição de conhecimentos e textos entre as diversas línguas e culturas.” (PINHO, 2011, p. 9). No caso específico da publicação de traduções de uma mesma obra, pode-se afirmar que diferenças podem ser percebidas por meio do tratamento dispensado pelas editoras à produção e concepção gráfica do livro que lhes servirá de suporte. Diante dessa perspectiva, faz-se oportuno mencionar os aparatos textuais que, ao integrarem uma determinada publicação, podem ser considerados discursos de acompanhamento, materializando-se como (uma das) marcas paratextuais responsáveis por diferenciar uma publicação de outra.

## **BASE TEÓRICA: GENETTE, PARATEXTUALIDADE E TRADUÇÃO**

Em sua obra *Seuils* (1987)<sup>176</sup>, Gérard Genette define paratexto como sendo “aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público” (GENETTE, 2001, p.

---

175 As informações sobre as traduções publicadas de *Wuthering Heights* no Brasil foram coletadas no blog “Não gosto de plágio”, escrito e organizado pela historiadora e tradutora brasileira Denise Bottmann. Contabilizam-se, até o presente momento, quatorze traduções, sendo a mais antiga a já mencionada tradução de 1938, por Oscar Mendes, e a mais recente atribuída a Adriana Lisboa (2016). Fonte: <<http://naogostodeplagio.blogspot.com.br/2012/06/emily-bronte-no-brasil.html>>

176 Traduzida em português e publicada no Brasil com o título *Paratextos Editoriais*, pela editora Ateliê Editorial em 2009. A edição inglesa da obra de Genette publicada em 2001 pela Cambridge University Press, em formato digital serviu de referencial à elaboração do presente artigo.

## **CCHLA em debate**

1 – trad. nossa). Ao discutir especificamente sobre “a situação prefacial de comunicação”, Genette designa como “prefácio” todos os tipos de texto, de natureza introdutória, podendo ser de cunho autoral ou alógrafo, que consistem em um discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede.

Com base em Genette, Alves (2014) ressalta que o prefácio exerce duas funções essenciais, quais sejam, “reter e guiar o leitor explicando-lhe por que e como se deve ler o texto” (GENETTE, apud ALVES, 2014, p. 152), além de outras funções adicionais, a saber: 1) a função informativa; 2) a função de ordem biográfica; 3) a função que situa o texto apresentado no conjunto da obra de seu autor, e 4) a função de recomendação, na maioria das vezes, implícita (GENETTE, apud ALVES, 2014). No que concerne à tipologia, os prefácios podem ser autorais – quando escritos pelo pretense autor da obra –, da personagem/ator – quando escritos por um dos personagens que pertencem à ação na obra – e alógrafos – quando escritos por uma terceira pessoa (GENETTE, 2001, p. 178-179 – trad. nossa).

Especificamente sobre o tradutor/escritor do prefácio, Genette aponta o seguinte: “no caso de uma tradução, o prefácio pode ser assinado pelo tradutor, (...) o tradutor e também escritor do prefácio pode possivelmente comentar, entre outras coisas, sua própria tradução.” (GENETTE, 2001, p. 263 – trad. nossa). Sobre a questão da voz e da visibilidade do tradutor quando da elaboração do prefácio, Alves (2014, p. 253) ressalta que este pode ser um espaço no qual o tradutor justifique e informe as suas escolhas, incluindo os desafios enfrentados durante o processo de tradução, tornando-se assim um sujeito em evidência/visível.

Diante do exposto, o foco do trabalho volta-se à análise de dois prefácios escritos pelos tradutores de *Wuthering Heights* para o português. O exercício de comparação objetiva detectar como se evidenciam as funções do prefácio, em conformidade com o exposto por Genette, e também a maneira como se manifestam as vozes dos respectivos tradutores nesses espaços textuais.

## **ANÁLISE DO CORPUS**

A presente seção tem como objetivo analisar comparativamente os prefácios às edições de *O morro dos ventos uivantes*, publicadas pelas editoras L&PM Pocket (2011) e Martin Claret (2014). A escolha dos prefácios em questão justifica-se não só pelo fato de serem assinados pelos tradutores da obra,

mas, sobretudo, pelo fato de ambos apresentarem uma atitude em comum face à tradução do dialeto de Yorkshire, presente na fala de uma personagem específica do romance. Tal fator constitui um diferencial em relação a traduções anteriores (CARVALHO, 2006) e pode ainda ser considerado como elemento de impacto na leitura e recepção da obra.

O prefácio de Guilherme da Silva Braga à edição de *O morro dos ventos uivantes* publicada pela L&PM Pocket assume um tom eminentemente biográfico ao longo de suas quatro páginas. O texto inicia-se com uma epígrafe, trecho do próprio romance, e segue um fluxo expositivo em torno da vida da autora e de suas irmãs, com a descrição de cenas da vida do ambiente rural em que viviam<sup>177</sup>. Sobre o romance em si são tecidas considerações pelo prefaciador em respeito à sua estrutura, enredo, e personagens<sup>178</sup>. O prefácio é finalizado em tom elogioso à obra, ressaltando o poder e atemporalidade da narrativa, bem como fazendo referência à curta, porém profícua, vida de Emily Brontë.

O prefácio à edição de *O morro dos ventos uivantes* publicada pela Martin Claret escrito por Solange Pinheiro, intitula-se *Quando o cânone foge da norma*, e apresenta quatorze páginas. Nesse texto são tecidas considerações análogas àquelas levantadas no prefácio analisado anteriormente, a saber: dados biográficos sobre Emily Brontë e suas irmãs, a forma como se relacionam enredo, personagens e narrativa na estrutura geral da obra, reações em torno da recepção do romance pela sociedade da época. Apesar das similaridades, faz-se relevante ressaltar a peculiaridade do prefácio de Solange Pinheiro, notadamente no que diz respeito à discussão sociolinguística suscitada pela tradutora, que tem como objeto a presença do dialeto de Yorkshire em uma

---

177 “As irmãs Brontë cresceram – ao lado do irmão Branwell – no remoto vilarejo rural de Haworth, em Yorkshire. (...) A pacata vida no campo e a ausência de companhias, no entanto, eram de certa forma compensadas pelo grande incentivo à fantasia que recebiam da biblioteca do pai, onde desfrutavam de uma liberdade rara – em pleno século XIX – na escolha das leituras (...)” (BRAGA, 2011, p. 1).

178 “As contradições e indecisões que perpassam o texto resultam em vários obstáculos à interpretação do romance (...). Esses conflitos no plano moral não são a única fonte de incertezas em *O morro dos ventos uivantes*: outro complicador importante é a própria estrutura narrativa da obra (...). Apesar de toda a violência do romance (...), vale notar que uma das cenas finais em *O morro dos ventos uivantes* é um idílio de amor graças ao poder transformador dos livros – um poder demonstrado de maneira ainda mais cabal na posteridade por Emily Brontë, que, morta aos trinta anos, deixou como legado um único romance que venceu o tempo e ainda hoje se ergue ‘colossal, obscuro e ameaçador, meio estátua, meio rocha’ em nossa imaginação” (BRAGA, 2011, p. 5)

obra “canônica”, em contrariedade aos ditames da norma culta da sociedade da época<sup>179</sup>.

A tradutora/prefaciadora segue em suas ponderações discutindo sobre a presença de dialetos em obras literárias, oferecendo argumentos favoráveis na medida em que os apresenta como verdadeiras manifestações dos atos de linguagem. As reflexões seguintes debruçam-se sobre o comportamento do tradutor e as escolhas por ele realizadas diante da presença de um dialeto<sup>180</sup>. Ao optar pela tradução do dialeto de Yorkshire, Solange Pinheiro enfatiza que em nenhuma das traduções de *O morro dos ventos uivantes* publicadas no Brasil de 1940 a 2000, houve uma tentativa de mostrar para o público leitor que determinadas personagens não utilizam o inglês padrão, na medida em que essas traduções optavam por “higienizar” o falar de tais personagens, apresentando-os como falantes da norma culta (PINHEIRO, 2014). Por fim, a tradutora salienta que “as soluções encontradas para o problema de tradução proposto pela presença de um dialeto em um texto literário foram fundamentadas em estudos dialetológicos e linguísticos da língua portuguesa.” (PINHEIRO, 2014, p. 19).

Vale salientar que ambos os tradutores optaram pela mesma estratégia, levando em consideração a alternativa possível da tradução do dialeto de Yorkshire e desconsiderando a possibilidade de enquadrar a fala das personagens de acordo com os padrões da norma culta do português brasileiro. Entretanto, apenas no prefácio de Solange Pinheiro encontram-se reflexões de fundo sociolinguístico que, além de justificarem as escolhas no curso do processo tradutório, sinalizam ao leitor o desvio da norma padrão com o fito de adequar a fala à composição das personagens.

---

179 “(...) há um fator que isola *O morro dos ventos uivantes* das demais obras da literatura do século XIX (...), é a linguagem empregada pela escritora. Afinal, são poucos os romances que apresentam uma mescla tão evidente de uma linguagem bastante formal, entremeada de citações bíblicas e literárias, e de uma linguagem associada às classes pobres, trabalhadoras, como o dialeto.” (PINHEIRO, 2014, p. 10).

180 “Ao se deparar com uma variante dialetal no texto em inglês, duas opções se apresentam para o tradutor: a primeira é a escolha deliberada por uma forma de falar que possa ser ligada a um estado brasileiro. (...) A outra opção é o uso de variantes do português brasileiro que ocorrem de maneira bastante disseminada no território nacional e não podem ser imediatamente identificadas como pertencentes a uma variante regional específica. (PINHEIRO, 2014, p. 17).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em relação às funções essenciais atribuídas à instância prefacial, conclui-se que elas se encontram presentes nos dois prefácios de maneira uniforme, posto que ambos apresentam cunho informativo, traçam um perfil biográfico, posicionam-se e interpretam a obra criticamente, além de recomendá-la, ainda que implicitamente neste último caso. Contudo, o prefácio de Solange Pinheiro apresenta um adicional em relação ao de Guilherme da Silva Braga, a saber: a reflexão em torno do processo tradutório com informações que justificam suas escolhas aos seus pretensos leitores. Há de se convir que, embora tenha realizado um trabalho anterior e similar ao de Solange Pinheiro, Guilherme da Silva Braga não faz menção ao processo de tradução em si, e nem sinaliza aos potenciais leitores o caráter inovador que apresenta a sua tradução no que diz respeito ao trato com o dialeto de Yorkshire.

O prefácio de Solange Pinheiro, por sua vez, pode ser concebido como um espaço no qual se fez ouvir e perceber a presença e o papel do tradutor diante dos desafios que se interpõem em seu ofício. Ademais, há que se considerar que os possíveis desvios em relação à norma padrão do português podem contar como um elemento surpresa para o leitor desavisado e habituado com o falar culto das personagens em clássicos da literatura, causando-lhe estranhamento. Ao sinalizar suas escolhas, justificando-as com base em teorias sociolinguísticas, o prefácio de Solange Pinheiro cumpre o requisito essencial a esse tipo de paratexto, que consiste em servir de guia ao leitor que tenha o romance em mãos, ao mesmo tempo em que proporciona a visibilidade, não só do tradutor, mas do processo tradutório em si.

### **REFERÊNCIAS**

ALVES, Francisco Francimar de Sousa. **Os paratextos das antologias brasileiras de contos de Edgar Allan Poe no século XXI**. 2014. 232 f. Tese (Programa de Pós-graduação em estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRAGA, Guilherme da Silva. Prefácio. In: **O morro dos ventos uivantes**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Trad. Solange Pinheiro. São Paulo: Martin Claret, 2014.

## **CCHLA em debate**

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARVALHO, Solange Peixe Pinheiro de. **A tradução do socioleto literário**: um estudo de Wuthering Heights. 2006. 212 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Estilísticos e literários em Inglês). Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASANOVA, Pascale. **A república mundial das letras**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

GENETTE, Gérard. **Paratexts**: thresholds of interpretation. Tradução de Jane E. Levin. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LAMBERT, José. A tradução. In: GUERINI, Andréia; TORRES, Marie-Hélène Catherine; COSTA, Walter (orgs.). **Literatura e tradução**: textos selecionados de José Lambert. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

PINHEIRO, Solange. Quando o cânone foge da norma. *in*: BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Tradução de Solange Pinheiro. São Paulo: Martin Claret, 2014

PINHO, José Manuel Costa Almeida e. **A Tradução para Edição**. 2011. 349 f. Tese. (Doutoramento em Estudos Anglo-Americanos – Tradução). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2011.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil literário**: paratextos e discursos de acompanhamento. Tradução de Marlova Aseff e Eleonora Castelli. Tubarão: Copiart, 2011.