



Gabriela Cristina
Borborema Bozzo
(Organizadora)

Linguística,
letras e
artes:

Explorando a
expressão criativa
da linguagem

 **Atena**
Editora
Ano 2023





Gabriela Cristina
Borborema Bozzo
(Organizadora)

Linguística,
letras e
artes:

Explorando a
expressão criativa
da linguagem

**Atena**
Editora
Ano 2023



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª MiraniIde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes: explorando a expressão criativa da linguagem / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2031-6 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.316232811 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título. CDD 410
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O livro *Linguística, letras e artes: explorando a expressão criativa da linguagem* apresenta doze estudos da área do conhecimento indicada no título do volume. Os capítulos se dividem em três vertentes principais: estudos linguísticos, prática docente e estudos literários, e estão organizados, no livro, na ordem indicada.

O objetivo da publicação é fomentar a discussão acerca dos três pilares identificados que, em suas abordagens, contemplam a parte específica do título da obra, ou seja, tratam do trabalho com a linguagem. Esse é, exatamente, o fulcro que une os textos em um mesmo norteamento científico.

No que tange aos estudos linguísticos, temos trabalhos sobre a relação da metáfora interacionista com a produtividade lexical, semiótica e cinema sob o viés discursivo, variação linguística e musicalidade e, por fim, uma discussão sobre o uso do vocábulo “que”. Já as discussões acerca da prática docente tratam dos gêneros textuais, a concepção docente no ensino de língua inglesa e a formação dos professores no contexto EAD. Ainda, nos estudos literários, temos textos que abordam as noções a seguir, tendo como *corpus*, majoritariamente, textos literários: catalogação e análise de canções, elementos humorísticos e lúdicos, literatura e história, narrativa poética, personagem e narrador.

Portanto, a leitura do volume em pauta será proveitosa por graduandos e pós-graduandos interessados em aprofundar seus conhecimentos nas áreas em que os estudos se dividem, ou seja: linguística, prática docente e literatura. Ainda, a coleção pode servir, para pesquisadores dessas áreas ou de áreas correlatadas, como ponto de partida para o desenvolvimento de novos estudos que partam de ideias desenvolvidas por meio da leitura do e-book. Novamente, as expressões artísticas resistem e a ciência produzida em torno delas dá seu grito de resistência frente à sociedade que tanto despreza a importância da arte e de seu estudo para nossa sobrevivência.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

CAPÍTULO 1	1
A ABORDAGEM INTERACIONISTA DA METÁFORA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUTIVIDADE LEXICAL	
Noelma Oliveira Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328111	
CAPÍTULO 2	17
SEMIÓTICAS SINCRÉTICAS: TEMAS E FIGURAS DISCURSIVAS EM CINCO FILMES MAIS BEM AVALIADOS PELO SITE METACRITIC DE 2011 A 2020	
Levi Henrique Merenciano	
Carlos Henrique Sabino Caldas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328112	
CAPÍTULO 3	52
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MUSICALIDADE: REFLEXÕES SOCIOLINGUÍSTICAS ACERCA DA CANÇÃO “ZALUZEJO” DO GRUPO TEATRO MÁGICO	
Fernanda Suelen Freitas da Silva	
Maria da Guia Taveiro Silva	
Gilberto Freire de Santana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328113	
CAPÍTULO 4	61
O QUE QUE É O “QUE”?	
Ligianne Barbosa Rosa de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328114	
CAPÍTULO 5	69
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA: OS GÊNEROS TEXTUAIS SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE	
Thaís Corrêa Borges de Almeida	
Roberta do Rosário Siqueira Mota Alvarenga	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328115	
CAPÍTULO 6	78
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA – CONCEPÇÕES DOCENTES	
Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima	
Antônio Joaquim Pereira Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328116	
CAPÍTULO 7	88
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EAD: O AVA COMO ESPAÇO-TEMPO HIPERTEXTUAL	
Elaine Anjos dos Santos Beserra	
Úrsula Cunha Anecleto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328117	

CAPÍTULO 8	97
CANÇÕES DO ACERVO JEAN DOULIEZ: PROCESSO DE CATALOGAÇÃO E ANÁLISE	
Natália Plaza Pinto Silva Ana Guiomar Rêgo Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328118	
CAPÍTULO 9	111
ELEMENTOS HUMORÍSTICOS Y LÚDICOS EN CAPÍTULOS SELECCIONADOS DE LA ANTINOVELA RAYUELA DE JULIO CORTÁZAR	
Doris Anne Heidemann	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3162328119	
CAPÍTULO 10.....	128
EROS E PSIQUE EM TRÊS POEMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Natália Oliveira Jung	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.31623281110	
CAPÍTULO 11	139
LITERATURA E HISTÓRIA: DOIS CAMPOS QUE SE ENTRECruzAM NA OBRA <i>DE OLHO NAS PENAS</i> DE ANA MARIA MACHADO	
Fátima Aparecida de Oliveira Sozza Ronaldo Pereira Gonçalves Ismael Iladin	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.31623281111	
CAPÍTULO 12.....	150
“QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”: A PERSONAGEM NA NARRATIVA POÉTICA <i>UM COPO DE CÓLERA</i> , DE RADUAN NASSAR	
Gabriela Cristina Borborema Bozzo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.31623281112	
SOBRE A ORGANIZADORA	159
ÍNDICE REMISSIVO	160

A ABORDAGEM INTERACIONISTA DA METÁFORA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUTIVIDADE LEXICAL

Data de aceite: 23/11/2023

Noelma Oliveira Barbosa

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Neologismo. Metáfora interacionista.

RESUMO: Com este trabalho objetiva-se verificar como as metáforas, a partir de uma abordagem interacionista, contribuem com a formação lexical e de que forma essas construções semânticas criam novos significados e ampliam o potencial linguístico e cognitivo do falante. Para tanto, filia-se à perspectiva da Metáfora Interacionista e toma-se como ponto de partida o encontro das principais ciências envolvidas nessas construções linguísticas, a Semântica e a Lexicologia. Faz-se também algumas reflexões sobre os processos de expansão lexical, procurando observar, sobretudo, aspectos relevantes para a formação de neologismos. A análise, que é qualitativa, de cunho descritivo e natureza bibliográfica, mostra que, por meio de associações, a metáfora (nessa perspectiva) forma neologismos, uma vez que ela atende as fases de construção neológica: de produção, de recepção e julgamento de sua aceitabilidade junto à comunidade de falantes. Muitas caem no uso corrente e acabam sendo dicionarizadas, fechando (assim) o ciclo de produção lexical.

INTRODUÇÃO

O objetivo central do presente trabalho é verificar como as metáforas, a partir de uma abordagem interacionista, contribuem com a formação lexical. Pretendemos compreender de que forma essas construções metafóricas criam novos significados e ampliam o potencial linguístico e cognitivo do indivíduo. Para isso, tomamos como ponto de partida o encontro das principais ciências envolvidas nessas construções linguísticas, a Semântica e a Lexicologia.

A união entre essas duas disciplinas produz um campo de conhecimento bastante vasto, pois abrange diversos fenômenos linguísticos de criação de formas e significados lexicais, através de evocações das associações semânticas, que sempre resultam em mudanças de significado e enriquecimento lexical. Para essas reflexões, apresentaremos alguns

conceitos fundamentais de cunho semântico-lexical, através dos estudos de Andrade (2010); Biderman (2001a; 2001b); Cançado (2013); Ferraz (2007; 2012) e Martinet (1976).

Na sequência, traremos os esclarecimentos desses pesquisadores também para o centro das considerações que faremos sobre os processos de expansão lexical, procurando observar alguns aspectos relevantes nesse processo e que são colocados pelos trabalhos de observação de neologismos, para que possamos, a partir daí, problematizar a produção de metáforas enquanto atividade linguística que contribui efetivamente com a expansão do léxico.

Num terceiro momento, poderemos, finalmente, realizar alguma problematização a respeito da construção metafórica, no sentido de verificar como a metáfora, numa abordagem interacionista, contribui com o processo de formação lexical, buscando ainda compreender de que forma essas construções metafóricas criam novos significados e ampliam o potencial linguístico e cognitivo do indivíduo.

Para elucidar alguns aspectos que são inerentes à metáfora interacionista, faremos algumas observações a respeito da metáfora no que tange a um enfoque linguístico ou tradicional, modelo que prevaleceu no período anterior aos estudos da abordagem interacionista, importante para a compreensão das contribuições semânticas oferecidas por esta perspectiva. Para tais questões, abordaremos Amaral (2009); Barbosa (2017; 2021); Fossile (2011a; 2011b); Moura (2009); Moura e Pereira (2008); Ricoeur ([1975], 2000) e, a referência que constitui a espinha dorsal da Teoria da Interação Semântica: Black (1962; 1993).

UMA FRONTEIRA ENTRE LEXICOLOGIA E SEMÂNTICA

A experiência linguística da humanidade e do indivíduo é tão remota quanto a sua própria origem. No entanto, a sua capacidade comunicativa se amplia quando se faz conhecido o como a linguagem se estrutura para expressar significados, como o homem processa a abstração dos conceitos, os estrutura e categoriza. É interessante compreender que, nesse processo de conjugação de formas e significados, diferentes ciências da linguagem se articulam, sendo o diálogo entre Semântica e Lexicologia imprescindível à efetivação dessa praxe.

Semântica e Lexicologia fazem parte do estudo do sentido; porém, a semântica especifica seu objeto de estudo com foco no significado, o qual, em sentido amplo, possui uma abrangência de conceitos e advém da interação humana, seu “universo se estrutura em torno de dois pólos opostos: o indivíduo e a sociedade”, cuja “tensão em movimento se origina o léxico” (Biderman, 2001, p. 179). Enquanto a Lexicologia especifica seu objeto com base na palavra ou unidade léxica e em informações a respeito dos aspectos que a caracterizam enquanto forma e função (Andrade, 2010, p.113), sendo o sentido um aspecto primordial de sua funcionalidade.

Segundo Andrade (2010, p.114), a noção de palavra, com base na análise linguística, não contempla um rigor científico propriamente dito, pois não há consenso sobre o seu conceito, apesar de ser frequentemente utilizada por linguistas. Para essa pesquisadora, o significado lexical de palavra é o resultado dos elementos que a constituem; embora essa palavra derivada em seu significado lexical seja portadora também de outros significados: literal, figurativo, contextual e enunciativo-pragmático.

Por essa diversidade de significados é que a Lexicologia engloba os aspectos morfossintático, semântico, fonético-fonológico, etimológico e discursivo-pragmático, para dar conta do estudo do léxico, não só das unidades lexicalizadas como também das unidades virtuais, em fase de lexicalização ou não. Essa complexidade torna a Lexicologia uma ciência pluri e interdisciplinar.

Para Biderman (2001), no processo de aquisição da linguagem, a incorporação paulatina do léxico ocorre através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, onde são comuns as evocações das associações semânticas como antonímia e sinonímia; bem como os vocábulos semelhantes formalmente, que desencadeiam associações vocabulares, como: branco → brancura, branquear, branquejar, etc., e os vocabulários de significação contígua, onde ocorrem evocações do tipo: flor → rosa, cravo, jardim, etc., os quais podem constituir casos de hiperonímias, hiponímias ou co-hiponímias.

[...] dados empíricos mostram que os indivíduos estruturam mentalmente o seu repertório léxico, seguindo os modelos e os usos de sua comunidade linguística, através de um processo mental de categorização. Essa classificação categorial latente na memória do falante decorre de duas operações complementares:

- a) o conhecimento do mundo e da taxionomia que a sua língua e sua cultura atribuem a essa mesma Realidade;
- b) o seu esforço cognitivo pessoal de armazenar e catalogar os denotadores léxicos, segundo o modelo semântico da sua língua e, eventualmente, de potencialidades linguísticas de cunho universal, de que ele seria dotado desde o seu nascimento. (Biderman, 2001, p. 182).

O significado, objeto da análise semântica, traz uma amplitude de conceitos que contempla diferentes situações de utilização da língua, e isso resultou em sua divisão em sub-áreas. Daí termos a semântica formal, semântica cultural, semântica da enunciação, semântica cognitiva, semântica argumentativa, semântica dos protótipos, semântica e psicolinguística experimental, semântica computacional e semântica lexical.

Para fins desse artigo, pretendemos tratar nesse tópico apenas da semântica lexical, a qual, reconhecidamente, possui relação intrínseca com as ciências do léxico e trata de fenômenos como a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, o acarretamento, etc., explora as relações entre informação lexical e estrutura sintática. Embora, em dado momento do texto, talvez tenhamos que mencionar outros aspectos semânticos, já que, em se tratando

de estudos metafóricos, essa necessidade se amplia.

Segundo Vilela apud Andrade (2010, p. 115), a Semântica lexical pode situar-se em três níveis de análise linguística: o da *langue*, o da norma e o da *parole*. Porém, o estudo do conteúdo dos signos só pode ser feito sistematicamente no nível da *langue*, o nível em que essas unidades léxicas se configuram como unidades funcionais, onde ocorrem também as implicações entre as relações do léxico. No nível da norma situa-se o que não é necessariamente funcional ou distintivo e; no nível da *parole*, encontra-se o que pertence ao discurso concreto, relacionado ao extralinguístico. Para Vilela, o estudo do significado no nível da língua é o objeto de estudo da Semântica Lexical, considerada uma parte da Lexicologia.

Ao falar de significado, é imprescindível mencionar que, conforme Cançado (2013), um aspecto fundamental para o entendimento dos processos da significação diz respeito a sua natureza. Há linguistas que concebem que o significado é associado a uma noção de referência, a qual nasce da ligação entre as expressões linguísticas e o mundo. Já outros pesquisadores vêem o significado como associado a uma representação mental, na busca de “entender o que os ouvintes podem inferir sobre os processos cognitivos e representações mentais do falante” (Cançado, 2013, p. 27). Enquanto que, para alguns estudiosos, é perfeitamente possível que essas duas abordagens sejam complementares.

Essa autora aponta que as teorias que tratam do significado sob o ponto de vista da referência são as chamadas Semântica Formal, Semântica Lógica, Semântica Referencial ou Semântica de Valor de Verdade. Para esse pensamento, “certas palavras fazem referência a determinados objetos, e aprender o que significam essas palavras é conhecer a referência delas no mundo”, por exemplo, a sentença “Noam Chomsky refere-se a um famoso linguista” será adequada se estivermos nos referindo ao mesmo linguista a que todas as pessoas se referem quando usam o nome Noam Chomsky (Cançado, 2013, p. 27). Nisso, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que a Referência é uma relação entre expressões e objetos extralinguísticos e não entre expressões linguísticas.

Quanto às teorias que tratam do significado do ponto de vista representacional, essa estudiosa afirma que elas não consideram que esse significado faz relação com a referência no mundo, são conhecidas como teorias mentalistas, representacionais ou cognitivas e envolvem a ligação entre linguagem e construtos mentais, que representam ou codificam o conhecimento semântico do falante. Aqui, o sucesso da comunicação depende apenas de partilhar representações, e não de fazer a mesma ligação entre situações do mundo.

Assim, vale lembrar que os exemplos de expansão do léxico apontados por Biderman (2001), assim como outros diversos, são analisados léxico e semanticamente. Nisso, as palavras sinônimas, que “sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso”, requerem sempre um contexto, que é dado e analisado em uma sentença semântica (Cançado, 2013, p. 48/53).

Situação semelhante acontece com a antonímia, como exemplo a do tipo gradativo,

em que a negação de um item lexical não implica em afirmação do seu antônimo, como em pesado/leve, quente/frio: se o galão de água não está pesado para o seu entregador, não implica que ele esteja leve para a criança ou o idoso, ou: se algo não está quente, não implica que esteja frio, ou ainda: uma temperatura que é quente no Alasca pode ser fria no Brasil (Cançado, 2013). Assim, a adequação de uso desses itens lexicais vai requerer também um contexto ou sentença, que lhe dirá as suas condições de verdade.

Cançado (2013), argumenta ainda que nos casos de hiponímia e hiperonímia, por exemplo, temos a ocorrência de implicações que estruturam o léxico das línguas em classes e podem formar cadeias. Com base nesse pensamento, o item lexical mais específico dessa cadeia é o hipônimo, enquanto o mais geral é o seu hiperônimo. Assim, em “flor, rosa, jardim...”, rosa é hipônimo e jardim o seu hiperônimo. Nessas situações, existe sempre uma assimetria semântica, o jardim conterà rosa, mas o inverso jamais poderá ocorrer.

Embora cada língua tenha sua forma própria de recortar a realidade e a moldar em categorias linguísticas e mentais que lhes são exclusivas, o léxico relaciona-se com o processo de nomeação da realidade, em primeiro momento. Posteriormente, vem o processo de cognição, em que os conceitos ou significados trazem os meios de ordenar os dados sensoriais da experiência, cristalizando-os em signos linguísticos: palavras.

Nessa prática de efetivação dos processos linguísticos ou de comunicação, as unidades léxicas se relacionam de formas diversas. Essa manifestação apresenta certa complexidade que requer uma análise direcionada à compreensão do sentido, o qual resulta da relação léxico e estruturas sintáticas. Isso evidencia o parentesco entre Semântica e ciências do léxico, em especial, a Lexicologia; ambas possuem como intersecção a semântica lexical.

PRODUTIVIDADE LEXICAL

A língua que falamos tem uma função social muito importante, além de promover a troca de conhecimentos, ela também se transforma para melhor acompanhar as mudanças que ocorrem nas estruturas socioeconômicas e culturais da sociedade. Ela acompanha a tecnologia, rompe barreiras e transforma gerações. A veracidade de tudo isso, juntamente com a criatividade dos falantes em todos os domínios faz com que a língua se diversifique no âmbito da linguagem geral, fazendo com que surjam novos falares, enquanto certas palavras e expressões vão caindo em desuso.

Essas mudanças sociais geram novas realidades, cujo processo de cognição desencadeia a necessidade de novas nomeações, criando novas palavras que os falantes vão incorporando ao seu falar corrente, da mesma forma que os artistas da língua também são responsáveis pela criação de novos termos ou pela conotação nova de palavras já existentes. Essas novas criações perpetuam-se na sociedade, que, então, as aceita e passa a reutilizá-las nos seus atos de comunicação. Posteriormente, podem incorporar-se

ao conjunto das unidades léxicas memorizadas e utilizadas pelos usuários da língua.

Esse fenômeno linguístico de criação de formas e significados de novos lexemas denomina-se Neologismo e as novas unidades produzidas são chamamos de unidades neológicas. Por Neologismo considera-se o “resultado tangível da operação de produção linguística inédita, isto é, a unidade nova capaz de ocupar espaço no léxico, introduzindo-se no uso corrente ou socioprofissional” (Boulanger, 1989, *apud* Ferraz, 2007, p. 55); “é uma ocorrência natural, prevista nos padrões de estruturação lexical das línguas vivas” (Ferraz, 2012, p. 18).

Segundo Ferraz (2007, p. 54), o processo de neologismo lexical é verificado a partir de três mecanismos básicos: neologia formal, cuja formação das palavras é observada a partir de regras do sistema linguístico e opera nos níveis morfológico, sintático ou fonológico; neologia de empréstimo, resultante da importação de unidades léxicas de outros sistemas linguísticos, os quais sofrem modificações ou não para adaptarem-se à nova língua, e; neologia semântica, quando há uma reutilização de unidades léxicas já existentes, com atribuição de novos conceitos, tendo em vista uma relação de significância. Retomaremos a noção de neologia semântica mais adiante, ao falarmos sobre a metáfora em abordagem interacionista.

Ferraz (2012) salienta que não é pelo fato de uma unidade léxica ter caráter inédito que passa a ser imediatamente considerada neológica.

Há três fases da neologia que devem ser observadas:

- a. A fase inicial do processo, quando o neologismo está sendo criado;
- b. A fase que sucede à criação e se refere à recepção ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte dos destinatários;
- c. A fase em que começa o processo de desneologização (Ferraz, 2012, p. 18).

Depois de criado, o neologismo é lançado na corrente de evolução linguística, mas somente ao passar pelas três fases acima é que a nova unidade léxica está em condições de ser dicionarizada. “O processo de dicionarização de um neologismo reflete a continuidade do seu uso no vocabulário geral, ou seja: o vocabulário novo só é dicionarizado quando ele já foi aceito por toda a comunidade que fala aquela língua” (Biderman, 2001, p. 212); caso não ocorra a desneologização, pode perder-se a sensação de novidade e acontecer de o vocábulo cair em desuso.

Andrade (2010, p. 121/122) afirma que na criação lexical há sempre uma força motivacional no produto resultante, quer seja morfossintática, fonológica ou semântica. Com base em estudos de Ullmann (1964), essa pesquisadora aponta três tipos de motivação: a fonética, que apresenta relação entre o significante, o símbolo e o não linguístico; a morfológica, quando se observa os processos de derivação e composição, e; a semântica, a qual pode acontecer de modo figurativo, por meio de relações metafóricas e metonímicas.

A motivação, nesse caso, se realiza quando um composto derivado e uma expressão figurada são sentidos como tal.

Essa autora salienta que os fatores que favorecem a mudança semântica estão relacionados à complexidade da própria língua, dado ao caráter de flexibilidade, tanto para a sua transmissão descontínua através dos tempos, quanto para duplicação de significado, bem como pelo fato de lidarmos com classes abertas (fonológico e morfológico) e fechadas (o próprio vocabulário). A estudiosa afirma ainda que causas históricas, linguísticas, sociais e psicológicas podem desencadear mudanças no significado, e que podem ser condicionadas por uma associação entre o significado novo e o antigo, através de uma relação de intersecção, seja por inclusão ou implicação. Sobre essas questões, eis o que diz Martinet (1978):

[...] enquanto a motivação fonética é directa, as motivações morfológica e semântica são indirectas, no sentido de que a unidade lexical não é compreensível senão para quem conhece o sentido dos lexemas de base ou dos lexemas componentes (no caso da motivação morfológica), e para quem conhece o sentido próprio donde são derivados os sentidos figurados (no caso da motivação semântica). [...] A motivação não passa de um caso particular de estruturação do léxico. Com efeito, os significados das unidades lexicais mantêm entre si relações que nem sempre são formalmente manifestadas de maneira directa (Martinet, 1976, p. 195).

Andrade (2010, p. 123) reconhece que há certa complexidade na classificação das causas que respondem pela mudança de significado e, ainda com base em estudos de Ullman (1964), afirma que, além das causas linguísticas, históricas e sociais, a mudança de significado pode estar condicionada a questões psicológicas: os fatores emotivos e expressivos do falante; à influência estrangeira por causa da mudança semântica, no caso da importação de um nome, que poderá abolir um significado antigo em detrimento de um novo, e; à necessidade de um nome como causa da mudança semântica, cuja nomeação pode ser feita pela importação de um termo, processo interno da língua ou mudança de significado de uma unidade da língua.

Ullman (1964) adverte que a influência estrangeira ou importação de um termo pode acarretar o surgimento de um novo significado, uma vez que poderá haver dificuldade de associação entre o significado original desses termos e a sua nova designação. Martinet (1976), Por sua vez, argumenta que a motivação semântica é indireta e não compreensível, senão para aqueles que conhecem o sentido próprio de onde são derivados os sentidos figurados.

Não podemos deixar de considerar também que cada significação vem carregada de novos itens na estrutura de categorias do seu lexema, traz novas similaridades, sinonímia, antonímia, etc. Assim, a cada nova unidade léxica, temos um campo polissêmico que se amplia. E a polissemia é, certamente, resultante da inovação semântica, que só pode ocorrer qualitativamente, já que vários sentidos podem ser atribuídos a mesma base e

atualizados em contextos diferentes, o que nos permite afirmar que o significado está mais sujeito a mudanças que outros instrumentos de formação léxica.

Dessa maneira, além da ampliação de itens categoriais que surgem com as novas unidades léxicas, a inter-relação ou associação entre eles é responsável pelo enriquecimento da significação. As mudanças de significados advindas das relações associativas são observadas, sobretudo, no emprego das chamadas figuras de linguagem, a metáfora, metonímia e a sinédoque, as quais associam as operações mentais entre si e entre estas e as expressões linguísticas.

Dentro desse enfoque, a metáfora (objeto de análise desse artigo) constitui um recurso bastante utilizado e apreciado, dado o seu valor expressivo e cognitivo.

A estrutura da metáfora é simples. O significado se altera quando o significado de um termo adquire um outro, numa relação de comparação, intersecção, apresentando traços semânticos comuns. Isso quer dizer que quanto mais próximo estiverem esses traços, menos expressividade a metáfora possui, quanto mais afastados maior a tensão criada, maior a força da expressividade (Andrade, 2010, p.123/124).

Essa tensão entre significados permite uma maior identificação entre o caráter metafórico das unidades léxicas ou expressões e o processo polissêmico. O resultando dessa aproximação é o surgimento de um novo sentido, o metafórico, o qual não substituirá o original (literal), mas relacionará com alguns de seus atributos, possibilitando a criação de novos sentidos.

Por ser a metáfora um recurso bastante presente na nossa língua e trazer conotações que são importantes não só em âmbito linguístico como também cognitivo, ela perpassa o campo estilístico e vem se tornando cada vez mais aceita enquanto dispositivo semântico, presente não só na linguagem usual como na científica. “A metáfora é, então, um acontecimento semântico que se produz no ponto de intersecção entre vários campos semânticos” (Ricoeur, [1975], 2000, p. 155).

A METÁFORA: UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA

O curso das investigações teóricas sobre a metáfora tem sido longo e disperso, já que é grande a diversidade de abordagens sobre o assunto, as quais visam, principalmente, enfoques filosóficos, psicológicos e linguísticos. Para efeito desse artigo e por entendermos que a metáfora enquanto produtividade lexical efetiva-se no uso corrente da linguagem, não nos atemos apenas a uma abordagem linguística tradicional, defendida por alguns autores, nem somente a uma abordagem de cunho conceptual¹ sustentada, por outros investigadores, mas demos atenção ao sentido metafórico advindo dessas duas direções

1 A Teoria da Metáfora Conceptual é fundada por Lakoff e Johnson (1980), e desenvolve o pensamento de que as expressões metafóricas são utilizadas para externar os conceitos metafóricos; que nosso sistema conceptual não é algo do qual normalmente temos consciência, e por isso, muitas vezes, pensamos e agimos mais ou menos automaticamente. A metáfora conceptual é logicamente anterior à sua representação linguística, e por isso, não seria afetada por fatores estritamente linguísticos (Moura, 2009, p. 03).

em cooperação, conforme Barbosa (2017; 2021).

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá*, através da junção de dois elementos que a compõe - *meta* que significa sobre e *pherein*, este com a significação de transporte. Entre grande parte dos escritos que tratam desse assunto, parece haver o consenso de que, numa visão tradicional, o fenômeno metáfora é definido como sendo o uso de um termo ou expressão no lugar de outro. Em sua essência, a metáfora representaria uma transferência de sentido de um termo para outro, o que sugere, com base nessa informação, uma aplicabilidade restrita ao nível da linguagem.

Para Fossile (2011b), Coimbra (2009, *apud* Barbosa 2017; 2021), Amaral (2009), datam do século IV a. C. os primeiros estudos sistemáticos sobre a metáfora e são atribuídos a Aristóteles, o qual sustentava que a mesma estava vinculada aos domínios da retórica e da poética.

Na "Poética", Aristóteles (1965) expõe o seu pensamento sobre a metáfora, afirmando que esta consiste na atribuição de um nome a um referente, sendo que este nome é pertença de um outro referente. Tratando-se, portanto, de uma transposição ou transferência de um nome, propõe quatro tipos de metáforas: gênero por gênero, gênero por espécie, espécie por gênero e analogia. Nas três primeiras categorias, a transferência situa-se ao nível da palavra, ocorrendo uma substituição [...] na metáfora por analogia, a transferência ocorre de um domínio do conhecimento para outro, não se circunscrevendo estritamente às palavras. (Amaral, 2009 p. 213).

Deve-se a Aristóteles a ideia de que "a capacidade em criar/fazer metáforas distingue os seres eloquentes dos seres banais, pelo que só está acessível aos homens que possuem um talento especial" (Amaral, 2009 p. 213), pertencendo aos poetas a prerrogativa na capacidade de intuir ou perceber similaridades. Assim, é possível compreender o caráter retórico da metáfora tradicional e a sua principal função, a de ornamento da linguagem, que chegou até nós, apesar de diversos estudos realizados sobre o assunto a partir do último século.

A metáfora vinculou-se à retórica, a qual, segundo Ricoeur ([1975], 2000), passou por um processo de redução à teoria da elocução ao longo de sua história. A teoria da elocução (ou do estilo) reduziu-se à classificação das figuras e essa classificação a uma teoria dos tropos que, por sua vez, voltou-se para a metáfora e para a metonímia, as quais continuariam a reduzir-se à semelhança e à contiguidade, respectivamente. Esse entendimento, segundo esse autor, foi bastante significativo para compreendermos a disparidade existente entre as formas de interpretação que se faz da representação metafórica a partir de uma conceituação clássica e moderna a respeito do assunto.

Apesar de posicionamentos diversos e até controversos acerca da metáfora, é recorrente a crença de que houve, durante todo o período de redução da retórica, mais esvaziamento do que amplitude de considerações a respeito dos aspectos lógico-discursivos da mesma, nos termos e dimensões propostos por Aristóteles. O que prevaleceu foi o

estatuto da linguagem, o que chegou até meados do século passado, a metáfora reduzida a fórmulas linguísticas, de onde não é possível deslanchar um estudo efetivamente semântico-lexical.

Somente com a Teoria Interacionista, já no século XX, podemos falar de uma abordagem semântico-lexical a partir da metáfora. Tal teoria propõe uma interpretação do sentido metafórico advindo não apenas de mecanismos cognitivos, nem somente de fatores linguísticos, mas resulta da cooperação entre os dois processos. Essa inovação básica é dada pelo reconhecimento da dimensão cognitiva da metáfora, ignorada até então. Para compreendermos essa questão, fizemos uma breve teorização dessa perspectiva interacionista, levando em conta os pontos mais contundentes de sua formulação, a partir da visão de dois autores principais: I. A. Richards, responsável por inaugurar a Teoria Interacionista e Max Black, conhecido como o criador da Teoria, propriamente dita.

Os estudos de Richards foram desenvolvidos por volta de 1930 e constituíram importantes empreendimentos para a formulação da abordagem interacionista da metáfora. Com ele, novas perspectivas de interpretação metafórica ganham corpo e uma nova terminologia passa a ser adotada. Adepto de uma linha de investigação literária, Richards dedica-se à definição de uma nova retórica, à qual se vincula a teoria da metáfora, que, posteriormente, resulta no reconhecimento de uma semântica da frase, já que “situa a retórica no plano propriamente verbal da compreensão e comunicação” (Ricoeur, 2000, p. 124).

Conforme Coimbra (1999) o ponto de partida para o desenvolvimento dos trabalhos de Richards está no pensamento célebre de Pierre Fontanier² (século XIX), o de que a metáfora apresenta uma ideia sob o signo de outra. Para essa autora, Richards propõe designar por tópico ou teor (tenor) a ideia em questão, a qual pode ou não estar expressa na superfície do texto, e por veículo (vehicle) a ideia sob cujo signo a primeira é apreendida. Como no enunciado: “Os pobres são os negros da Europa”, a palavra negros constitui o veículo e obtém (no exemplo) um novo significado, que não é o seu significado em usos literais, nem o significado que teria qualquer palavra que o substituísse de forma literal.

Assim, algo (um novo significado) está sendo dito indiretamente sobre os pobres da Europa, esse significado novo expressa o teor ou a ideia contida no enunciado metafórico e esse teor impõe extensão de sentido à palavra que constitui o veículo (a palavra negros, no exemplo dado). Dessa forma, a metáfora não se restringe apenas a uma palavra (ao veículo), mas engendra-se do conjunto dos dois termos, da sua percepção simultânea e da sua interação.

A Richards é atribuído o pensamento de que a metáfora ou o enunciado metafórico possui estrutura intrínseca e envolve toda a semântica do enunciado. A metáfora não

² Pierre Fontanier inclui as metáforas nos tropos por semelhança, definindo-as como as figuras que “consistent à présenter une idée sous le signe d’une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d’ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d’une certaine conformité ou analogie.” (Fontanier, 1968: 99, *apud* Coimbra, 1999, p. 15).

constitui um valor adicional, mas uma forma de constituição da própria linguagem, pois a unidade semântica deixa de ser apenas a palavra, para tornar-se a frase toda. Para Ricoeur (2000) e Fossile (2011b), em Richards, a metáfora mantém dois pensamentos de coisas diferentes que estão/são simultaneamente ativas.

A consideração da interdependência entre tópico e veículo nos leva ao reconhecimento do mesmo tipo de relação que se estabelece entre a linguagem e o pensamento (Berthoff, *apud* Amaral, 2009). Assim, Richards rompe com a teoria da palavra, cuja definição de metáfora estava centrada na mudança de sentido da palavra (definição nominal) e inaugura a teoria do discurso, edificada sobre a tese da interanimação de palavras na enunciação e base de sua teoria da interpenetração das partes do discurso, sobre a qual se edificou a teoria da interação semântica da metáfora (Amaral, 2009; Coimbra, 1999, *apud* Barbosa, 2021; Fossile, 2011b; Ricoeur).

Em Richards, a relação linguagem versus pensamento parece dicotômica, e nessa dicotomia, o pensamento é enfatizado. Assim, inicia “uma longa tradição que separa dois planos na metáfora: o plano conceptual (que relaciona conceitos) e o plano da expressão (as palavras que são usadas para exprimir esses conceitos)” (Moura, 2008, *apud* Fossile, 2011b, p. 38). Fossile (2011b) afirma que houve uma fusão, na década de 70, da linha de investigação literária seguida por Richards com o campo da filosofia analítica, sendo Max Black o principal representante dessa fusão.

Black, a partir de seu artigo *Metaphor* (1962), condensa as teses fundamentais para uma análise semântica da metáfora que se estabelece no nível do enunciado, mais tarde, publica *More about Metaphor* (1993), onde propõe rever sua formulação original sobre a metáfora e dirigir seu interesse, particularmente, para os aspectos cognitivos. Para esse autor, o sujeito da metáfora se distingue em literal, que ele designa de termo principal ou primário, e o termo figurado ou secundário. Ele sustenta que, num enunciado metafórico, apenas o termo secundário é tomado metaforicamente, enquanto os demais são tomados literalmente.

Black (1962; 1993) chama de foco (focus) o termo que é tomado metaforicamente e frame o restante do enunciado, quadro é o contexto, o literal. E da relação entre o foco e o contexto é que nasce o sentido metafórico do enunciado.

[...] na sentença *A mulher é uma rosa*, a metáfora não está centrada, de acordo com Black, apenas na palavra *rosa*, mas no relacionamento que os elementos do enunciado estabelecem entre si. Dessa forma, entende-se que há uma inter-relação entre o focus (*uma rosa*), que é o elemento metafórico, e o frame (*A mulher é _____*), isto é, a estrutura gramatical não-metafórica (frame) (Fossile, 2011b, p. 39).

Assim, é o enunciado inteiro que constitui a metáfora, mas é a presença do foco que justifica considerar o enunciado como metafórico. Ricoeur (2000, p. 136) afirma que, em Black, a interação ocorre entre o sentido do enunciado, que é indiviso, e o sentido

focalizado da palavra, tomada metaforicamente. Porém, o fato de a palavra metafórica ser tomada como isolada do resto da frase, exprimindo-se um “fenômeno de focalização³, não significa um retorno à ilusão de que as palavras têm em si mesmas um sentido” (Ricoeur, 2000, p. 136).

Para Black (1993), o significado de uma metáfora interessante é tipicamente novo ou “criativo”. As metáforas de seu interesse são designadas metáforas ativas ou fortes, cuja discriminação ocorre mediante ênfase e ressonância⁴, com notoriedade para a questão de suas implicações serem ricas, porém, não declaradas, onde “os produtores precisam da cooperação do receptor em perceber o que está por trás das palavras usadas” (Black, 1993, p. 23 e 26). Assim, o falante pode empregar meios convencionais para produzir um efeito fora do padrão, durante a utilização apenas dos recursos sintáticos e semânticos.

Para explicar o funcionamento da metáfora, Black (1962; 1993) introduz a noção de sistema de lugares comuns associados, que constitui um conjunto de opiniões e pressupostos. Estes, acrescidos pela comunidade linguística aos usos literais da palavra que governam as regras sintáticas e semânticas, formam um sistema de implicações associadas (convenções e estereótipos) previsíveis do sujeito subsidiário (e não a base de sua significação lexical corrente) e que são projetados sobre o sujeito primário.

No enunciado “o homem é um lobo”, temos que o termo “lobo” evoca um sistema de lugares comuns associados, trazendo à mente conceitos como: valente, perigoso, selvagem. Esses traços associados a lobo são projetados sobre o conceito de homem, de forma que aplicamos os atributos (estereótipos e conotações) triviais de lobo a homem, organizando, dessa forma, a nossa visão de homem por meio dessa metáfora, que é o termo “lobo”. Assim, a expressão metafórica suprime certos detalhes e acentua outros, por meio de um insight. Isso “constitui, com efeito, uma operação intelectual irreduzível, que informa e esclarece como nenhuma paráfrase poderia fazer” (Ricoeur, 2000, p. 139/140).

In the context of a particular metaphorical statement, the two subjects “interact” in the following ways: (a) the presence of the primary subject incites the hearer to select some of the secondary subject’s properties; and (b) invites him to construct a parallel implication-complex that can fit the primary subject; and (c) reciprocally induces parallel changes in the secondary subject. (Black, 1993, p. 28)⁵.

Para Black (1962, p. 287), o importante para a eficácia da metáfora não é que

3 Ricoeur (2000, p. 135/136) chama fenômeno de focalização o fato que nos permite isolar a palavra metafórica do resto da frase, essa palavra seria designada fenômeno de focus, enquanto frame designa o restante. Para ele, esse detalhe é um atributo que distingue a metáfora do provérbio, da alegoria e do enigma, nos quase todas as palavras são empregadas metaforicamente.

4 Black sugere os termos ênfase e ressonância para orientar o grau de vivacidade da metáfora. Propõe a riqueza das implicações não declaradas, de um lado e o opcional, decorativo e ornamental, característicos da metáfora tradicional de outro lado. Ambos, como os “opostos plausíveis”, que asseguram essas extremidades (Black, 1993, p. 26).

5 No contexto de uma instrução metáfora particular, os dois indivíduos “interagem” da seguinte forma: (a) a presença do objeto principal incita o ouvinte para selecionar algumas das propriedades do sujeito secundário; e (b) convida -o a construir uma implicação do complexo paralelo que pode caber no tema principal; e (c) reciprocamente induz mudanças paralelas no tema secundária (Tradução própria).

os lugares-comuns sejam verdadeiros, mas que eles sejam fácil e livremente evocados. Observa-se que ao mesmo tempo em que Black admite o sistema de lugares comuns associados, ele ressalta que as metáforas podem também ser apoiadas por sistemas de implicações especialmente construídos e de natureza não lexicais, determinadas pelas circunstâncias do enunciado, pensamento e intenções dos interlocutores. “Their mode of operation requires the reader to use a system of implications (a system of “common-places”-or a special system established for the purpose in hand) as a means for selecting, emphasizing, and organizing relations in a different field.” (Black, 1962, p. 293)⁶.

Na elaboração da metáfora, para Black (1993), tem-se uma operação mental, na qual os termos (foco e frame) que formam um enunciado metafórico interagem simultaneamente, de modo que formam “um ponto de intersecção entre os significados”⁷, (Moura; Pereira, 2008, p. 02). Dessa forma, a linguagem elabora maneiras de pensar, numa interação que inclui tanto fatores linguísticos como cognitivos, já que envolve operação mental, um insight.

Então, observa-se que a versão interacionista sustenta que a metáfora passa a ser entendida como um recurso que concebe conhecimento (Fossile 2011), onde o seu produtor “não está simplesmente comparando A com B, nem mesmo pensando em A como se fosse B; mas, sim, ele produz um flash of insight ao perceber A e B”; daí, a “questão central é que a metáfora cria algo novo, isto é, as metáforas são criadoras de novas associações” (Fossile, 2011a, p. 10).

A metáfora, dentro dessa concepção interacionista, não opera apenas a substituição de uma unidade léxica por outra, numa troca de significação. Ela traz o que podemos chamar de diferencial metafórico, pois, mais que o enfoque puramente linguístico, abordado tradicionalmente, e mais que os aspectos de cunho conceptual, defendidos por alguns investigadores, a interpretação do sentido metafórico é considerada como advinda dessas duas direções em cooperação. Não há troca de significados, mas sim, produção de novos significados e o desencadeamento de novas associações, com atribuição de conceitos, tendo em vista sempre uma relação de significância.

ANÁLISE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A ampliação da capacidade comunicativa do homem está nitidamente ligada ao movimento da sociedade, no sentido de este ser levado a necessidades de compreender os

6 ...seu modo de operação requer que o leitor use um sistema de implicações (um sistema de “lugares comuns”-ou um sistema especialmente criado para o efeito) como um meio para selecionar, enfatizar e organizar as relações em um campo diferente. (Tradução própria).

7 Quando se diz, por exemplo, que no enunciado “o homem é um lobo” temos uma interação entre o sentido do foco (lobo) e o sentido do frame (restante da frase), temos que o sistema lupino de lugares comuns associados ao foco é evocado e projetado sobre o frame ou o sentido literal do restante do enunciado (o homem é ----) e resulta, não em seu sentido literal, mas em um sentido novo, que traz alguns atributos de seu tema principal (homem) em conexão com alguns estereótipos do foco (tema subsidiário: lobo). Ocorre que nem o termo “homem” e nem o termo “lobo”, nesse exemplo, apresenta o mesmo sentido de antes; o foco (termo empregado metaforicamente) organiza nossa visão de homem (tema principal), suprimindo os atributos de homem humano, social, transparente... e acentuando os de selvagem, traiçoeiro, individualista... que são próprios do termo que constitui o foco do enunciado.

sentidos que que as novas realidades produzem. E essa compreensão só pode ser efetiva se mediante ao desenvolvimento de operações cognitivas, numa prática de conjugação de formas e sentidos, que revela como a linguagem se estrutura para expressar significados e como o homem se apossa dessa linguagem para a abstração de conceitos da sua própria experiência, como os estrutura e os categoriza em conhecimentos.

Vimos que a semântica lexical, ponto de intersecção entre a Lexicologia e a Semântica, para melhor compreensão desses fenômenos, busca se responsabilizar pelo estudo da significação de forma ancorada, associada tanto à noção de referência quanto a de representação mental, considerando as ocorrências naturais de estruturação lexical da língua enquanto sistema vivo.

Igualmente importante nessa ancoragem semântica é o fato de as novas significações nascerem da interação entre o significado original desses termos e a sua nova designação. Compreendemos que esse é o espaço da metáfora, enquanto fenômeno de categorização de conhecimento, que não mais se restringe a substituição de um termo por outro, mas que se constitui a partir de um enunciado inteiro.

A partir das contribuições de Richards, Black e da sua teoria, é possível perceber que a metáfora adquire seu sentido no seio do enunciado, porque seu foco (expressão metafórica) se relaciona com o quadro (contexto) de uma forma que lhe é específica, já que em outro contexto, ocorreria outra interação que resultaria em outro sentido, e assim, sucessivamente. Isso nos leva a concordar que a metáfora de interação é insubstituível e intraduzível (Ricoeur, [1975], 2000, p. 139) porque ela é portadora de informações que lhes são próprias.

A noção de “sistema de lugares comuns associados”, introduzida por Black nos estudos da interpretação metafórica, abre espaço para que, refletindo-a enquanto produto da criatividade semântico-lexical, se possa pensá-la como uma fase de formação neológica que sucede a sua criação, a que, segundo Ferraz (2012, p. 18) refere-se à recepção ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte da comunidade linguística. Essa seria a fase que antecede a desneologização ou não da unidade léxica, já que, para Black, essa noção é acrescida aos “usos literais da palavra que governam as regras sintáticas e semânticas”.

A própria ilustração dada pelo autor (o homem é um lobo) possibilita pensarmos nisso. O que ele sugere ser evocado como sistema de lugares comuns associados ao foco metafórico “lobo” são conotações já bastante utilizadas para o termo “valente”, “perigoso”, “selvagem”; sugeridos como sendo “estereótipos e conotações” triviais de lobo. É possível encontrar dicionarizadas algumas expressões idiomáticas que trazem essas mesmas conotações. O dicionário Michaelis (2008) fala em “lobo do mar”: “marinheiro experiente”, ou seja, um homem “destemido”, algo bem próximo de “valente”, “perigoso” e “selvagem”.

Esses estereótipos e conotações, que são traços triviais de lobo, quando projetados sobre o termo “homem”, não só organiza nosso pensamento sobre “homem”, como também as associações que evocam fazem-nos pensar em um homem um pouco animalizado e em

um lobo um pouco humano. Ou seja, a metáfora está presente na semântica da frase toda, embora representada pela expressão metafórica que constitui o foco dessa interação.

Dessa forma, podemos considerar a partir das formulações da Teoria Interacionista que, dentre os seus pontos mais contundentes, a metáfora é um modo diferente de organizar a realidade, uma vez que ocorre nela uma operação mental, na qual os termos que formam um enunciado metafórico interagem simultaneamente na constituição de um sentido novo.

As produções metafóricas, a partir da abordagem interacionista, tornam-se um mecanismo de produtividade lexical bastante enriquecedor, uma vez que as unidades léxicas tomadas figurativamente produzem tantos sentidos quanto são as suas possibilidades de interação. Ou seja, para cada enunciado em que uma palavra for inserida figurativamente, haverá uma interação. Ou ainda, para cada situação comunicativa, haverá a construção de novos sentidos através dos “sistemas de implicações especialmente construídos” (Black, 1993).

A evocação que Black (1962; 1993) chamou sistema de lugares comuns associados, que ocorre a partir das convenções e estereótipos associados a determinadas unidades léxicas, implica em novas associações e projeção de conceitos e atributos triviais de um tema secundário (foco; palavra tomada metaforicamente) a um tema principal. A operação mental realizada através dessas associações e projeções, que também suprime e acentua detalhes desse tema principal, traz nova forma de percepção e conceituação da realidade, resulta em produtividade lexical, pois ocorre sempre com a construção de novos significados.

Assim, através dos sistemas de implicações associados (Black, 1962; 1993) a metáfora passa a constituir neologismo, uma vez que ela obedece (perfeitamente) as fases de construção neológica compreendidas por Ferraz (2012, p. 18): a fase de sua produção e a fase de recepção e julgamento de sua aceitabilidade junto à comunidade de falantes. Da mesma forma, muitas metáforas caem no uso corrente e acabam sendo dicionarizadas, fechando (dessa forma) o ciclo das três fases neológicas apontados por esse pesquisador.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rosa M. B. **A Metáfora na Compreensão e Interpretação do texto Literário**. Tese (Doutorado em Psicolinguística) – Curso de Pós-graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal. 2009. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19276/2/29511.pdf>. Acesso em set/2023.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas topônimoico de origem indígena do Estado do Tocantins: Atito**. Goiânia Ed. da PUC, 2010.

BARBOSA, Noelma O. Metáfora e dinâmica da linguagem. **Humanidades e Inovação** v.8, n.66, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6202>. Acesso em set./2023.

_____. **A metáfora no livro didático: antes e após a avaliação do PNLD**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pós-Graduação em Letras: Pós- Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins UFT. Disponível em: <https://repositório.uft.edu.br/handle/11612/1698>. Acesso em set./2023.

BIDERMAN, Maria T. Camargo. As ciências do léxico. In **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Org. Maria P. Pires de Oliveira, Aparecida Negri Isquerdo. Campo Grande, 2ª ed. Ed. UFMS, 2001.

BIDERMAN, Maria T. Camargo. **Teoria linguística**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2001.

BLACK, Max. More about Metaphor. In. ORTONY, a. (Ed). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Metaphor. In. **Models and metaphor**. Ithaca: Cornell University Press, cap. 3, 1962. Disponível em <https://books.google.com.br>. Acesso em out./2015.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**. Ed. Contexto, São Paulo. 2013.

COIMBRA, R. L. A. **A linguagem metafórica**. 1999. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade de Aveio. Aveio, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15564791.pdf>. Acesso em set./2023.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Produtividade lexical no português brasileiro: o que pode informar um observatório de neologismos? In. **Texto e Contexto**. Org. Juscelino Pernambuco; Maria Flávia Figueiredo, Naiá Sadi Câmara. Franca, S. Paulo. Universidade de Franca. 2012.

_____. Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. In. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Aparecida Negri Isquerdo, Ieda Maria Alves (Org). Campo Grande, Ed. UFMS, 2007.

FOSSILE, Dieysa K. Um passeio pelos estudos da metáfora. Revista de Letras. Curitiba. 2011a. **Revista de Letras**, v. 1, n. 14, 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332>. Acesso em set./2023.

_____. **O Significado Aspectual na Interpretação de Metáforas Verbais**. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011b. Disponível em: <https://repositório.ufsc.br/handle/123456789/95998>. Acesso em out./2018.

MARTINET, André. **Conceitos Fundamentais da Linguística**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1976.

MOURA, Heronides M. M. Linguagem e cognição na interpretação de metáforas. **Revista Veredas**. Juiz de Fora. V. 6, N 1. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25303>. Acesso em out./2023.

MOURA, Heronides M. M. PEREIRA, I. **Máquinas e mentes: interpretando a metáfora**. Workingpapers. Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 81 – 99, jan.-jun. de 2008. Disponíveis em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2008v9n1p81>. Acesso em jun./2016.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo, 3ª ed. Edições Loyola. [1975], 2000.

SEMIÓTICAS SINCRÉTICAS: TEMAS E FIGURAS DISCURSIVAS EM CINCO FILMES MAIS BEM AVALIADOS PELO SITE METACRITIC DE 2011 A 2020

Data de aceite: 23/11/2023

Levi Henrique Merenciano

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais – Divinópolis/Minas Gerais
Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Editais PQ 01/2021 e 10/2022)
<https://orcid.org/0009-0008-2901-2845>

Carlos Henrique Sabino Caldas

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais – Frutal/Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-8606-5136>

RESUMO: Este capítulo é resultado de pesquisa financiada por Bolsa de Produtividade em Pesquisa, no período 2022-2023. Realizou-se um levantamento de 10 filmes (textos sincréticos) mais bem avaliados pelo site *Metacritic* (<https://www.metacritic.com/>), no período de 2011 a 2020, por meio da relação dos primeiros colocados de cada ano. A partir desse levantamento do interesse do público e da crítica, foram sorteados, por meio de um site que gera padrões aleatórios (*Randomizer*, <https://www.randomizer.org/>), o total de cinco filmes, para a construção de um ranking, que formará o corpus final. A esse corpus será aplicado um estudo semiótico discursivo, por meio da Semiótica

Greimasiana, também Semiótica da Escola de Paris, com o objetivo de identificar e elencar os temas e as figuras dos textos fílmicos selecionados. Os cinco filmes escolhidos por sorteio foram: *Children of Paradise* (CARNÉ, 1945, 2012), *Boyhood* (LINKLATER, 2014), *Carol* (HAYNES, 2015); *Moonlight* (JENKINS, 2016); *Parasite* (BONG JOON HO, 2019). Os temas e figuras identificados nos filmes produzem, respectivamente isotopias temáticas que refletem preocupações sociais neste início de século: visibilidade social, maturidade, discriminação LGBTQIA+, invisibilidade social, crítica social contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica Greimasiana; Metacritic; Melhores Filmes; Temas; Figuras

SYNCRETIC SEMIOTICS: THEMES AND DISCURSIVE FIGURES IN FIVE MOST HIGHLY RATED FILMS BY THE METACRITIC SITE FROM 2011 TO 2020

ABSTRACT: This chapter is part of a research funded by the Productivity Scholarship, in the period 2022-2023. A survey of the top 10 highest-rated films (syncretic texts) was conducted using the

Metacritic website (<https://www.metacritic.com/>), in the period from 2011 to 2020, through the list of the first places of each year. Based on this survey of public and critical interest, a total of five films were drawn, using a website that generates random patterns (Randomizer, <https://www.randomizer.org/>), for the construction of a ranking, which will form the final corpus. A discursive semiotic study will be applied to this corpus, through Greimasian Semiotics, also Paris School Semiotics, with the objective of identifying and listing the themes and figures of the selected filmic texts. The five films chosen through random selection are: Children of Paradise (CARNÉ, 1945, 2012), Boyhood (LINKLATER, 2014), Carol (HAYNES, 2015); Moonlight (JENKINS, 2016); Parasite (BONG JOON HO, 2019). The themes and figures identified in the films reached, respectively, thematic isotopies that reflect social concerns at the beginning of this century: social visibility, maturity, LGBTQIA+ discrimination, social invisibility, contemporary social criticism.

KEYWORDS: Greimasian Semiotics; Metacritic; Best Movies; Themes; Figures.

1 | INTRODUÇÃO

O projeto teórico-metodológico da Semiótica da Escola de Paris será utilizado como recurso analítico para compreensão dos temas e figuras disseminados nos filmes mais bem avaliados por um site que congrega análises do público e da crítica de diferentes fontes online, como é o caso do site *Metacritic*. Este capítulo reflete, também, o andamento do projeto de pesquisa financiado por Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Editais PQ 01/2021 e 10/2022), de forma que as análises apresentadas aqui refletem resultados da pesquisa nos anos de 2022 e 2023, produzidos na UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Divinópolis), em parceria com a UEMG da Unidade Frutal.

A Semiótica Greimasiana (GREIMAS; COURTÉS, 1979, BARROS, 2008, FIORIN; SAVIOLI, 2007), base teórica de nosso projeto, estabelece que o texto (verbal, visual, verbovisual, sincrético) é tanto objeto de comunicação como objeto de significação, na medida em que o processo de significação pode ser observado por meio de níveis hierarquicamente organizados de sentido (de níveis de leitura mais abstratos até níveis mais concretos de significação). Barros (2008, p. 7) afirma que, ao ter por objetivo o texto, a semiótica do discurso descreve e explica o que o texto diz e como faz para dizê-lo. Acrescenta que a significação textual implica conduzir uma análise interna (sua organização de sentidos), enquanto o ponto de vista da comunicação dos textos permite uma análise externa (as relações do texto com a história e com seu contexto de produção).

A Semiótica, ao observar os pronunciamentos mais gerais relativos aos contextos de produção, teoriza que os discursos (*grosso modo*, os textos em funcionamento no seu contexto de produção) refletem os valores em jogo em uma sociedade. Nesse caso, histórias de heróis, como a do Super-Homem, refletem anseios da sociedade em torno de questões vividas no seu período de produção, a exemplo da vontade coletiva em torno da superação da crise de 1929, bem como a busca dos sujeitos por signos que representem valores pátrios ou de salvação coletiva, em um contexto social de crise e de escassez

(FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 27-28).

Nessa direção, textos escritos (verbais), imagéticos (visuais ou verbovisuais) e os sincréticos (audiovisuais) presentes nas hipermídias do século XXI seguem a direção de comunicar sentidos, ao mesmo tempo em que podem refletir anseios do público (dentro de um pronunciamento mais geral sobre uma dada realidade). Assim, a disseminação de produtos audiovisuais é observada na tevê, no cinema e nas mídias sociais, no Youtube e nas plataformas de vídeos sob demanda, como Netflix, Amazon Prime, entre outras. Nesse âmbito, notamos que as mídias mais tradicionais (jornais e revistas impressos, o rádio, a tevê aberta) convivem com outras mídias disponíveis eletronicamente, por meio da internet.

Dentro desse universo virtual, ao buscarmos estabelecer o que um texto significa em um dado contexto, podemos também encontrar caminhos para filtrar o interesse do público dentro de um gênero discursivo, no âmbito da comunicação semiótica. Como exemplo, pode-se optar pela escolha de filmes, séries, videogames, músicas, clipes, propagandas, entre outros objetos passíveis de uma análise semiótica, uma vez que se configuram como produções textuais no domínio das quais uma organização semiótica coerente pode ser compreendida. Em seguida, também é possível verificar como plataformas virtuais (sites especializados) avaliam os textos de seu escopo, de forma a justificar e destacar (pelo viés da crítica especializada e do espectador) as produções de arte merecedoras de créditos (prêmios, visibilidade e indicações diversas) em virtude de sua qualidade artística, crítico-social, documental, etc.

Nessa direção, sites que congregam o ponto de vista (em torno da comunicação social) da crítica, como o site *Metacritic* (<https://www.metacritic.com/>), possuem avaliações a respeito de diferentes produções audiovisuais do entretenimento, a partir de uma base de dados própria, organizada por meio de diferentes fontes. Desse modo, dada a coleta de informações dessa fonte especializada (site *Metacritic*), faremos: 1) a seleção de filmes mais bem avaliados pela crítica e pelo público, no período 2011-2020, 10 ao total; 2) com o objetivo de analisar semioticamente os filmes que farão parte de nosso corpus final (a organização do corpus, explicá-la-emos na seção seguinte).

Ao acessar esses objetos sincréticos (que fazem parte da grande área do cinema contemporâneo), faremos uma descrição dos temas e figuras que organizam esses filmes enquanto objetos de interesse da cultura. Assim, serão discutidas hipóteses sobre como a organização interna desses textos fílmicos se manifesta (por meio de isotopias características), de forma a despertar o interesse de seu espectador. Inicialmente, apresentaremos o ranking de filmes elaborado para este capítulo.

2 | O RANKING DE FILMES DO SITE METACRITIC

A fim de contextualizar o método de coleta deste capítulo, devem ser referenciados inicialmente os trabalhos de Cortina (2006) e Merenciano (2014), os quais apresentam

metodologia relevante para objetos semióticos coletados dentro de um público determinado. Os autores realizaram um estudo semiótico, respectivamente, de livros e filmes mais consumidos pelo público em geral, disponíveis em rankings específicos (impressos e online). Merenciano (2014) investigou o fenômeno do interesse por filmes hollywoodianos, sob o olhar da Semiótica discursiva (GREIMAS; COURTÉS, 1979). Desse modo, tendo em vista o interesse do público por audiovisuais no século XXI, Merenciano (2014) selecionou os filmes mais bem avaliados pelo público na primeira década do século XXI (de 2001 a 2010, conforme rankings do site *Internet Movie Database* (<https://www.imdb.com/>) e *Box Office Mojo* (<https://www.boxofficemojo.com/>), a fim de analisar qualitativamente suas diferenças de organização do plano de conteúdo,

Em uma direção semelhante (de análise teórica e de objetos audiovisuais), este capítulo produzirá uma apresentação e explicação das configurações temáticas e figurativas (categorias semióticas do conteúdo) de um corpus definido de filmes, os quais despertaram mais interesse do público e da crítica nesta segunda década do século XXI (2011-2020). Dos 10 inicialmente relacionados, serão sorteados¹ (por meio do site *Randomizer*: <https://www.randomizer.org>) cinco filmes, para uma análise semiótica do plano de conteúdo. À semelhança dos sites IMDB e *Box Office Mojo*, acima mencionados, notamos que o site *Metacritic*, <https://www.metacritic.com/> é um caminho prático para a coleta das informações, por meio de suas listas de filmes, com as notas de cada produção cinematográfica dentro do recorte temporal pretendido (2011-2020), de forma a permitir a produção de listas organizadas dos filmes de maior interesse da comunidade de espectadores e de críticos.

Mais especificamente, a respeito da metodologia da seleção dos filmes, observamos que o site *Metacritic* possui variadas seções para os diferentes tipos de semiótica (filme, jogos eletrônicos, produtos para TV, entre outros). No que tange aos filmes de maior interesse do público e da crítica, o site em questão também possui uma relação anual das produções cinematográficas mais bem avaliadas. Dessa maneira, a partir do período determinado, será possível selecionar o melhor filme de cada ano e produzir uma relação geral de dez filmes.

Assim, conforme a seleção coletada do site *Metacritic* (<https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year>), no período de 2011 a 2020 (o menu do site oferece listas ano a ano), estabelecemos inicialmente a seguinte relação de filmes, composta por uma nota geral (*metascore*) e uma nota do usuário do site (*user score*), bem como uma breve descrição dos enredos, em inglês (com tradução nossa nos rodapés), junto às

1 O sorteio mencionado refere-se a dois momentos da pesquisa (2022 e 2023). Os 10 filmes já foram estabelecidos no início do projeto (veremos a relação dos dez em seguida), pois as listas dos melhores de cada ano constam para consulta aberta no site *Metacritic*. Coube ao projeto, pois, estabelecer um número de filmes a ser escolhido por sorteio (com auxílio do site *Randomizer*), dentro desse corpus, para a pesquisa em 2022 e 2023. Assim, foram sorteados três filmes para 2022 (parte do projeto já finalizada) e dois filmes para 2023 (pesquisa em andamento), somando 5 no total, que serão aqui analisados conforme a tematização e a figurativização no âmbito da semiótica discursiva. O restante dos filmes do corpus, mais cinco, serão analisados em fases futuras da pesquisa.

imagens², a fim de que se reconheçam as possibilidades de temas e figuras discursivas (apresentadas por meio de análise, seção 3):



1. A Separation
December 30, 2011 | PG-13

Set in contemporary Iran, *A Separation* is a compelling drama about the dissolution of a marriage. Simin wants to leave Iran with her husband Nader and daughter Termeh. Simin sues for divorce when Nader refuses to leave behind his Alzheimer-suffering father. Her request having failed, Simin returns to her parents' home, but Termeh decides to stay with Nader. When Nader hires a young woman to assist with his father in his wife's absence, he hopes that his life will return to a normal state. However, when he discovers that the new maid has been lying to him, he realizes that there is more on the line than just his marriage. [Sony Pictures Classic]

Imagem 1: Mais bem avaliado 2011 - *A separation* - (drama social)³

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2011&sort=desc&view=detailed



1. Children of Paradise (1945)
March 9, 2012 | Not Rated

Children of Paradise is the tale of a woman loved by four different men. Deftly entwining theater, literature, music, and design, director Marcel Carné and screenwriter Jacques Prévert resurrect the tumultuous world of nineteenth-century Paris, teeming with hucksters and aristocrats, thieves and courtesans, pimps and seers. (Janus Films)

Imagem 2: Mais bem avaliado 2012 - *Children of Paradise* – (imobilidade social)⁴

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2012&sort=desc&view=detailed

2 A classificação mais genérica (ao lado da descrição das imagens, os signos mais gerais), como discriminação racial, drama social, maturidade, etc, serve para compreensão geral da temporalidade, da espacialidade e das pessoas (as figuras do discurso), no âmbito dos quais se passam os filmes. Esses signos fazem parte da comunicação social (do contexto social, análise externa) que cooperam para uma análise interna (do plano de conteúdo) desses objetos.

3 “Situado no Irã contemporâneo, *A Separation* é um drama convincente sobre a dissolução de um casamento. Simin quer deixar o Irã com o marido dela, Nader, e a filha, Termeh. Simin pede o divórcio quando Nader se recusa a deixar para trás seu pai que sofre de Alzheimer. Quando o pedido dela é negado, Simin volta para a casa dos pais, mas Termeh decide ficar com Nader. Quando Nader contrata uma jovem para ajudar seu pai na ausência de sua esposa, ele espera que sua vida volte ao normal. No entanto, quando ele descobre que a nova empregada está mentindo para ele, ele percebe que há mais em jogo do que apenas seu casamento” (tradução nossa).

4 “*Children of Paradise* é a história de uma mulher amada por quatro homens diferentes. Entrelaçando habilmente teatro, literatura, música e design, o diretor Marcel Carné e o roteirista Jacques Prévert ressuscitam o mundo tumultuado da Paris do século XIX, repleto de mercenários e aristocratas, ladrões e cortesãs, cafetões e videntes” (tradução nossa).



1. 12 Years a Slave

October 18, 2013 | R

In the pre-Civil War United States, Solomon Northup, a free black man living in upstate New York, is abducted and sold into slavery.

Imagem 3: Mais bem avaliado 2013 - *12 Years a slave* – (Direitos Humanos)⁵

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2013&sort=desc&view=detailed



1. Boyhood

July 11, 2014 | R

Filmed over 12 years with the same cast, Richard Linklater's *Boyhood* is a groundbreaking story of growing up as seen through the eyes of a child named Mason (Ellar Coltrane), who literally grows up on screen before our eyes. Starring Ethan Hawke and Patricia Arquette as Mason's parents and newcomer Lorelei Linklater as his sister Samantha, *Boyhood* charts the rocky terrain of childhood like no other film has before and is both a nostalgic time capsule of the recent past and an ode to growing up and parenting. [IFC Films]

Imagem 4: Mais bem avaliado 2014 – *Boyhood* – (maturidade)⁶

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2014&sort=desc&view=detailed

5 “Nos Estados Unidos pré-Guerra Civil, Solomon Northup, um homem negro livre que vive no interior do estado de Nova York, é sequestrado e vendido como escravo” (tradução nossa).

6 “Filmado ao longo de 12 anos com o mesmo elenco, *Boyhood* de Richard Linklater é uma história inovadora de crescimento visto pelos olhos de uma criança chamada Mason (Ellar Coltrane), que literalmente cresce na tela diante de nossos olhos. Estrelando Ethan Hawke e Patricia Arquette como os pais de Mason e a recém-chegada Lorelei Linklater como sua irmã Samantha, *Boyhood* mapeia o terreno complexo da infância como nenhum outro filme fez antes e é uma cápsula do tempo nostálgica do passado recente e uma ode ao crescimento e à paternidade” (tradução nossa).



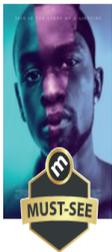
1. Carol

November 20, 2015 | R

Set in 1950s New York, two women from very different backgrounds find themselves in the throes of love. A young woman in her 20s, Therese Belivet (Rooney Mara), is a clerk working in a Manhattan department store and dreaming of a more fulfilling life when she meets Carol (Cate Blanchett), an alluring woman trapped in a loveless, convenient marriage. As an immediate connection sparks between them, the innocence of their first encounter dims and their connection deepens. While Carol breaks free from the confines of marriage, her husband (Kyle Chandler) threatens her competence as a mother when Carol's involvement with Therese and close relationship with her best friend Abby (Sarah Paulson) comes to light. As Carol leaves the comfort of home to travel with Therese, an internal journey of self-discovery coincides with her new sense of space. [TWC]

Imagem 5: Mais bem avaliado 2015 – *Carol* – (discriminação LGBTQIA+)⁷

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2015&sort=desc&view=detailed



1. Moonlight

October 21, 2016 | Not Rated

Moonlight is the tender, heartbreaking story of a young man's struggle to find himself, told across three defining chapters in his life as he experiences the ecstasy, pain, and beauty of falling in love, while grappling with his own sexuality.

Imagem 6: Mais bem avaliado 2016 – *Moonlight* – (invisibilidade social)⁸

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2016&sort=desc&view=detailed

7 “Situada na década de 1950 em Nova York, duas mulheres de origens muito diferentes se encontram no auge do amor. Uma jovem de 20 anos, Therese Belivet (Rooney Mara), é uma balconista que trabalha em uma loja de departamentos de Manhattan e sonha com uma vida mais gratificante quando conhece Carol (Cate Blanchett), uma mulher atraente presa em um casamento conveniente e sem amor. À medida que uma conexão imediata surge entre eles, a inocência de seu primeiro encontro diminui e sua conexão se aprofunda. Enquanto Carol se liberta dos limites do casamento, seu marido (Kyle Chandler) ameaça sua competência como mãe quando o envolvimento de Carol com Therese e o relacionamento próximo com sua melhor amiga Abby (Sarah Paulson) vêm à tona. Quando Carol deixa o conforto de casa para viajar com Therese, uma jornada interna de autodescoberta coincide com seu novo senso de espaço” (tradução nossa).

8 “*Moonlight* é a história terna e comovente da luta de um jovem para se encontrar, contada em três capítulos decisivos de sua vida, enquanto ele experimenta o êxtase, a dor e a beleza de se apaixonar, luta com sua própria sexualidade” (tradução nossa).



1. Dunkirk
 July 21, 2017 | PG-13
 Dunkirk opens as hundreds of thousands of British and Allied troops are surrounded by enemy forces. Trapped on the beach with their backs to the sea they face an impossible situation as the enemy closes in. [Warner Bros.]

Imagem 7: Mais bem avaliado 2017 – *Dunkirk* – (Segunda Guerra)⁹

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2017&sort=desc&view=detailed



1. Roma
 November 21, 2018 | Not Rated
 Roma follows Cleo (Yalitza Aparicio), a young domestic worker for a family in the middle-class neighborhood of Roma in Mexico City. Delivering an artful love letter to the women who raised him, Cuarón draws on his own childhood to create a vivid and emotional portrait of domestic strife and social hierarchy amidst political turmoil of the 1970s. [Netflix]

Imagem 8: Mais bem avaliado 2018 – *Roma* - (crítica política e social)¹⁰

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2018&sort=desc&view=detailed

⁹ “*Dunkirk* abre quando centenas de milhares de soldados britânicos e aliados são cercados por forças inimigas. Presos na praia de costas para o mar, eles enfrentam uma situação impossível enquanto o inimigo se aproxima” (tradução nossa).

¹⁰ “*Roma* segue Cleo (Yalitza Aparicio), uma jovem empregada doméstica de uma família no bairro de classe média de Roma, na Cidade do México. Entregando uma astuta carta de amor às mulheres que o criaram, Cuarón se baseia em sua própria infância para criar um retrato vívido e emocional de conflitos domésticos e hierarquia social em meio à turbulência política da década de 1970” (tradução nossa).



1. Parasite
 October 11, 2019 | Not Rated

Meet the Park Family: the picture of aspirational wealth. And the Kim Family, rich in street smarts but not much else. Be it chance or fate, these two houses are brought together and the Kims sense a golden opportunity. Masterminded by college-aged Ki-woo, the Kim children expediently install themselves as tutor and art therapist, to the Parks. Soon, a symbiotic relationship forms between the two families. The Kims provide “indispensable” luxury services while the Parks obviously bankroll their entire household. When a parasitic interloper threatens the Kims’ newfound comfort, a savage, underhanded battle for dominance breaks out, threatening to destroy the fragile ecosystem between the Kims and the Parks. [Neon]

Imagem 9: Mais bem avaliado 2019 – *Parasite* – (crítica política e social)¹¹

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2019&sort=desc&view=detailed



1. Small Axe: Lovers Rock
 November 27, 2020 | Not Rated

A single evening at a house party in 1980s West London sets the scene, developing intertwined relationships against a background of violence, romance and music.

Imagem 10: Mais bem avaliado 2020 - *Small Axe: Lovers Rock* – (discriminação racial)¹²

Fonte: https://www.metacritic.com/browse/movies/score/metascore/year/filtered?year_selected=2020&sort=desc&view=detailed

Ao observar o corpus dos dez melhores filmes de 2011 a 2020, notamos uma variedade de organizações temáticas, em suma: discriminação racial e LGBTQIA+; crítica política e social; invisibilidade social; Direitos Humanos; Segunda Guerra; maturidade, entre outros. Muitos desses filmes concorreram a grandes premiações, como o *Oscar*. Outros fizeram parte do circuito mais autoral de cinema, típicos do festival de *Cannes* ou *Sundance*. Outros foram lançados em diferentes plataformas (cinema, vídeos sob demanda, aluguel online, etc.).

Fato comum é que essa variedade de filmes responde por uma heterogeneidade

11 “Conheça a família Park: a imagem da riqueza aspiracional. E a família Kim, rica em malandragem, mas nada além disso. Seja acaso ou destino, essas duas casas se unem e os Kims sentem uma oportunidade de ouro. Orientados por Ki-woo em idade universitária, os filhos de Kim se instalam como tutores e arteterapeutas na família Park. Logo, uma relação simbiótica se forma entre as duas famílias. Os Kims fornecem serviços de luxo ‘indispensáveis’, enquanto os Parks custeiam a vida daquela família. Quando um intruso parasita ameaça o recém-descoberto conforto dos Kims, uma batalha selvagem e dissimulada pelo domínio irrompe, ameaçando destruir o frágil ecossistema entre os Kims e os Parks” (tradução nossa).

12 “Uma única noite em uma festa em casa no oeste de Londres dos anos 1980 define o cenário, desenvolvendo relacionamentos entrelaçados em um cenário de violência, romance e música” (tradução nossa).

de público e de formas de exibição. Eles têm, em sua maioria, uma organização discursiva focada em elementos (mesmo que históricos) que sugerem debates relevantes para a realidade contemporânea, pois contam ficcionalmente histórias de vidas sobre as quais o espectador pode projetar suas experiências e expectativas. Essa espécie de representação de valores do público-enunciatário na tela reflete o seu gosto e o da crítica por filmes com um fundo mais dramático e social, diferentemente de produções de gêneros mais específicos, como terror, comédias, heróis da *Marvel* e da *DC*, etc.

A fim de apresentar parte do projeto metodológico greimasiano relevante para análise, mostraremos, em seguida, a importância de autores que difundem a Semiótica greimasiana no Brasil, bem como uma compreensão geral dos níveis de análise semiótica, as modalizações (querer, dever, saber, poder), fases narrativas e os recursos oriundos dos temas e figuras, para estudo dos textos verbais ou audiovisuais. Após a explicação metodológica, elencaremos os 5 filmes sorteados e sua constituição temático-figurativa.

3 | SEMIÓTICA DISCURSIVA: UMA TEORIA DO SENTIDO

A abordagem da Semiótica discursiva (da Escola de Paris) foi formulada por Algirdas Julien Greimas (1979), na Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais (EHESS, na França). No Brasil, essa linha teórica (cujo cerne está no Percorso Gerativo de Sentido, ou seja, na compreensão dos textos por meio de níveis de sentido) é divulgada cientificamente no âmbito de várias universidades brasileiras, em torno de seus grupos e fóruns institucionais (ACTANTES, da Unifran; Ges-Usp / LabOrEs /, da USP; SSU, da UNESP; SeDi, da UFF; SEMIOCE, da UFC; NUPES, da UFRJ; entre outros), sobretudo pelos trabalhos do professor José Luiz Fiorin (FIORIN; SAVIOLI, 2007) – de caráter mais didático – e de outros pesquisadores colaboradores, como Barros (2008) – de caráter acadêmico.

O *Sémiotique - Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, no Brasil, intitulado *Dicionário de Semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 1979), é uma das obras de referência da Semiótica greimasiana (Semiótica discursiva), sendo publicada inicialmente pela editora Cultrix, com o mérito da tradução para os professores Alceu Dias Lima, Diana Luz Pessoa de Barros, Eduardo Peñuela Cañizal, Edward Lopes, Ignacio Assis da Silva, Maria José Castagnetti Sembra, Tiekio Yamaguchi Miyazaki. A obra tem sido disseminada no Brasil (inclusive, com reedições), no âmbito dos Programas de Graduação e Pós-graduação, Grupos de pesquisa, em TCCs, dissertações e teses, entre outros contextos, com o fito de cooperar para a Semiótica enquanto disciplina de análise do plano de conteúdo de diferentes objetos semióticos textuais, de natureza linguística ou não linguística.

Em uma direção complementar, há um exemplo claro de uma produção textual relevante para a teoria semiótica (permita-se apresentar um livro de caráter didático) é o livro *Para entender o texto: Leitura e Redação* (FIORIN; SAVIOLI, 2007), no qual se encontra

o cerne de teoria Semiótica discursiva em seus primeiros quinze capítulos. Segundo Fiorin e Savioli (2007), a teoria se organiza em torno de níveis de sentido e estabelece planos específicos de análise por meio da relação entre dois planos da linguagem: expressão e conteúdo.

A partir da base sólida em torno do plano de conteúdo, a Semiótica irá inicialmente assentar as suas bases, pois nesse nível de análise linguística reside o seu mais notável grau de desenvolvimento. Nesse plano da manifestação da linguagem, a Semiótica discursiva vale-se do Percurso Gerativo de Sentido (cuja significação parte das estruturas internas dos textos), a fim de explicar como um texto verbal ou não verbal se organiza por meio de níveis de compreensão (de simples e abstratos a mais complexos e concretos).

O nível profundo de leitura (das **estruturas fundamentais**), por exemplo, indica as condições mínimas de sentido, por meio de uma oposição semântica (abstrata, profunda) que articula um determinado texto verbal ou não verbal, do tipo natureza vs. cultura, essência vs. aparência, ignorância vs. conhecimento, vida vs. morte, entre outras oposições que construam uma unidade de sentido coerente.

O nível profundo de um texto constitui-se de uma oposição do tipo: liberdade versus submissão, vida versus morte, natureza versus civilização, unicidade versus multiplicidade, etc. A análise de um texto não consiste apenas em encontrar a oposição reguladora dos seus sentidos, [...] a importância de detectar a estrutura fundamental de um texto reside no fato de que ela permite dar uma unidade profunda aos elementos superficiais, que, à primeira vista, parecem dispersos e caóticos (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 45).

Greimas e Courtés (1979, p. 306), ao descreverem as acepções do termo “nível”, reconhecem que a Semiótica apresentou progressivamente um tronco comum, no Percurso Gerativo, entre um nível semiótico profundo (estrutura fundamental) e um nível mais superficial (estrutura narrativa e discursiva). Ao observar diferentes profundidades nos níveis, Greimas diferencia o que seria um nível das estruturas semióticas profundas de um nível das estruturas de superfície. Essas estruturas (articuladoras da significação) conferem à Semiótica um grau operatório que nos permite compreender textos linguísticos e não linguístico em níveis, mas que se relacionam também para uma compreensão global do texto, por meio do que a Semiótica denomina como Percurso Gerativo de Sentido.

Um filme, por exemplo, ao manifestar uma estrutura fundamental do tipo “vida vs. morte”, por uma questão lógica, tenderá a manter uma coerência de sentidos em estruturas subsequentes, mas que não se confundem. Portanto, ao sentido do axioma “vida”, um determinado filme pode torná-lo mais concreto (nas estruturas de superfície, narrativas e discursivas), por meio de diversas formas: um personagem se recupera de uma doença que o levaria à morte; uma sociedade futurista (sujeito social) ganha poderes que o faz reconhecer assassinatos antes que aconteçam (como no filme *Minority Report* [SPIELBERG, 2002]), etc.

A respeito dos níveis subsequentes, estruturas de superfície, a Semiótica descreve

as **estruturas narrativas**. O nível narrativo (mais concreto) pode ser exemplificado por meio do conhecido conto infantil da Princesa e do Dragão, no qual a relação “vida vs. morte” ganha concretude por meio de sua narratividade. O nível narrativo (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 56-57) irá recobrir esse tipo de transformação “vida vs. morte” por meio de enunciados de transformação narrativa, nos quais os sujeitos das histórias¹³ devem possuir função de conduzir certos trechos das histórias, ou seja, transformações que orientam as buscas de determinados sujeitos narrativos por objetos de valor que façam sua estória acontecer. O intuito dessa busca dos sujeitos pode ocorrer a partir de uma falta, necessidade, vontade, etc., a fim de se obter outros elementos para sua completude (ganhar mais conhecimento, obter riqueza concreta por meio de tesouros, conquistar a confiança de um povo, derrotar um inimigo, convencer um amigo, etc.).

O manipulador pode usar de vários expedientes para induzir um personagem a agir [por **manipulação, querer ou dever**]: um pedido, uma ordem, uma provocação, uma sedução, uma tentação, uma intimidação, etc. O manipulador pode ser um personagem isolado (o rei, por exemplo), um personagem coletivo (a pátria, o povo, os operários) é possível que um personagem imponha a si próprio uma obrigação. Pode ainda ocorrer que o manipulador seja um ser animado (O capitão manda as tropas recuarem); ou inanimado (A seca fez o povo abandonar o sertão).

Isso quer dizer que o príncipe da estória do dragão [...] deve possuir meios [**competência, saber e poder**] para conduzir os caminhos: deve ser convencido pelo querer (tentação) ou pelo dever (obrigação, intimidação) a salvar a princesa, pois o rei ou a sociedade o pedem. (FIORIN; SAVIOLI, 2001, p. 57 – grifos e inserções entre colchetes nossas).

No seu caminho, o príncipe da história terá contato com outros sujeitos e objetos de valor que lhe concederão meios (competências: poder e saber fazer) para realizar sua **performance** narrativa: encontrar uma feiticeira que lhe indique o caminho do dragão ou outros sujeitos que lhe concedam outros poderes para desempenhar sua busca (uma espada mágica, um conhecimento de rota, uma armadura mais forte, etc.). Ao chegar no encontro com o dragão, o sujeito príncipe estará competente para derrotá-lo. Ao regressar para o reino, tendo em vista que cumpriu a tarefa, recebe uma recompensa do rei ou da sociedade (uma **sanção** [juízo], de natureza positiva ou negativa). Por outro lado, seria castigado, receberia uma sanção negativa, caso a princesa tivesse sido morta ou ele mesmo tivesse perdido a vida para o dragão.

Em suma, para efetividade analítica, a Semiótica oferece, por meio de um programa

13 Diferentemente do nível discursivo, que será descrito mais abaixo, no nível narrativo os personagens são ainda posições narrativas, ou seja, elementos que exercem a função de transformar a história por meio de enunciados de estado (alguém tem dinheiro ou prazeres, p.ex.) e de transformação (alguém faz outro ou a si mesmo ter dinheiro ou prazeres, p. ex.). Assim, mesmo que sejam posicionais, os sujeitos narrativos estão conjuntos ou disjuntos de determinados objetos de valor, na medida em que essas relações de junção são fulcrais para produção da narratividade. Sabemos que na história de Aladdin, mesmo que não humano, o seu tapete mágico tem função importante na história. Até mesmo a causalidade ou o destino podem desempenhar papéis narrativos sem que seja preciso ser apresentados como sujeitos visíveis (por meio de uma figuratividade específica), desde que transformem narrativamente os sujeitos e objetos ao redor, como é o caso da série de filmes *Final Destination*, cinco filmes de 2000 a 2011, em português, *Premonição*. Neste, a morte transforma a vida dos sujeitos ao redor.

narrativo canônico orientado por quatro fases (manipulação, competência, performance e sanção), meios para a compreensão de que toda unidade textual que produz transformação narrativa produz narratividade (FIORIN. SAVIOLI, 2007, p. 57). Assim, em torno de uma coerência semântica necessária, “A narratividade apareceu, assim, progressivamente, como o princípio mesmo da organização de qualquer discurso narrativo” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 295). Nessa direção, é possível investigar os caminhos pelos quais o cinema atrai expectativas, em nosso corpus, uma vez que cada filme produzirá uma narratividade própria.

Portanto, nos exemplos citados do conto da Princesa e do dragão, houve um recobrimento de estruturas mais profundas que iam de uma situação de perigo (morte), em que o texto narrativamente nega a possível morte, para a manutenção da vida, quando o príncipe e a princesa regressam vivos, de forma que “vida vs. morte” (nível profundo) ganham contornos mais concretos, por meio das ações e transformações em um nível narrativo de análise.

Em direção a níveis mais concretos de significação do texto, há também um terceiro nível de leitura, em que podemos construir unidades de sentido mais superficiais, por meio do que a semiótica denomina nível discursivo ou das **estruturas discursivas**. Neste nível, a captação do texto (devido à proximidade de sua manifestação textual) ocorre por meio de elementos mais concretos, superficiais e complexos, os quais obedecem a coordenadas de tempo, espaço e pessoa, projetados no texto, conforme a interface com o mundo natural. Simplificando a compreensão, aqui os sujeitos narrativos e objetos tratados no nível narrativos ganham concretude, a partir de projeções de categorias de tempo, espaço e pessoa. Essa concretude textual confere aos sujeitos narrativos características de pessoa, em um determinado lugar e tempo, isto é: um príncipe, com capa e espada, de cabelos curtos, em um dia ensolarado; um povo pobre, sujo, mas esperançoso pela vitória do rei, na Idade Média; uma princesa bela, de vestido longo, discursando com aldeões em frente ao castelo, em um dia nublado.

O sujeito narrativo que busca a posse de um objeto que lhe conceda poderes contra um outro sujeito maldoso pode ser recoberto pela figura do príncipe, em relação de posse de um objeto de valor (uma espada), que o ajudará a matar o dragão. Essas ações estão orientadas por coordenadas de tempo e espaço, em que se desdobram as ações: dia chuvoso, ensolarado, período antigo, moderno, em um espaço urbano, rural, aberto, fechado, etc. Essas estruturas mais concretas constroem, em última instância (no nível discursivo, portanto) relações temáticas e figurativas.

Aos elementos concretos presentes no texto chamaremos figuras; aos elementos abstratos denominaremos temas. [...]. Figuras são palavras ou expressões **[ou imagens]** que correspondem a algo existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas **[seres e coisas representados por texto ou imagens]** [...]. Quando falamos em mundo natural, não estamos

querendo dizer apenas o mundo realmente existente, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana. [...]. Temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos [**substantivos abstratos, conceitos**]. Por exemplo, humanidade, idealizar, provação, feliz, necessidade (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 72 – grifos e inserções entre colchetes nossas).

Assim, um texto com elementos linguísticos concretos, como verbos de ação, substantivos concretos, adjetivos, coordenadas de espaço e tempo (marcando transformações narrativas mais ou menos constantes, como fazem romances, contos, parábolas, etc.), tendem a configurar textos predominantemente figurativos, pois estão mais próximos da representação do mundo natural ou da ação de sujeitos sobre outros sujeitos ou sobre o próprio ambiente (temporal, espacial, de coisas e pessoas) que os cerca. Na medida em que as unidades de ação, tempo e espaço conferem uma característica figurativa, por outro lado, a moral contida nessas histórias (o tema subjacente a elas), configura uma natureza temática (conceitual), uma vez que se vale de termos abstratos (substantivos abstratos, bem com a estrutura nominal típica de textos argumentativos, expositivos, conceituais, filosóficos) para produzir estruturas predominantemente temáticas.

No caso de nosso corpus de filmes, as informações presentes em sua visualidade conferem uma característica predominantemente figurativa, pois os fotogramas projetam categorias do mundo natural (tempo, espaço, pessoas) no seu universo discursivo. Isso é fato, pois, em suma, um texto visual é apresentado de forma figurativa, à medida que mostra as coordenadas de espaço e tempo, próprias da analogia da imagem fotográfica. Pelo viés da prosa, por exemplo, um romance tende também à figuratividade, pois produz efeito semelhante por meio da escrita.

Nos filmes do corpus, por exemplo, devido aos temas sociais pertinentes, observaremos na próxima seção transformações narrativas vinculadas ao fazer de personagens de estratos sociais variados: bairros pobres de Miami, a drogadição e a invisibilidade social; a elite nova-iorquina exploradora da mão de obra de imigrantes nos anos 1950; a pobreza social e moral da Coreia do Sul contemporânea em torno da ambição de uma família por ganância social; a mobilidade e crítica de costumes no contexto da França do século XIX, entre cortesãs, aristocratas, ladrões e cafetões; a nostalgia e a maturidade vistas pelas lentes de uma criança, que, literalmente, cresce na frente do espectador e ganha maturidade. Essas organizações discursivas irão configurar as características semióticas próprias de cada universo fílmico, configurando por fim as isotopias temáticas e figurativas. Greimas e Courtés (1979, p. 246) assim definem o termo “isotopia”.

Num segundo momento, o conceito de isotopia foi ampliado: em lugar de designar unicamente a iteratividade [**reiteração**] [...], ele se define como a recorrência de categorias sêmicas [**de sentido**], quer sejam estas temáticas (ou abstratas) ou figurativas [...]. Desse ponto de vista, baseando-se na oposição reconhecida – no quadro da semântica discursiva – entre o componente

figurativo e o componente temático, distinguir-se-ão correlativamente isotopias figurativas, que sustentam as configurações discursivas, e isotopias temáticas (grifos e inserções entre colchetes nossas).

Há filmes que, pelo grau de complexidade, podem conter “pluri-isotopias”, ou seja, mais de uma organização temático-figurativa relevante, na medida em que podem manifestar vários temas a partir de figuras características nos diferentes programas narrativos. Filmes como *Clube da luta* (FINCHER, 1999) – o exemplo aqui vale por sua construção pluri-isotópica – não trazem como tema apenas uma crítica ao capitalismo reinante (o consumismo que nos consome), como também irão tratar outras questões atuais. Elas são referenciadas a partir da busca do sujeito Tyler Durden: o homem apolíneo (ordem) vs. o dionísio (caos); a necessidade de crenças para dar sentido aos atos (o mito e as religiões.); a autoajuda e a dor levadas ao extremo; crítica à existência e niilismo quando o ser humano deixa de ser relevante. A exemplo, em nosso corpus, veremos como os filmes *Moonlight* (JENKINS, 2016) e *Parasite* (BONG JOON HO, 2019) produzem uma estrutura de significação pluri-isotópica.

No caso da pluri-isotopia [...], várias isotopias figurativas co-ocorrentes corresponderão, por exemplo, à mesma quantidade de isotopias temáticas: em *Salut* de Mallarmé, as isotopias figurativas (banquete, navegação, escritura) [...] ligam-se facilmente a isotopias temáticas correspondentes (amizade, solidão/evasão, criação) (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 246).

Assim, a cada isotopia temática nos filmes, observaremos transformações narrativas correspondentes aos temas que são apresentados. Ao tema do niilismo em *Clube da Luta* (FINCHER, 1999), por exemplo, observamos a figurativização de sujeitos sem sentido na vida, que buscam os clubes de boxe, a fim de sentir dor para se sentir vivos. Da mesma forma, a crítica ao capitalismo reside na ação de um sujeito que queima o próprio apartamento para negar os valores de estilo de vida, dos quais não mais dependerá. Em *Moonlight* (JENKINS, 2016), o tema central da invisibilidade social (considerado o norteador desse filme, por um sujeito que vive três fases de sua vida) será acompanhado: pela discriminação LGTBQIA+; pela pobreza social nos Estados Unidos, Miami; pelo abandono sistemático da família; pela drogadição. *Parasite* (BONG JOON HO, 2019), para além de seu tema em torno da crítica político-social (situação da Coreia do Sul contemporânea), irá manifestar: o tema da ambição social; da vantagem indevida (corrupção); do capitalismo decadente na Coreia do Sul.

A partir dessas relações figurativas analogicamente projetadas no cinema, podemos proceder com a descrição de temas, uma vez que uma obra cinematográfica representa um pronunciamento mais geral sobre uma dada realidade. A essa realidade histórica na qual insere seu texto fílmico, subjazem temas relevantes presentes em seu nível discursivo. Em suma, as análises da próxima seção serão orientadas conforme os níveis apresentados, fato que faz a semiótica discursiva uma teoria eficiente para a leitura global dos textos

verbais e não verbais.

4 | APRESENTAÇÃO DO CORPUS DE SEIS FILMES E ANÁLISES.

Com respeito à composição de nosso corpus (para limitar a quantidade de material a ser analisado), foi possível estabelecer a escolha de cinco produções, dentre as dez elencadas anteriormente (imagens de 1 a 10), por meio de um sorteio de números nesse mesmo intervalo de 1 e 10. Abaixo seguirão os dois momentos do sorteio, feitos por meio do site *Randomizer*. A nota de rodapé, no início da seção 2, explicou os dois momentos do sorteio, um deles feito no ano de 2022 e outro, no ano de 2023.

A imagem à esquerda é relativa ao primeiro sorteio, em 2022, e correspondeu aos filmes 5, 6 e 9: *Carol* (HAYNES, 2015); *Moonlight* (JENKINS, 2016); e *Parasite* (BONG JOON HO, 2019). A partir do primeiro sorteio, a relação de filmes se alterou para a pesquisa de 2023 (houve um rearranjo com sete filmes restantes), assim, os números do sorteio de 2023 (imagem à direita), correspondem às posições 2 e 4: *Children of Paradise* (CARNÉ, 1945, relançado em 2012) e *Boyhood* (LINKLATER, 2014).

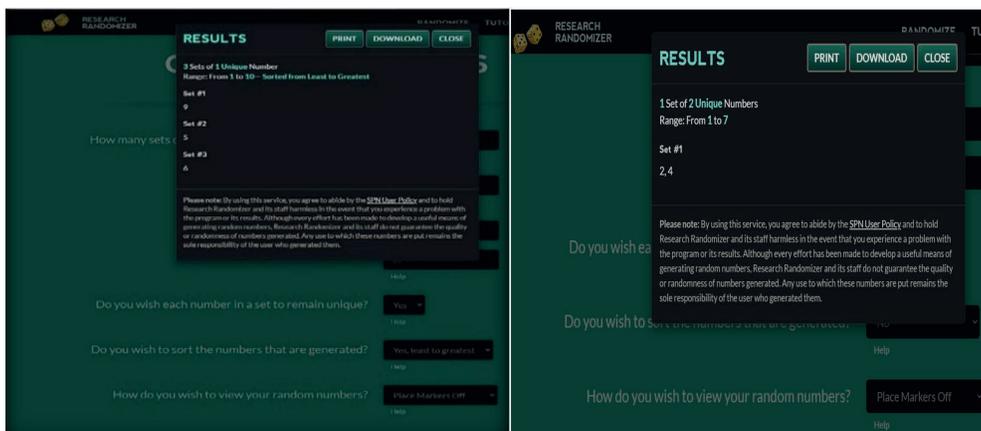


Imagem 11: 2 frames, site *Randomizer* com resultados sorteados em 2022 e 2023.

Fonte: <https://www.randomizer.org/>

Assim, o corpus de filmes ficou disposto da forma que seguirá no quadro abaixo, já inseridos os signos temáticos gerais que orientarão a constituição discursiva de cada produção, dando-lhes uma primeira orientação de sentidos a partir das quais serão feitas as análises semióticas.

Ano	Título	Signo Temático/enredo	Identidade visual
2012	<i>Children of Paradise</i> (1945, Relançado em 2012). Direção Marcel Carné. Roteiro Jacques Prévert Elenco: Claire Reine, Baptiste Debureau, Frédérick Lemaître. Local: França.	Visibilidade social	
2014	<i>Boyhood</i> (2014). Direção e Roteiro Richard Linklater. Elenco: Ellar Coltrane, Patricia Arquette, Ethan Hawke. Local: Estados Unidos.	Maturidade	
2015	<i>Carol</i> (2015). Direção Todd Haynes. Roteiro: Phyllis Nagy e Patricia Highsmith. Elenco: Cate Blanchett, Rooney Mara, Sarah Paulson. Local: Estados Unidos.	Discriminação LGBTQIA+	
2016	<i>Moonlight</i> (2016). Direção: Barry Jenkins. Roteiro: Tarell Alvin McCraney e Barry Jenkins Elenco: Mahershala Ali, Naomie Harris, Trevante Rhodes, Alex R. Hibbert. Local: Estados Unidos.	Invisibilidade social	
2019	<i>Parasite</i> (2019). Direção: Bong Joon Ho. Roteiro: Han Jin-won e Bong Joon Ho. Elenco: Song Kang-ho, Lee Sun-kyun, Cho Yeo-jeong, Choi Woo-sik, Park So-dam. Local: Coreia do Sul.	Crítica política e social	

Quadro 1: Organização e descrição do corpus de filmes e seus temas gerais

Fonte: Elaboração própria; pôsteres e informações do *IMDB* (<https://www.imdb.com/>)

No âmbito desse corpus, notamos que a temática social é relevante nesses filmes contemporâneos, pois confere características discursivas vinculadas a certas realidades: pessoas socialmente invisíveis, discriminação LGBTQIA+; a vida social na França do século XIX; o abismo social e moral na Coreia do Sul contemporânea; a infância que passa diante dos olhos. Com respeito aos locais de gravação, a maioria é de origem estadunidense (ou em parceria com outras nações ocidentais), sendo só uma produção francesa. Esta, *Children of Paradise* (CARNÉ, 1945) foi relançada em 2012, por isso, consta como o filme mais bem avaliado dessa data. Há uma única produção asiática, *Parasite* (BONG JOON HO, 2019). Portanto, deve-se demonstrar como os filmes selecionados constroem sua estrutura verbovisual própria, de forma que seja possível estabelecer algumas hipóteses sobre a organização semiótica que as tornaram favoritas por público e crítica no período 2011-2020. De fato, quaisquer outras produções da lista de dez filmes teriam o mesmo mérito das cinco elencadas aqui, pois fazem parte de um corpus relevante de filmes contemporâneos laureados com diversos prêmios pelo mundo.

4.1 *Children of Paradise* (CARNÉ, 1945; 2012)

Com o título original do francês, *Les enfants du Paradis*, de 1945 (“crianças do paraíso”, tradução nossa), é produzido na época do cinema clássico europeu, e possui o mesmo sentido básico em sua versão em inglês, *Children of Paradise* (CARNÉ, 1945, 2012) – base de nossa pesquisa na fonte Metacritic, pois o relançamento de 2012 foi no Canadá e nos Estados Unidos. É uma versão melhorada em comparação à versão original de 1945 e ganhou novamente repercussão por ser considerado um dos melhores longas-metragens franceses. No Brasil, recebeu o título *O Boulevard do crime*. Em terras brasileiras, essa organização no título, de natureza mais figurativa, se comparada ao original, refere-se literalmente à tradução do primeiro ato do filme (*Le Boulevard du crime*, início até 100min.), que é dividido em duas partes, com um total de 190 minutos. Por sua vez, a segunda parte é denominada *L’homme blanc* (o homem branco, de aproximadamente 100min. Até 190min.).

Em sua estrutura fundamental, podemos organizar a obra de acordo com os termos “ilusão vs. realidade”. As situações do filme nos remetem aos tipos sociais da França do século XIX, cada qual desempenhando seu papel social e, ao mesmo tempo, procurando formas de ascensão, por meio de uma vida dupla. Essa oposição é figurativizada por meio de quatro sujeitos (cortesã, ator de teatro, ator mímico, mercenário), os quais representam um desejo por uma realidade que demarca, ao cabo da história, a busca pela visibilidade social.

Garance é uma cortesã (decidida sobre sua natureza pragmática e realista) em torno da qual orbitam os outros sujeitos da trama. Ela faz parte dos círculos artísticos e sociais, em torno do teatro e de apresentações de pantomima e se vale de sua beleza para atuar em apresentações de teatro, mas como uma estátua (sentido do estatismo), uma deusa da beleza e do amor.



Imagem 12: Garance em sua apresentação estática e os movimentos de Baptiste

Fonte: Carné (1945, 2012)

A forma como Garance é apresentada (sua tranquilidade e estaticidade próprias, de movimentos contidos) demarca alguns aspectos temáticos de seu universo: é solitária, prática, fria, calma, pragmática. É como se fosse um sujeito que quer amar no plano da ficção (ela dá brechas de um amor contido por Baptiste), mas que não o faz acontecer, pois não deve-amar. De fato, ela também se sente dividida entre a vida cortesã (a luxúria) e a visibilidade da nobreza. O seu oposto é o ator mímico Baptiste (à direita dela, cuja comunicação se dá pelo movimento), sonhador, porém iludido pelo amor da cortesã, a qual sabe da impossibilidade da relação, mas Baptiste insiste no querer e dever-amar. A imagem 12 tematiza o amor de ambos na ficção da pantomina, fato que incita o espectador a pensar se o amor ocorrerá fora do teatro, no plano da realidade. Baptiste é um artista de uma companhia de *Funambules* (equilibristas), sendo o melhor ator de pantomima daquela região do Boulevard do crime. A sua importância no enredo reside em ter salvo Garance, no início do filme, de uma acusação de furto (*pickpocketing*). Por meio de seu movimento de mímica, ele explica ao policial que o objeto precioso fora colocado no bolso de Garance por um terceiro (um ladrão), que desapareceu em meio à multidão.



Imagem 13: 4 Frames em composição: Garance (à esquerda, frame 1), Baptiste (mímico) e Frédéric (à direita, veste preto, frame 1).

Fonte: Carné (1945, 2012)

Esse momento inicial demarca os limites e embates entre os diferentes tipos sociais. A pequena sequência fílmica marca, por exemplo, que o movimento mímico de Baptiste equivale a uma performance, pois ele já sabe (“Vi tudo”, frame 4) e pode mostrar o que de fato ocorreu sem dizer nada, apenas pela visualidade da mímica (signo da ilusão cênica do teatro). Ao mesmo tempo que demarca o seu fazer em favor da cortesã Garance (ela é signo da realidade), seu olhar mostra mais do que uma sanção de aprovação, mas o seu desejo (signo da ilusão) pela bela senhorita. Em suma, ao cabo dessa performance inicial, abre-se uma tentação (um dever-amar) que mantém a tensão do filme até o final.

Após essa introdução, mostram-se os bastidores do teatro e a companhia de equilibristas, em que ambos estavam divididos entre manter o sucesso das pantomimas cômicas de Baptiste ou ceder espaço para atores com vozes (mímicos vs. atores) e suas peças de farsa e drama. Dentre esses sujeitos está Frederik, um Dândi galanteador, dividido entre seu gosto artístico por ser ator profissional e por uma vida de aparências (aristocrata, galanteador e errante).

Há um quarto personagem importante, chamado Pierre-François, um mercenário, dividido por sua vocação em ler e escrever peças teatrais. Atuando como um mercenário, ele representa uma ameaça aos interesses daqueles sujeitos que querem valores vinculados à ilusão ou que, ao buscarem sair da realidade local, tendem a mudar o *modus operandi* (o sistema local) de outros mercenários que perambulam pelo Boulevard do Crime. Mais à frente, na segunda parte do filme, Pierre-François é responsável por assassinar o sujeito

Conde de Montray, o qual havia feito um casamento de aparências com Garance, em que ambos ganhariam o objeto de valor “status social” pelo matrimônio (valor de ilusão para ele e de realidade para ela). Ao perceber que o Conde de Montray (sujeito nobre, influente e ameaçador) tomava espaço na nobreza local e ameaçava os mandantes de Pierre-François, este, na performance de seu papel de mercenário, assassina o Conde ao ser desafiado a um duelo. Garance fica viúva (portanto, ela perde seu valor de realidade), mas não se importa. Ela, de fato, tem a chance de poder-amar Baptiste, pois já o sabia, mas não o faz (ela não quer a ilusão). Ela vai embora do Boulevard do Crime e não corresponde ao amor de Baptiste, que, por sua vez, receberá sanção negativa de sua esposa, já ciente dos encontros secretos dele com Garance. A história não confere um desfecho para Baptiste, além desse claro implícito.

A análise aponta que este filme não produz leituras pluri-isotópicas (isso não diminui sua qualidade), pois os sujeitos cumprem papéis sociais ligados ao fazer de cada um, por meio dos signos que orbitam a “mobilidade social”. Por isso, nota-se a importância de uma constituição temática predominante, em torno da “visibilidade social”, na qual a sua busca está condicionada, por um lado, ao termo fundamental “ilusão”, enquanto o termo “realidade”, por outro, é manifestado no nível discursivo, conforme o destino de vidas presas em uma espécie de “imobilidade social”, em situações que sempre os fazem ser e lembrar quem são (realidade), em vez de ser o que querem ou quem buscam (ilusão).

4.2 *Boyhood* (LINKALTER, 2014)

Boyhood (LINKALTER, 2014) é uma experiência estética inusitada. O seu tempo total de produção levou doze anos (aproximadamente 2002 a 2014), pois a intenção era acompanhar o envelhecimento dos atores¹⁴. O título em português é o mesmo do inglês, mas recebe um subtítulo que figurativiza a ideia do filme (“Boyhood: da infância à juventude”), pois há no Brasil uma tendência a títulos (em casos mais abstratos: nomes de locais, pessoas, datas históricas, etc.) de se valer de tipologia linguística descritiva ou narrativa¹⁵ (nas quais deve haver indicações de sujeitos, tempos e espaços), como forma de dar uma unidade de ação (um breve exemplo no próprio título) do que se espera do enredo.

O sujeito por meio do qual se constroem os programas narrativos da história é Mason, uma criança que vemos praticamente se desenvolver na tela (como o subtítulo brasileiro o diz), dos oito aos vinte anos. Os atores Patricia Arquette e Ethan Hawke, representando os pais de Mason, também vão sendo cravejados pelos signos do universo da maturidade, cada um à sua maneira.

14 Linklater possui outro projeto nessa direção, com a trilogia *Before*, produzida com a mesma dupla de atores em um período de 18 anos (1995, 2004 e 2013), respectivamente: *Before Sunrise*(https://www.imdb.com/title/tt0112471/?ref_=nv_sr_srsq_0_tt_8_nm_0_q_before); *Before Sunset*(https://www.imdb.com/title/tt0381681/?ref_=nv_sr_srsq_0_tt_8_nm_0_q_before%2520sunset); *Before Midnight*(https://www.imdb.com/title/tt2209418/?ref_=nv_sr_srsq_8_tt_8_nm_0_q_before%2520).

15 Exemplos de outros filmes com título predominantemente figurativo em português: *The Shawshank Redemption*, de 1994 (em português: “Um sonho de liberdade”); *Top Gun*, de 1986 (em português: “Top Gun: Ases indomáveis”); *Forrest Gump*, de 1994 (em português: “Forrest Gump: O contador de histórias”).

Interessante notar como cada um dos cortes temporais do filme é marcado por signos relativos ao cenário sociocultural, político ou musical de cada pequena época, sem a necessidade de marcar textualmente esses períodos por meio de linhas de diálogo. Na imagem 14, os dois frames superiores remetem ao início da política Bush a partir de 2002, quando começa a invasão ao Iraque. No frame inferior esquerdo, Mason manipula um cartaz de Obama no período pré-eleitoral (2008), enquanto os signos do celular e do videoclipe (frame inferior direito) demarcam a era do smartphone e dos cliques ao estilo Lady Gaga a partir de 2010.



Imagem 14: 4 frames em composição (signos relativos às mudanças de época).

Fonte: Linklater (2014)

Patricia Arquette é Olivia, que vive, no início, cenas de um casamento em fase de término com o Sr. Mason (Ethan Hawke). As brigas constantes são testemunhadas por Mason filho e por sua irmã Samantha. Os pais manifestam signos relativos ao nível fundamental do “necessário vs. supérfluo”, cada qual em uma direção. Ao longo da narrativa, Olivia tende a buscar objetos de valor complementares àquilo que aparenta ser essencial e fica naturalmente com a guarda dos filhos em Houston. Mr. Mason, por sua vez, busca valores ligados ao que é necessário. Apesar de fazer visitas agendadas, ele se porta como o pai que aproveita o tempo, motiva os filhos aos desafios e os aproxima do afeto. Olivia, mais controladora (uma vez que tem o trabalho árduo de conviver com as crianças), quer provar para a sociedade que o supérfluo traz felicidade (quer se enquadrar nos padrões estadunidenses de família). Por exemplo, enquanto Sr. Mason não possui residência fixa, tem um carro mais velho, vive o momento e é otimista (ele “deixa a vida o levar”), Olivia manifesta o desejo por algo que acha faltar (ter uma casa maior, possuir sempre um amásio ou marido, obter um mestrado, acumular quinquilharias). Com o mestrado terminado, ela se torna professora universitária, mesmo assim, ao conseguir uma casa maior, ela fica

endividada (quer mais objetos supérfluos). Em suma, nas idas e vindas entre o pai de final de semana e a constante presença de Olivia na vida dos filhos, observamos as sutilezas da direção do filme tematizarem não somente a passagem do tempo, no signo da maturidade, como também os momentos do sentimento de “abandono”.



Imagem 15: 4 frames compostos, que tematizam o sentimento de tristeza infantil.

Fonte: Linklater (2014)

Nos dois frames superiores (imagem 15), a primeira cena marca o tema do abandono, em que Mason vê seu amigo, à distância, dando-lhe um último aceno, enquanto o movimento do matagal é desfocado pela velocidade da ação. Essa isotopia temática é reiterada ao longo de outros momentos, por meio de diferentes figuras discursivas e um conceito visual que sempre traz a dimensão de um plano em movimento (como se cada sensação de esperança fosse seguida por um signo daquilo que se esvai). No frame inferior esquerdo (imagem 15), Sr. Mason vai visitar os filhos na casa de Olivia. Em seguida, ao discutir com ela (os filhos quase sempre presenciavam as agressões verbais), Sr. Mason vai embora enquanto Mason filho, em plano subjetivo (primeira pessoa), vê o pai ir embora pelo caminho da esquerda, em que novamente a isotopia do abandono se manifesta. Enfim, no frame inferior direito, mais um momento de tristeza, quando Olivia deixa a casa do segundo marido (signo “casa” desfocado ao fundo), do qual se separa devido a problemas com álcool, como também para evitar violência doméstica.

A isotopia do alcoolismo também se reitera no filme e funciona como uma espécie de mensagem social. Na primeira sequência, após apresentar a rotina de Olivia pegando os filhos da escola, ela passa por mais um processo de separação, quando seu novo namorado fica claramente insatisfeito por ela ter que ficar com os filhos em casa em vez de sair com ele, enquanto este segura uma garrafa de bebida. O signo temático do alcoolismo

é figurativizado, assim, por meio de diferentes situações locações, e objetos: ora a bebida é vinculada ao sujeito que chega do trabalho e abre uma “simples” bebida alcoólica; ora refere-se a uma cena em frente a uma loja de bebidas (*liquor store*); ora refere-se a uma prática comum entre adolescentes que se desafiavam. Os poucos momentos em que o ato de beber tem um sentido positivo é quando o Sr. Mason bebe ao lado do agora adolescente Mason e respeita o espaço do menino em preferir refrigerante, sem esejá-lo ao ritual de iniciação ao álcool, enquanto conversam em um bar.

Tendo em vista as isotopias importantes apresentadas, outros temas surgem à medida que a narrativa manifesta o semantismo em torno do que é supérfluo. O tema da iniciação universitária é relevante para a vida de Mason e da irmã Samantha, pois ambos entendem o valor da amizade, da experiência das drogas e das relações na faculdade. O tema da vida profissional se faz presente quando Mason fica dividido entre o seu gosto pela arte fotográfica (supérfluo, naquele âmbito) e a pressão social de ter um trabalho comum. Os momentos de Mr. Mason com os filhos figurativizam, por fim, a dedicação de um pai que complementa o esforço quase hercúleo de Olivia, quando lida com a constância do dia a dia. Em suma, esse filme, no todo, possui um caráter pluri-isotópico, como outras produções do corpus também o fazem.

4.3 *Carol* (HAYNES, 2015)

Carol foi indicado a seis Oscars. Fundamentado pela temática das relações LGBTQIA+, conta-nos sobre vidas permeadas pela oposição “tradição vs. ruptura” (nível fundamental), sobre relacionamentos de conveniência e a maneira pela qual a sociedade estadunidense dos anos 1950 contestava atitudes contrárias à tradição matrimonial (relações homoafetivas e comportamentos diferentes da identificação de homem e mulher cisgêneros). O cenário (configuração de tempo e espaço de uma grande cidade) é Nova Iorque nos anos 1950. Na época de Natal, duas mulheres se conhecem. Uma senhora figurativiza a alta sociedade (interpretada pela atriz australiana Cate Blanchett), e outra, uma trabalhadora de loja de artigos natalinos (vivida pela jovem atriz Rooney Mara), representa a figura das classes pobres dessa sociedade, sobretudo por sua origem humilde tcheca. A essa premissa, o texto visual concede espaço para o tema das diferenças sociais, do poder da riqueza e da aparência que subjaz os relacionamentos sociais.

Ambas as personagens têm em comum o fato de viverem relações heteroafetivas na aparência (isotopia temática da tradição da família e do casamento), mas na essência cultivarem um amor platônico (ruptura do padrão). No âmbito narrativo, ambas são manipuladas pela sociedade por intimidação (dever) de ser mulheres tradicionais, mas buscam a sua própria liberdade de escolha sexual. Sobre este último signo (liberdade sexual), manifesta-se a isotopia acerca das relações LGBTQIA+. Apesar de a premissa ser algo observado em outras produções focadas em vidas cerceados pelo julgamento social, a forma como *Carol* é conduzido faz o espectador aproximar-se do envolvimento

das personagens. Além disso, a relação amorosa entre as personagens atrizes e o tema central tratado nos lembra outro famoso filme: *Brokeback Mountain* (de 2006, dirigido pelo premiado ao Oscar, Ang Lee), no entanto, o amor é vivido por dois jovens caubóis entre os anos 1960 e 1980 no Estado americano de Wyoming.

Carol, uma mulher rica, misteriosa e sensual conhece Therese, uma jovem de origem tcheca, tímida e sonhadora. Ambas nutrem o desejo de manter uma relação homoafetiva, num cenário norte-americano dividido entre o conservadorismo e os costumes, na Nova-Iorque dos anos 1950. Como mérito da direção, a metonímia, um recurso muito usado na estética literária (produzindo sentido na relação fundamental “parte pelo todo”), é aplicado ao fotograma em momentos que causam o efeito de sentido de que o público está especulando o que acontece em cena, criando ambiguidades: dois reflexos no espelho, com partes do semblante de cada personagem, mostram o efeito, no todo, de um espelho quebrado, quando ambas estão em dúvida (imagem 17); quando dialogam no carro, o ponto de vista posiciona-se do lado de fora, com o vidro esfumado, em que vemos parte da expressão de cada atriz, mas que de fato é algo proibido socialmente, por isso, o recurso do espaço fechado de um veículo com a câmera de “fora” (imagem 16); a câmera em movimento como se estivesse perdida quando o olhar de uma das atrizes (em câmera subjetiva, equivalente à primeira pessoa) está ansioso pelo encontro da outra (imagem 18), cujo efeito de sentido simula a quebra da quarta parede.



Imagem 16: Frame de câmera de fora do vidro e o efeito de sentido especulativo.

Fonte: *Carol* (HAYNES, 2015).



Imagem 17: Frame do espelho com efeito de irregularidade nas bordas.

Fonte: *Carol* (HAYNES, 2015).



Imagem 18: Frame de câmera subjetiva que simula olhar de uma personagem.

Fonte: *Carol* (HAYNES, 2015).

Este filme manifesta de forma predominante a isotopia do preconceito LGBTQIA+, no âmbito do qual a sanção tenderá a uma punição social, em que não existe abertura para tolerância da liberdade sexual nos anos 50 nos Estados Unidos. Assim, a performance dos sujeitos Carol e Therese ocorre seguido por sanções negativas, aplicadas por sujeitos conservadores (a família e o marido de Carol, os colegas de trabalho de Therese, os clientes da loja natalina), em suma, uma punição social.

Além desses efeitos estéticos, a direção de arte e figurino discursivizam a época, pois marcam os espaços, tempos e pessoas por meio: de vestimentas, locais públicos, detalhes em portas de geladeira, interiores de carros, os bares e sua fumaça de cigarro. Em uma direção complementar, outros programas narrativos são construídos por meio dos

signos: encontros amorosos, relações proibidas, segredos sociais, infelicidade conjugal. Esses recursos do nível discursivo são mobilizados para figurativizar como era a Nova Iorque dos anos 50, revelando assim diferentes isotopias temáticas, como liberdade sexual, preconceito LGBTQIA+, infelicidade conjugal, relações de aparência. Em suma, *Carol* é um filme delicado, meticulosamente filmado e com signos que produzam o efeito de metáfora e metonímia em momentos-chave da história, efeitos os quais complementam os diálogos e também as diferentes expressões faciais das personagens, em busca de compreender como as identidades sexuais eram vistas naquele contexto norte-americano.

4.4 *Moonlight* (JENKINS, 2016)

Moonlight (JENKINS, 2016), da A24 produções, é um filme independente, premiado com 3 Oscars e indicado a 300 prêmios em outros festivais¹⁶. A questão social nele presente se manifesta por meio de figuras típicas de uma periferia do capitalismo (chefão do tráfico, bullying na escola, drogadição nas famílias, pobreza social), em uma região pobre de Miami, na direção temática do abandono, da aceitação de si próprio e da invisibilidade social. Com direção de Barry Jenkins, *Moonlight* é antes de tudo uma obra poética, pois o arranjo dos signos visuais produz figuras com valor estético em planos sequência pacientemente montados. Os diálogos pouco expositivos, por sua vez, seguem na direção de deixar a visualidade aparente, de forma que o público construa sensações de cores, tatos, cheiros e gostos, por meio das figuras presentes na fotografia. A trilha sonora de músicas calmas e eruditas, por sua vez, vão na mesma direção de dar consistência lírica à fotografia dramática, no entorno de personagens cuja solidão (nas figuras do olhar triste, no sofrimento do bullying) marca também a sua condição precária, em que o tema da invisibilidade social figurativiza famílias pouco estruturadas e a falta de apoio aos jovens.

O filme narra a vida de latinos e afrodescendentes em bairros pobres de Miami, dominados pelo tráfico de entorpecentes, em que as famílias são afetadas pela falta de apoio governamental e pelo abandono sistemáticos. Nesse contexto, Chiron (apelidado “Little” na infância) sofre um longo percurso de abandono pela mãe, conforme a estrutura fundamental “realidade vs ilusão”. O abandono não é pontual, mas parte de diversos programas narrativos, os quais dão a entender que sua mãe voltará para ficar (ela dever-ser mãe), o que faz o espectador criar expectativas de que ela quer-ser mãe (realidade), ou de que ela vai superar a manipulação pela tentação das drogas (ilusão). Ela adquire os entorpecentes de um traficante local, Juan, com atuação premiada de Mahershala Ali (Oscar de melhor ator coadjuvante em 2017). Este mesmo sujeito, que fornece drogas à mãe, salva o jovem Little de levar uma surra na rua. Após o incidente, Juan ganha confiança de Little e passa a representar o papel social de seu pai.

16 IMDB: https://www.imdb.com/title/tt4975722/?ref_=fn_al_tt_1.



Imagem 19: 4 frames em composição, plano-sequência do ponto de drogas.¹⁷

Fonte: *Moonlight* (JENKINS, 2016).

Todo o caos social de pobreza naquela região de Miami serve como pano de fundo para vidas que pouco importam. Isotopias temáticas em torno do abandono, da invisibilidade social, da solidão e do preconceito LGBTQIA+ são figurativizados nas diversas passagens em que Little recebe bullying sistemático na escola até a sua adolescência, quando passam a chamá-lo pelo seu nome, Chiron. Em uma das aulas, em um ápice de revolta, Chiron responde a provocações dos colegas de sala e revida ferozmente contra outro aluno (o ataque violento de Chiron não era esperado). Essa performance gera uma sanção negativa para Chiron, o que o leva a uma prisão para jovens. Nesse momento, o rumo do protagonista muda, em direção ao tema da drogadição.



Imagem 20: 2 frames compostos, Little cresce, torna-se Black, chefe do tráfico local.¹⁸

Fonte: *Moonlight* (JENKINS, 2016).

¹⁷ O plano geral em rotação 360 graus mostra, ao centro, Juan, o traficante mais importante daquele bairro de Miami. O efeito de sentido figurativo produz uma espécie de tontura mental e visual, o que leva ao tema da confusão entre traficantes que se ameaçam pela venda de drogas nos locais certos (JENKINS, 2016).

¹⁸ Ao ter como influência a figura de Juan, Chiron cresce e é batizado como Black. Agora forte e bonito, ele passa a ter visibilidade social por meio das figuras que representam sua atitude de novo chefe de tráfico local: coroa, carrão, hip hop no sistema de som, dentes postiços (JENKINS, 2016).

Ao crescer e se tornar chefe do tráfico local, Chiron recebe um apelido (Black), ganha o signo da confiança e do respeito (passa ao tema da visibilidade social), por uma série de figuras relacionadas ao seu contexto de vida na periferia de Miami: corpo malhado, dentes postiços, carro rebaixado, controle de outros meninos do tráfico, cortejado por mulheres (enfim, torna-se basicamente como seu pai de criação, Juan). Nesse terceiro ato do filme, passa a buscar sentido para sua existência, por meio de dois caminhos que finalizam o seu percurso narrativo: o dever de visitar sua mãe em uma clínica para dependentes químicos, momento em que ela se desculpa pelos maus tratos; e o querer reencontrar seu amigo de infância, Kevin, por quem nutre uma paixão reprimida. Ambas as situações anteriores compõem programas narrativos vinculados à realidade, enquanto as figuras da drogadição ligam-se aos valores de ilusão.

Na mesma direção de outros filmes LGBTQIA+ famosos (*Brokeback Mountain*, de 2006, e *Boys don't cry*, de 1999), *Moonlight* mantém seu lirismo do início ao fim, valorizando muitas vezes planos-sequência que nos dão uma dimensão sinestésica dos ambientes filmados: na mistura das cores, na música instrumental, no silêncio que antecipa a contemplação visual, a simples inação que causa tensão narrativa. Essas misturas de sensações sempre são acompanhadas por silêncio que não constroem, mas ampliam a significação em torno da solidão. Enfim, o consideramos um filme pluri-isotópico, pela diversidade de isotopias que se manifestam nas três fases do sujeito (Little, Chiron e Black, orientado pelo seu modelo de pai de criação, Juan).

4.5 Parasite (BONG JOON HO, 2019)

Em um distrito comercial pobre de Seul, Coreia do Sul, a família Kim vive em um domicílio simples e se mantém por meio de trabalhos ocasionais, quando se vê também em situações de miséria social, como desrespeito dos vizinhos, inundações no bairro, roubos, entre outras dificuldades. Com esse mote, *Parasite* (BONG JOON HO, 2019) nos remete ao tema da crítica social e política a respeito da pobreza (financeira e moral) frente a pessoas (e à busca por vidas) bem-sucedidas na contemporânea Seul do século XXI. Nesse contexto, convivem lado a lado as figuras de diferentes classes e seus signos sociais contraditórios (casas pequenas em ruelas e as limosines nas vias expressas, escola pública na periferia e faculdade privada na área central, trabalhos lucrativos no centro rico de Seul e o desemprego nos bairros pobres, a organização social divulgada pela mídia e o vandalismo como essência de conduta e sobrevivência nas regiões pobres).

O filme apresenta a ganância da família Kim, a qual vê uma oportunidade de enganar a rica família Park. Nesse sentido, o filme fundamenta-se na oposição “essência vs. aparência”. O título “parasita” remete ao signo de algo orgânico (um organismo vivo) que se aproveita de outra estrutura viva (sem que ela saiba ou sem o consentimento) para poder subsistir. No caso do filme, a família Kim consegue inserir todos os seus integrantes (um filho, uma filha, o pai e a mãe) no seio da família Park, por meio da isotopia

temática charlatanismo, cujo programa narrativo inicial ocorre por meio das ações do jovem ambicioso e trapaceiro Ki Woo. Esse rapaz da família Kim se apresenta como alguém competente para ser tutor da filha adolescente da família Park, pois ele recebeu a indicação de um amigo que realizara o sonho de ir para a faculdade e que, por isso, não poderia mais ser o professor particular da garota.



Imagem 21: 4 frames compostos, planos de conjunto e primeiro plano no carro.¹⁹

Fonte: *Parasite* (BONG JOON HO, 2019).

Assim (imagem 21), ao ser aceito como tutor substituto, o filho charlatão da família Kim apresenta sua irmã, Ki Jung, por meio do objeto de valor “mentira” (não revela o parentesco), para que ela trabalhe também como professora, ensinando arte-educação ao filho mais novo da família Park. Em seguida, o pai da família Kim também é apresentado (mentindo a sua origem) para ser o motorista da família Park. Para finalizar os programas narrativos da inserção da família “parasita”, a mãe é a última, pois é apresentada como governanta competente, a qual toma o lugar da antiga governanta. Esse último programa narrativo irá instaurar uma abertura para outros programas, pois o saber e poder-infiltrar-se na família Park rompe um “ecossistema” delicado que a família Kim não conhecia: já havia alguém que sabia e podia-parasitar o local antes deles. Esse fato permite que a história se expanda, pois outros programas narrativos surgem, de forma a construir outras isotopias temáticas.

A uma passagem secreta antiga, não conhecida nem pelos recentes proprietários Park, somente a antiga governanta (que fora demitida) tinha acesso. Já que a família Park não sabia desse livre acesso da governanta a esse tipo de Bunker (abrigo subterrâneo), vemos que lá ela escondia o próprio marido há quatro anos. Ele devia muito dinheiro a

¹⁹ Os quatro membros da família Kim em sua performance de sujeitos devidamente infiltrados na família Park, uma vez que obtiveram da família rica uma sanção positiva acerca de suas habilidades profissionais, conforme as isotopias: o pai experiente motorista, a boa governanta doméstica e os dois irmãos professores.

agiotas e também tinha medo do regime norte-coreano. Portanto, a governanta dependia do seu emprego para alimentar o marido às escondidas e manter funcionando o “ecossistema de parasitas”. Caso a família Kim não tivesse levado a ambição ao limite (inserido a governanta), todos teriam seu espaço garantido na família Park. A figura do Bunker, elabora, pois, a isotopia temática da guerra ou dos conflitos políticos, de maneira a manifestar mais um tema relevante a *Parasite*, mostrando que este filme também tem uma natureza pluri-isotópica (regimes autoritários, charlatanismo, capitalismo decadente, ingenuidade da classe dominante).



Imagem 22: 2 frames compostos, Família Kim descobrindo o Bunker.

Fonte: *Parasite* (BONG JOON HO, 2019)

As situações da alocação de cada membro da família charlatã ali são muito críveis (pois as figuras conduzem situações que se encaixam na narrativa: tutor competente na disciplina, professora de artes charmosa, motorista qualificado, governanta asseada e boa cozinheira), ou seja, tudo se encaixa no propósito temático da narrativa, no entorno dos desejos da família Kim sobre a isotopia temática do charlatanismo. Com ambas as famílias decididas sobre quem deve “parasitar” o local, a trama fica tensa e ganha contornos de drama e violência, levando a história para um desfecho inesperado, envolvendo assim outros temas sociais, como violência doméstica e assassinatos, a partir das contradições morais dos personagens.

5 | CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS OPOSIÇÕES FUNDAMENTAIS E DOS TEMAS E FIGURAS

Tendo em vista a análise semiótica dos filmes do corpus, será elaborado um quadro abaixo, a fim de esquematizar as oposições fundamentais e também as isotopias temáticas e figurativas observadas. A partir desses dados, serão produzidos argumentais finais a respeito das semelhanças e diferenças entre os filmes do corpus.

Ano	Título	Isotopia temática	Isotopia Figurativa	Oposição fundamental
2012	<i>Children of Paradise</i> (1945,2012).	Visibilidade social (ascensão social)	Sujeitos enquanto tipos sociais, que buscam por ascensão (figuras de boêmios, artistas e nobres ligam-se a objetos de valor que lhes dão status social).	Realidade vs. Ilusão
2014	<i>Boyhood</i> (2014).	Alcoolismo Infelicidade conjugal Maternidade/ Paternidade Abandono	Objetos e sujeitos que remetem a bebida e a ações agressivas na família após seu uso; Olivia não se entende com Sr. Mason e busca noutros parceiros amores impossíveis; Vida no dia a dia de mães e pais desdobrando-se para educar bem os filhos; sentimento de abandono de Mason a cada nova etapa da vida.	Necessário vs. Supérfluo
2015	<i>Carol</i> (2015).	Discriminação LGBTQIA+ Liberdade sexual Infelicidade conjugal Relações de aparência	Duas mulheres são impedidas pela sociedade de se relacionar; elas buscam liberdade sexual na Nova Iorque dos anos 1950; marido de Carol e amigos de Therese deixam de se importar com ambas ao descobrirem seu amor.	Tradição vs. Ruptura
2016	<i>Moonlight</i> (2016).	Drogadição Discriminação LGBTQIA+ Abandono de menor Invisibilidade social	Tráfico de entorpecentes como caminho para fama local; preconceito de gênero no bairro de Chiron e na escola; mãe de Little o abandona sistematicamente; Black busca visibilidade social como chefe do tráfico local, mas continua sendo invisível para o resto.	Realidade vs. Ilusão
2019	<i>Parasite</i> (2019)	Regimes autoritários Charlatanismo Capitalismo decadente Ingenuidade da classe dominante	Sujeito que vive no Bunker tem medo dos governos das duas Coreias; Família Kim vive de mentiras; capitalismo decadente na periferia de grandes cidades (furtos, má habitação, pouco salário); Família Kim abusa da ingenuidade da classe dominante.	Essência vs. Aparência

Quadro 2: Oposições fundamentais e a organização de temas e figuras

Ao observar de um ponto de vista mais geral, uma das produções despertou interesse por sua constância temática. *Children of Paradise* (1945; 2012) é o único filme do período do cinema clássico no corpus, que, em virtude de seu relançamento, ganhou repercussão, por ser considerado um dos melhores filmes franceses. Mesmo com mais de três horas de duração, a sua organização temática mantém um foco nas diversas direções que a “visibilidade social” acaba tomando. Esse signo mais geral está presente na figura de sujeitos que buscam visibilidade a todo custo: um Dândi que quer ser visto não somente na sociedade boêmia daquela região de Paris, mas também no círculo da arte dramática; uma cortesã sem residência fixa que busca prazeres além da vida noturna, pois um relacionamento de aparências com um nobre lhe garantiria casa, espaço social

e acesso a grandes peças dramáticas, nos principais acentos do teatro. Em uma direção complementar, a busca por status social é sinônimo de punição a sujeitos que interferem no projeto de ascensão de outros, por exemplo, quando o mercenário (e escritor frustrado) vê seu espaço de crimes ameaçado por um nobre e seus novos capangas. Na mesma direção, Baptiste, o ator mímico, que mostra competência na atuação sem falas, já possui uma família e filhos, mas insiste em querer o amor da cortesã (valor de ilusão), em que é punido por desejá-la para si. Por isso, após a morte do seu marido nobre, a cortesã Garance vai embora e mantém seu pragmatismo e frieza, como signos de uma solidão errante.

No que tange ao restante do corpus, pareceu-nos natural, em filmes laureados com muitas premiações, a tendência de trabalharem estruturas de significação pluri-isotópicas, ou seja, nas quais, para cada ato do filme, notamos novos temas surgirem à medida que novas figuras discursivas são incorporadas à trama. Isso não tira o mérito de *Children of Paradise*, mas lhe dá uma característica peculiar de manter o foco em uma unidade temática, a conduzi-la no seu enunciado global. A mesma estrutura fundamental (“realidade vs. ilusão”), por exemplo, é observada em *Moonlight* (JENKINS, 2016), mas com temas diferentes. Se a mobilidade social de *Children of Paradise* é marcada por sujeitos que desejam se “mexer” em busca de serem notados ao ganhar status social, *Moonlight*, apesar da aparente visibilidade do traficante Black, deixa clara a invisibilidade desse sujeito ou a sua inação perante a sociedade. Mesmo tornando-se alguém importante no universo dos entorpecentes, o filme deixa implícito que as sanções pragmáticas logo virão, e que seu destino, infelizmente, será reduzido a uma mera estatística de morte pelo crime, pois seu pai de criação, Juan, morre jovem alguns anos depois de o conhecer.

Por sua vez, *Parasite* (BONG JOON HO, 2019), menos dramático que os filmes anteriores, consegue dominar momentos cômicos, dramáticos, violentos e de crítica social, por meio de construções figurativas com temas específicos aliados a cada desfecho narrativo. Ora é figurativizada a condição precária dos grandes centros urbanos de Seul, ora o charlatanismo de pequenos golpes da família Kim até “parasitarem” a família Park, ora a degradação moral e a violência em favor do territorialismo das famílias em torno do Bunker. Esses gradientes narrativos também são aparentes na obra *Boyhood* (LINKLATER, 2014), os quais oscilam entre humor, drama e tensão. O primeiro ato tem tom dramático, pois nos apresenta Olivia já com a guarda dos filhos e seu processo de rompimento com o primeiro namorado após o divórcio (tema da infelicidade conjugal), situação em que Mason lida com o signo do abandono. No segundo ato, Olivia se envolve com um professor, do qual também se afastaria em virtude do alcoolismo, o que faz Mason sentir novamente o afastamento, mas agora de dos meios-irmãos. Aqui novamente é reiterado o tema do abandono após o tema do alcoolismo. No ínterim de cada ato dramático, é o Sr. Mason, pai de final de semana (que sempre agradece Olivia e lhe oferece ajuda financeira no futuro), que dá um tom de humor e leveza às transformações narrativas, pois confere valores de paternidade/maternidade nas aventuras com Mason e sua irmã.

Carol (HAYNES, 2015) é a obra que mais se aproxima do gênero romance. Por sua vez, o tom dramático é predominante, pois há uma constância na atmosfera de tensão sobre o desejo incontido de ambas, Carol e Therese. Servindo como barreira a essa vontade, estão a sociedade patriarcal, as relações de aparência, o julgamento das convenções sociais, por isso, observamos a estrutura fundamental “tradição vs. ruptura”. Mesmo que sejam manipuladas pelo querer mas não dever-amar-se, a sanção seguirá na direção de uma punição, a partir de um ator coletivo social que não tolera relações homoafetivas, e isso parte de diversas figuras: o olhar dos clientes da loja natalina, o julgamento do marido rico de Carol, as brincadeiras de mau gosto dos amigos de Therese.

De fato, as escolhas do público e da crítica refletiram o gosto por filmes de envergadura social no período 2011-2020. De forma coerente, os cinco filmes escolhidos para análise, dentro um microuniverso audiovisual de dez produções, manifestam no seu plano de conteúdo figuras centrais diversificadas (uma relação homoafetiva em *Carol*, um sujeito invisível socialmente em *Moonlight*, pessoas por sede de poder em *Parasite*, classes sociais em mobilidade social em *Children of Paradise*, a maturidade frente ao olhar do espectador em *Boyhood*), de forma a conduzir temas sociais também diversos, mas que de fato, tendem sempre a uma preocupação cultural e político-social em sua essência.

Assim, por meio da teoria semiótica, com recursos de seu Percurso Gerativo de Sentido, foi possível estabelecer semelhanças, contrastes e diferenças de sentido entre cinco produções de cinema premiadas em seu ano de produção. Tanto a crítica quanto o público, ao escolher essas produções como importantes nessa segunda década do século XXI, escolhem também filmes que falam de assuntos sociais contemporâneos. Nessa direção de temas com envergadura social, há uma tendência em manifestar uma organização pluri-isotópica, em que a cada ato dos filmes, à medida que os programas narrativos se arranjam, novas figuras e novos temas são manifestados no nível discursivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BOX OFFICE MOJO. Site Estados Unidos: IMDB Company. Disponível em: <https://www.boxofficemojo.com/>. Acesso em: 01 apr. 2022.

BOYHOOD. Direção: Richard Linklater. Estados Unidos: IFC Productions, 2014. 1 DVD (165 min.), sonor., color.

CAROL. Direção Todd Haynes. Estados Unidos: Number 9 Films, 2015. (1 DVD.), sonorizado, colorido, 118 min.

CHILDREN of Paradise. Direção: Marcel Carné. França: Société Nouvelle Pathé Cinéma, 1945; 2012. 1 DVD (190 min.), sonor., preto e branco.

CLUBE da luta. Direção: David Fincher. Estados Unidos: FOX 2000 Pictures, 1999. 1 DVD (139 min.), sonor., color

CORTINA, A. História da leitura no Brasil: 1960-2000. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v.35, 2006, p. 369-378. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/75/o/hist_ria_da_leitura_2.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.

IMDB. Site. Estados Unidos: Amazon Company. Disponível em: <https://imdb.com> . Acesso em 01 apr. 2022.

MERENCIANO, L. H. Ritmo plástico e ritmo narrativo no cinema: Hollywood no século XXI e o Cinema Novo. *Estudos Semióticos*, v. 10, n. 1, p. 76-98, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2014.83513> . Acesso em: 05 abr. 2022.

METACRITIC. Site. Estados Unidos: Red Ventures Company. Disponível em: <https://www.metacritic.com/> . Acesso em: 01 apr. 2022.

MINORITY report. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: Twentieth Century Fox, 2002. 1 DVD, sonor., color.

MOONLIGHT. Direção Barry Jenkins. Estados Unidos: A24 Productions, 2016. (1 DVD), sonor., color., 110 min.

PARASITE. Direção Bong Joon Ho. Coreia do Sul: CJ Entertainment, 2019. (1 DVD), sonor., color., 132 min.

RANDOMIZER. Research Randomizer (Version 4.0) [Computer software]. Estados Unidos: Urbaniak, G. C., & Plous, S. Disponível em: <https://www.randomizer.org/>. Acesso em: 01 apr. 2022.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MUSICALIDADE: REFLEXÕES SOCIOLINGUÍSTICAS ACERCA DA CANÇÃO “ZALUZEJO” DO GRUPO TEATRO MÁGICO

Data de submissão: 22/09/2023

Data de aceite: 23/11/2023

Fernanda Suelen Freitas da Silva

Universidade Estadual da Região
Tocantina do Maranhão - UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/6074433874901215>

Maria da Guia Taveiro Silva

Universidade Estadual da Região
Tocantina do Maranhão - UEMASUL
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/1232401137711458>

Gilberto Freire de Santana

Universidade Estadual da Região
Tocantina do Maranhão
Imperatriz- Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/6150134001200551>

RESUMO: A variação linguística pode ser encontrada por meio da parte semântica, fonológica, e até na estrutura gramatical em si; o fenômeno sociolinguístico em questão pode ser visto como uma imensa problemática para alguns falantes, de forma especial, quando tem-se o distanciamento referente à norma padrão, gerando assim o chamado preconceito linguístico; nessa visão, a fim de mostrar a importância do estudo sociolinguístico, a partir da análise de fenômenos linguístico-gramaticais e

a variação linguística, objetiva-se fazer a análise da música “Zaluzejo” (2003) da trupe Teatro Mágico, musicalizada e composta por Fernando Antinelli. A canção apresenta a história de uma mulher chamada Raimunda que, mesmo falando “errado” conforme a norma padrão, é considerada uma grande poetisa por reinventar palavras. A análise teve como foco os fatores internos e externos à língua, nos quais tiveram influência à fala da mulher empregada na canção. Pretendeu-se possibilitar reflexões sociolinguísticas, cujo intuito é amenizar a disseminação do preconceito linguístico na sociedade. Buscou-se apontar possíveis estratégias metodológicas quanto ao uso da música “Zaluzejo” na sala de aula, objetivando assim um ambiente escolar respeitoso entre todos os membros. O suporte teórico se dá por meio dos estudos empreendidos por Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007) e Labov (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística. Preconceito linguístico. Musicalidade.

LINGUISTIC VARIATION AND MUSICALITY: SOCIOLINGUISTIC REFLECTIONS ON THE SONG “ZALUZEJO” BY THE TEATRO MAGICO GROUP

ABSTRACT: Linguistic variation can be found through the semantic, phonological part, and even in the grammatical structure itself; the sociolinguistic phenomenon in question can be seen as a huge problem for some speakers, especially when there is a distancing from the standard norm, thus generating the so-called linguistic prejudice; In this view, in order to show the importance of the sociolinguistic study, based on the analysis of linguistic-grammatical phenomena and linguistic variation, the objective is to analyze the song “Zaluzejo” (2003) by the Teatro Magico troupe, set to music and composed by Fernando Antinelli. The song presents the story of a woman named Raimunda who, even saying “wrong” according to the standard norm, is considered a great poet for reinventing words. The analysis focused on factors internal and external to the language, which influenced the speech of the woman used in the song. It was intended to enable sociolinguistic reflections, whose purpose is to soften the dissemination of linguistic prejudice in society. We sought to point out possible methodological strategies regarding the use of the song “Zaluzejo” in the classroom, thus aiming at a respectful school environment among all members. Theoretical support is given through the studies undertaken by Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007) and Labov (2008). **KEYWORDS:** Linguistic Variation. Linguistic bias. Musicality.

1 | INTRODUÇÃO

É sabido que o meio escolar é bastante complexo, pois nele há inúmeras particularidades, sejam culturais, crenças ou histórias diferentes. Sendo assim, torna-se necessário que o professor de Língua Portuguesa esteja ciente que a escola é um lugar cheio de complexidade, com o intuito de buscar formas e recursos para a possibilidade de um ensino com maior dinamicidade, que atenda as inúmeras demandas individuais sem ausentar o aspecto de coletividade e o social na prática do ensino da língua materna. O tema apresentado se limita a analisar a manifestação social por meio da fala em sala de aula, como um fenômeno potencializador para a aprendizagem crítica da Língua Portuguesa.

A sociolinguística educacional contribui para o ensino de Língua Portuguesa, pois é uma forma de combater o preconceito linguístico no ambiente escolar. As aulas de Língua Portuguesa muitas vezes não contemplam de forma geral o uso da língua, restringindo-se apenas ao ensino da gramática normativa. O presente estudo busca analisar os aspectos sociolinguísticos presentes na canção Zaluzejo (2003) musicalizada pelo cantor e compositor Fernando Antinelli do grupo Teatro Mágico.

O trabalho é relevante, pois traz contribuições ao processo de ensino-aprendizagem da sociolinguística nas aulas de língua portuguesa, tendo como foco o enfrentamento do preconceito linguístico, seja no âmbito escolar ou fora da escola, desmistificando assim o ensino tradicional da língua portuguesa que visa estudar somente a gramática normativa e a visão do “certo e errado”. Espera-se com este estudo propiciar a ampliação da discussão sobre a sociolinguística nas aulas de língua portuguesa por meio da musicalidade,

possibilitando um ambiente de aprendizagem mais significativo, centrado nos estudantes, em um processo de ensino flexível, participativo e igualitário.

De acordo com Bortoni (2004), a variação linguística está presente em diversos meios sociais e a escola é um deles. Sendo assim, quando o aluno compreende que a língua possui variação dependendo dos diferentes aspectos linguísticos, é adquirido o respeito linguístico entre os falantes. Compreender esse processo é um subsídio no conhecimento da própria história da Língua Portuguesa no processo de formação e transformação lexical.

Nessa perspectiva, a pesquisa procura demonstrar como o ensino tradicional de português pode, juntamente com os aspectos sociolinguísticos, ser um potencializador bastante significativo para a aprendizagem do discente ao se tratar do ensino da língua materna, diminuindo assim o preconceito linguístico e aumentando o repertório linguístico dos alunos no meio educacional.

Espera-se com este estudo propiciar a ampliação da discussão sobre a sociolinguística nas aulas de língua portuguesa, possibilitando assim um ambiente de aprendizagem mais significativo centrado nos estudantes em um processo de ensino flexível, participativo e igualitário. Assim essa pesquisa, fará reflexões sobre a abordagem sociolinguística nas aulas de língua portuguesa como um fator relevante para a construção de um saber que possua autonomia e criticidade acerca da língua portuguesa.

O trabalho está dividido em fundamentação teórica, a qual traça discussões sobre a sociolinguística, a variação linguística na canção Zaluzejo e a variação linguística em sala de aula; e, por fim, as considerações finais. A metodologia utilizada teve por base uma pesquisa de cunho bibliográfico de autores da área da sociolinguística, entre eles: Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007) e Labov (2008) entre outros.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Sociolinguística é uma das subáreas da Língua, que surgiu na década de 60, e estuda a língua em uso nas comunidades de fala, devolvendo a atenção para um tipo de estudo que associa aspectos linguísticos e sociais. Assim, esta ciência faz-se presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, na qual focaliza sobretudo os empregos linguísticos concretos, especialmente, os de caráter heterogêneo. Tinha-se o objetivo de desenvolver uma nova concepção dos estudos linguísticos e tinha como pretensão investigar a “dimensão sócio histórica” (FRANÇA; BARROS, 2012, p. 3) de fenômenos linguísticos, ou seja, de casos referentes à variação da língua, mudanças linguísticas na interação entre língua e sociedade.

É válido dizer, que a Sociolinguística é também conhecida como Teoria da Variação, pois seus estudiosos buscam a análise das variações que estão em ocorrência, sejam estas aquelas utilizadas de forma simultânea, ou concorrência, a qual são as formas linguísticas

que concorrem entre si. A ciência em questão estuda assim a coexistência de variantes linguísticas e suas probabilidades de uso.

Vale salientar que a Sociolinguística é uma teoria que se concentra nos aspectos que são externos à língua, que abrangem, além da linguagem, outras inúmeras disciplinas, dentre elas: Sociologia, Psicologia, História e outras. Segundo Labov (2008), principal nome da Sociolinguística Variacionista, a língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade, isso o leva a crer que o novo modo de fazer linguística é “estudar de maneira empírica as comunidades de fala”. Nesse ponto de vista, percebe-se que a língua deve ser estudada considerando os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a variação da língua.

É importante considerar o processo evolutivo pelo qual toda língua passa; tem-se como exemplo a língua portuguesa, isto é, diacronicamente falando, a língua portuguesa passou e ainda passa por inúmeras mudanças tanto no campo da oralidade como na escrita, porque aquilo que se torna comum na oralidade, hora ou outra torna-se parte da norma padrão. Fato esse que acontece por questões de multiculturalização, globalização, contato com outras línguas, entre outros fatores.

De acordo com Alkmim e Ricardo (2011) a sociolinguística é o estudo da relação entre a linguagem e a sociedade. É um campo da linguística que se concentra em como a linguagem é usada em contextos sociais e como fatores sociais, como cultura, gênero, etnia, classe e poder, moldam o uso e as atitudes da linguagem. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos.

A comunidade de fala é caracterizada por indivíduos que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas, sendo orientados pelo mesmo comportamento verbal e conjunto de regras. Sendo assim, a Sociolinguística toma a variação como seu objeto de estudo e a entende como um princípio geral e universal.

A variação pode ser analisada e descrita por meio das considerações de que ela somente ocorre por meio de fatores estritamente sociais. É perceptível que a variação linguística ocorre em todos os campos da linguagem: no lexical, no morfológico, no sintático, no fonológico e no pragmático. Dessa maneira, é pertinente refletir acerca da escola como o campo no qual essas variações entram em conflito com um modelo de educação que toma a gramática como um modelo único e que deve ser inserido, mesmo que de forma forçada, no repertório linguístico dos estudantes. Assim, torna-se essencial verificar a maneira como a questão da Sociolinguística educacional é tratada nos documentos oficiais que deliberam normas para a educação e, também, nos livros didáticos.

3 | VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CANÇÃO ZALUZEJO

A música intitulada como Zaluzejo (2003) foi escrita pelo cantor e compositor

Fernando Anitelli, criador da trupe Teatro Mágico. O grupo em questão reúne vários elementos nas suas apresentações, como teatro, música, circo e poesia, renovando-se em cada apresentação. O nome da canção tem como significado a invenção de uma palavra, fazendo referência total a temática presente na melodia. O cantor Anitelli compôs a música em homenagem a sua secretária do lar – Josilene Raimunda da Silva – ao notar que ela não utilizava a norma padrão da língua portuguesa.

A parte introdutória da música “Zaluzejo” mostra a fala de Raimunda, reproduzida por meio da gravação da transcrição da sua voz da seguinte forma:

Ah eu tenho fé em Deus... né? / Tudo que eu peço ele me ouci... né? / Ai quan`o eu to com algum problema eu digo:/ Meu Deus! me ajuda que eu to com esse problema! / Ai eu peço muito a Deus... aí eu fecho meus olhos... né? / E Deus me ouci na hora que eu peço pra ele, né? / Eu desejo ir embora um dia pra Recife/ não vou porque tenho medo de avião, de torro...de terroristo/ ai eu tenho medo né? / Corra tudo bem... se Deus quiser... (ZALUZEJO, 2003).

Inicialmente a música desperta atenção do ouvinte devido à simplicidade vista na fala de uma mulher. Segundo o cantor, Josilene é uma poetisa, pois ela faz o que os poetas deveriam fazer: reinventar palavras. Vale ressaltar que poetisa não é uma pessoa que apresenta um conhecimento da norma culta, empregada pelos escritores, tal como apontado em Bagno (2007), mas que traz consigo as marcas de um indivíduo comum, que com seu modo de falar, às vezes passa de forma despercebida ou excluída na sociedade, por não fazer parte de uma elite linguisticamente dominante.

Para uma análise minuciosa de caráter sociolinguístico, destacam-se no trecho introdutório algumas palavras que apresentam variação:

1. Né: “não é” classifica-se como uma contração do advérbio “não” com o verbo ser, cuja conjugação está na terceira pessoa do presente do modo indicativo, dessa forma, é uma variação morfológica.
2. Quan`o: abreviação da palavra quando, considerada assim uma variação fonético-fonológica, pelo modo de pronúncia.
3. Problema: Variação fonológica, definida como rotacismo que é a substituição da consoante r pelo l.

Conforme a breve análise acima, é perceptível a variação da língua não-padrão na fala de Josilene, sendo mais comum na língua oralizada do que na escrita. Vale dizer que qualquer pessoa que possui a língua portuguesa como língua materna consegue compreender o ato comunicativo, mas por muitos é considerado erro, como, por exemplo, alguns letrados. Sendo assim, há um neutramento da variação por acreditar que a língua padrão é única e homogênea.

De acordo com esse pensamento de Bagno na obra *Preconceito Linguístico*:

O monolinguismo é uma ficção, pois não existe falante de uma língua homogênea, única e sem variedades. Com isso, quero deixar claro que a norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar

autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo. Ela só aparece, e ainda assim nunca integralmente obedecida, em textos escritos com alto monitoramento estilístico (BAGNO, 2007, p. 13).

O refrão mostra palavras que são geralmente ditas por pessoas não escolarizadas, como: “pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho, graxite, vrido, zaluzejo”; mas que qualquer indivíduo que fale o português brasileiro, independentemente do contexto inserido, consegue entender que as palavras do refrão se tratam de psicológico, tábua, cera líquida, sucrilho, grafite, vidro e azulejo. Vale abordar que ao final das repetições do refrão, têm-se as frases: não sei falar direito e sou uma pessoa muito divertida.

Nessa perspectiva, nota-se que o pensamento de Josilene é reforçado por meio da crença da língua padrão ensinada nas escolas ser a única língua prestigiada, dando foco ao falar ‘certo e errado’; tais termos são considerados incorretos segundo Bortoni-Ricardo (2004), pois o que existe são diferenças entre duas variedades.

Vale abordar o trecho que marca a opinião de Anitelli, pois pode ser associado ao pensamento de Marcos Bagno, ao enfatizar a relevância de combater o preconceito linguístico; o cantor fala em viver o que diz, ele critica diretamente os ditos letrados que desconsideram a variação linguística:

Mas quando alguém te disser tá errado ou errada/ Que não vai s na cebola, e não vai s em feliz/ Que o x pode ter som de z, e o ch pode ter som de x/ acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz (ZALUZEJO, 2003).

Conforme o trecho musical acima, entende-se que alguns representantes da língua vivem totalmente de aparência para mostrarem que estão sempre corretos e superiores, não vivendo assim o que diz. Por outro lado, Josilene “fala feio, mas vive o que diz”, pois demonstra por meio da fala a sua identidade. O modo de falar da mulher vem de fatores culturais, e se ela mudasse o seu modo de fala, estaria mudando sua essência, não vivendo o que diz, e isso marca a personalidade da mulher.

Ademais, a música apresenta de forma dinâmica e significativa os fatores culturais que influenciaram a fala da mulher, marcada pela variante não-padrão da língua, apresentada por meio dos versos: “Tomar banho depois que passar roupa mata” e “Olhar no espelho depois que almoça entorta a boca”. Assim, os costumes e as crenças populares dão origem às variações linguística de um povo que varia de época para época, região para região ou classe social.

4 | VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

É perceptível que apesar de haver inúmeras discussões acerca de uma escola mais eficiente e produtora de seres pensantes na língua, é muito difícil combater o tradicionalismo presente nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a prova dessa dificuldade é a contrariedade entre a evidente preocupação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs) (BRASIL, 1998) em estabelecer que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam articulados com o objetivo de promoção de reflexão sobre a língua e a realidade que vemos nas salas de aulas, pois a gramática que se vê numa aula rotineira de português é aquela voltada somente à nomenclatura de forma descontextualizada. Vale ressaltar que esse meio de ensino se sobrepõe ao trabalho com uma língua viva e cheia de dinamicidade, afastando assim os alunos dos sentidos que a linguagem tem em seu meio social.

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003).

Nessa visão, o processo de ensino aprendizagem de língua materna pauta-se na tradição de caráter normativo de língua padrão, sendo assim, tem como foco somente a nomenclatura de certo e errado, e não que a língua é heterogênea, tratando-a com desconsideração à variação linguística no meio escolar. Assim, um lugar que deveria ser incluso e ensinar o aluno a respeito de conceitos linguísticos, acaba excluindo-o, enfatizando ainda mais esse preconceito.

É pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2004).

É perceptível a importância do professor ter consideração pela variação linguística dos alunos ao chegar à escola, pois eles já possuem uma gramática internalizada, conforme o seu meio cultural. Logo, desconsiderar a variedade linguística que o aluno tem em sua posse é, de certa forma, um meio de disseminar o preconceito linguístico. Assim, é necessário que o/a professor/escola apresente aos seus alunos as inúmeras possibilidades de comunicação, e que cabe a ele saber escolher e empregar essas diferentes possibilidades, da forma que compreendam qual o momento adequado de utilizar uma ou outra variedade linguística.

Segundo Bortoni (2004), o padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não padrão pelos estudantes depende do tipo de evento ocorrido, por exemplo, se for numa roda de conversa com amigos e familiares, utiliza-se a linguagem informal, mas se for em uma apresentação de seminário a linguagem utilizada será formal, desmistificando assim a questão do “certo” e “errado”. Assim, é necessário rever o papel do ambiente escolar, visto que precisa ser transformado e adaptado, ou dado iniciativa de favorecimento as linguagens, formando pessoas que não sejam apenas alfabetizadas, mas capazes de se comunicar, interagir e se sobressair socialmente.

O professor deve ter o conhecimento de que não existe apenas “a gramática” mas “as gramáticas” e que uma não é mais importante e útil que as outras, visto que todas compõem uma mesma língua. Conhecer e orientar os alunos para tais é fundamental e urgente. Para muitas pessoas das mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Ou, o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua (POSSENTI, 1996).

A escola busca formar cidadãos críticos para a sociedade, por isso é essencial que seja dado maior importância à língua portuguesa, não que as outras disciplinas não sejam relevantes para o currículo escolar, mas essa disciplina é mais valorizada, pois refere-se tanto à fala como à escrita. A visão sobre a língua do ponto de vista educacional se mostra demasiadamente equivocado. Dessa forma, é perceptível que o ensino além de tradicional é preconceituoso. Quanto a isso, é cabível trazer reflexões sobre as práticas pedagógicas que são oferecidas tradicionalmente, buscando assim conhecimento e adaptações para todas as variações, respeitando seus valores, sejam sociais ou culturais, valorizando assim a língua materna.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música “Zaluzejo” da Trupe Teatro Mágico é influenciada diretamente pelo meio na qual a personagem está inserida, principalmente, pelas práticas culturais e sociais das pessoas dessas comunidades. Levando em consideração o meio educacional, cada aluno traz consigo um leque de conteúdos culturais que marcam a sua identidade, seja como cidadão ou falante de determinada comunidade linguística.

Assim, é necessário que os professores tratem os alunos com igualdade, pois não se deve fazer juízo de valor em relação à sua variedade linguística, mas sim, mostrar que a língua é viva e dinâmica, e possui variação. Nesse trabalho buscou-se observar a variação linguística na canção Zaluzejo da trupe Teatro Mágico, e assim propor reflexões a respeito da música e seus aspectos sociolinguísticos, apresentando a sua contribuição para o sistema escolar.

Conclui-se que é pertinente que os docentes tenham maior acesso aos conhecimentos ditos pela abordagem sociolinguística do ensino da língua materna, objetivando a possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva da língua padrão falada e escrita, sem desvalorizar a língua não padrão. Assim, é defendido que a aula de Língua Portuguesa deve gerar oportunidades igualitárias, em relação aos termos de conteúdos e conhecimentos, com uma aprendizagem interligada sempre aos princípios sociolinguísticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Ed: São Paulo, 2003.

ALKMIM, T. RICARDO, S. M. Sociolinguística: Parte I. *In*: MUSSALLIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução a linguística e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-47.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. 112 p.

FRANÇA, S. SS; BARROS, A. L. E. C. A abordagem da variação linguística no livro didático “Português de olho no mundo do trabalho”. – **Campo Grande: Web-revista SOCIODIALETO**, v. 2, n. 2, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008. 392 p.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de letras: São Paulo, 1996.

ZALUZEJO. Intérprete: Grupo Teatro Mágico. Compositor: Fernando Anitelli. *In*: Entrada para Raros. São Paulo: Grupo Independente, 2003. 1 música (7.28 min).

O QUE QUE É O “QUE”?

Data de aceite: 23/11/2023

Ligianne Barbosa Rosa de Oliveira
(UFS)

1 | PALAVRAS INICIAIS

Este artigo é parte da dissertação de mestrado em desenvolvimento e provisoriamente intitulada “O que o ‘que’ sinaliza?”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Embora a dissertação trate das relações retóricas estabelecidas pelo *que*, aqui delimito a análise da multifuncionalidade do *que*, comparando a abordagem desse elemento linguístico entre gramáticas e dicionário.

Diversos termos na Língua Portuguesa possuem múltiplos significados ou funções, uma característica perceptível ao consultar um dicionário convencional. Um exemplo emblemático disso é a palavra *que*, conforme constatado no Houaiss, acessível na plataforma online da UOL, onde ela figura como pronome, conjunção,

advérbio e preposição. Ao consultar diferentes gramáticas, como as de Bechara (2019), Neves (2011) e Castilho (2014), é possível encontrar diversas classificações para essa palavra, variando de acordo com a função que desempenha na oração e as relações que estabelece entre as partes de um texto. Essas relações desempenham um papel crucial na construção de um texto coeso.

Bechara (2019) destaca que um exame minucioso revela que essa palavra conecta palavras de naturezas e funcionalidades diversas, baseando-se em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos misturados, sendo os distintos significados (lexical, categorial, instrumental, sintático ou ôntico) o fator distintivo entre eles. Identificar a classificação e a função desempenhada pelas palavras é fundamental para compreender as relações estabelecidas por elas em um texto.

Para Bechara (2019), a presença da conjunção “que” é uma marca de subordinação oracional. O “que”

frequentemente indica a conexão de orações, sugerindo relações de subordinação. No entanto, para identificar o tipo específico de subordinação e as relações estabelecidas, é necessário observar outras pistas. O autor exemplifica com a seguinte frase:

(1) O caçador percebeu que a noite chegou.

Bechara (2019) afirma que a marca do processo de subordinação que fez com que uma oração independente funcionasse como parte de outra oração é a conjunção integrante “que”. Além de iniciar orações subordinadas substantivas, o “que” também pode encabeçar orações adjetivas e adverbiais.

Como evidenciado, durante a leitura de um texto, é possível identificar marcadores que oferecem indícios sobre o tipo de relação entre as partes do texto. Dada sua multifuncionalidade, o “que” pode estabelecer diversas relações entre essas partes, e determinados elementos fornecem pistas sobre o tipo de relação estabelecida. Nas orações subordinadas adverbiais, por exemplo, Bechara (2019) destaca que o “que” aparece sempre acompanhado por uma preposição, formando uma locução conjuntiva, como no exemplo:

(2) Trabalhou afincadamente [para que tivesse uma velhice tranquila]

Nesse exemplo, a oração entre colchetes é a subordinada adverbial introduzida pela locução conjuntiva “para que”. Observar as preposições que acompanham o *que* pode ser uma maneira eficaz de identificar a relação entre a oração adverbial e a principal, como no exemplo citado, onde a preposição “para” formando uma locução conjuntiva com o *que* indica uma finalidade.

Durante minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e também na experiência como docente em cursos preparatórios para concursos, passei a observar o papel proeminente da palavra *que* em diversas situações. Isso se tornou evidente, especialmente em questões de provas de concursos, ao ponto de exigir, muitas vezes, a elaboração de aulas destinadas a demonstrar e ensinar a identificação das várias funções do *que* e as relações semânticas e sintáticas que ele estabelece entre as orações.

Ao explorar as inúmeras possibilidades de estabelecer relações semânticas por meio de um único conectivo, surgem questões relevantes que não serão totalmente discutidas ao longo deste texto, mas que podem nortear novas pesquisas:

- Como o destinatário do discurso consegue interpretar as variadas relações estabelecidas pelo *que* em cada contexto, dado que ele desempenha diversas funções?
- Quais outros elementos que, ao se unirem a esse conectivo, contribuem para a construção da coerência textual, fornecendo pistas de interpretação ao destinatário do discurso?

Essas indagações abrem espaço para uma reflexão mais aprofundada sobre o modo como o uso versátil da palavra *que* influencia a compreensão do discurso e como outros

elementos interagem para criar uma unidade coesa no texto, orientando o destinatário na interpretação das relações semânticas estabelecidas.

O meu objetivo aqui é fazer um comparativo entre as funções do *que* estabelecidas por algumas gramáticas (BECHARA, 2019; NEVES, 2011; CEGALLA, 2005) e as estabelecidas pelo dicionário Houaiss on-line.

21 O QUE NO DICIONÁRIO HOUAISS ON-LINE

São vários os usos do *que*. Somente no dicionário Houaiss On-line¹, é possível identificar seis entradas para essa palavra, o que mostra uma diversidade de relações que uma única palavra pode ajudar a estabelecer.

- Pronome

Pronome relativo: substitui nome, pronome ou oração

(3) <átomo, que significa indivisível, já não pode ser entendido assim>

Pronome interrogativo: em frases interrogativas, diretas ou indiretas, em referência a pessoas ou coisas

(4) <que significa esse rabisco?>

Pronome indefinido: em frases exclamativas

(5) <que coisa estúpida!>

- Conjunção

Conjunção subordinativa: introduz orações subordinadas adverbiais e substantivas

(6) a. <é necessário que se esclareça a questão>

b. <fez-lhe um sinal que se calasse>

Conjunção coordenativa: liga orações por coordenação

(7) <limpa que limpa, esse banheiro continua infecto>

- Advérbio: exprime intensidade; quão

(8) <que bela foi aquela noite!>

- Preposição: senão, salvo, exceto

(9) <não tem outros afazeres que os domésticos>

- Substantivo masculino: representação de algo (fato, coisa etc.) indeterminando, indefinindo; alguma coisa

(10) <há um q. difícil de definir nessa questão>

- Interjeição: expressa espanto, perplexidade, impaciência, contrariedade, raiva, admiração etc.

(11) <- Quê?! Impossível! Jamais aceitará tal disparate! >

¹ Disponível em: < https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1 > Acesso em: 30 de julho de 2023

A multiplicidade de funções atribuídas à palavra “que”, conforme apresentado acima, pode ocasionar desafios na classificação desse elemento linguístico e na compreensão do texto. Em uma pesquisa conduzida por Duran, Oliveira e Scandarolli (2022, p. 01) com o propósito de discutir a policategorização da palavra “que” e subsidiar decisões sobre sua anotação no esquema Universal Dependencies para o projeto POeTiSA, as autoras constataram que, durante a anotação de corpus, a palavra funcional “que” foi a que mais apresentou ambiguidade. Isso se deve ao fato de que ela se enquadra em diversas classes morfossintáticas, uma complexidade explicada pela origem da palavra, que representa a convergência da evolução de diferentes palavras latinas com distintas funções (Duran, Oliveira, Scandarolli, 2022).

As autoras destacam que o uso do “que” na função de preposição é pouco reconhecido entre os gramáticos, ilustrando com o exemplo: “Não queirais dos livros outra unidade que a do seu espírito”. No qual, segundo Duran, Oliveira, Scandarolli (2022), o “que” pode ser substituído pela preposição “exceto”. Além disso, apontam o emprego do “que” como advérbio, ressaltando que esse advérbio se diferencia dos demais da classe por não modificar verbos, mas apenas adjetivos e alguns advérbios, como exemplificado em: “Que lindo!”. Essas categorizações se alinham com as definições apresentadas pelo dicionário consultado.

3 | O QUE NAS GRAMÁTICAS

3.1 Pronome *que*

Conforme Bechara (2019), a classe de palavras denominada pronome abrange unidades em número limitado e se refere a um significado léxico, relacionado à organização do mundo extralinguístico por meio das línguas, seja pela situação ou por outras palavras do contexto. O autor também destaca que os pronomes fazem referência a um objeto substantivo, considerando-o apenas como uma pessoa localizada no discurso.

Bechara (2019) categoriza os pronomes em diferentes tipos, incluindo pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, sendo que, nas gramáticas analisadas (Bechara, 2019; Neves, 2011; Cegalla, 2005), o pronome *que* é apresentado como relativo, indefinido e interrogativo.

Os pronomes relativos, de acordo com Neves (2011), são termos que introduzem uma oração de função adnominal, ou seja, uma oração adjetiva. Ela destaca que o pronome relativo ocupa na oração a mesma posição que seria ocupada pelo constituinte que ele representa. Destaca-se o seguinte exemplo retirado de Bechara (2019, p. 187):

(12) a. Eu sou o freguês que por último compra o jornal.

Separando as orações, teríamos:

(12) b. Eu sou o freguês.

c. O freguês compra o jornal por último.

O sintagma nominal (SN) “o freguês” representa o sujeito do verbo “compra”. Na oração “que por último compra o jornal”, o pronome *que* desempenha a função de representar o SN “o freguês”, ocupando a posição desse sintagma. Assim, *que* assume a função sujeito nesse contexto. Esses pronomes geralmente referem-se a um termo anterior chamado antecedente (Bechara, 2019). Além disso, Bechara (2019) acrescenta que o pronome relativo *que* desempenha dois papéis gramaticais: além de referir-se ao termo antecedente como pronome, funciona também como transpositor de oração originalmente independente para adjetivo, exercendo a função de adjunto adnominal desse mesmo antecedente; adicionalmente, o relativo sempre exerce uma função sintática, correspondendo à função do termo que ele substitui na oração (Bechara, 2019).

Bechara (2019) não categoriza o *que* como um pronome indefinido propriamente dito, mas como parte de locução pronominal indefinida, um grupo de palavras que desempenha a função de um pronome indefinido. As principais locuções constituídas pelo *que*, conforme mencionadas por Bechara (2019), incluem “quem quer que”, “o que quer que” e “quanto quer que”.

O *que* também é utilizado como pronome interrogativo, empregado em perguntas diretas ou indiretas, como exemplificado por Bechara (2019, p. 186):

(13) O *que* será feito dele?

Esses interrogativos frequentemente derivam dos pronomes indefinidos, sendo chamados comumente de indefinidos interrogativos. Eles também aparecem em exclamações, nesse caso, o *que* adquire um sentido intensivo, como em:

(14) Que susto levei!

Nas gramáticas analisadas (Bechara, 2019; Neves, 2011; Cegalla, 2005), há consenso em relação ao *que* como pronome. Isso significa que esse elemento linguístico, na função de pronome, possui uma definição clara e não suscita dúvidas quanto ao seu uso. Essa conclusão é reforçada por Duran, Oliveira & Scandarolli (2022), que afirmam que há concordância nas classificações do *que* entre os autores de todas as gramáticas e dicionários que citam, sendo considerado pronome indefinido e pronome relativo, introduzindo orações adjetivas (Duran, Oliveira & Scandarolli, 2022, p. 02). A seguir, exploraremos o “que” em sua função de conjunção.

3.2 Conjunção *que*

Conjunção é uma das classificações do *que*. A conjunção é definida como “uma palavra invariável que liga orações ou palavras de uma mesma oração” (Cegalla, 2008, p. 689). Essas palavras têm a missão de reunir orações em um mesmo enunciado e se dividem em dois tipos: coordenadas e subordinadas (Cegalla, 2008; Neves, 2011; Bechara, 2019). As conjunções fazem parte de um grupo de palavras que pertencem à esfera

semântica das relações e processos, agindo especificamente na junção dos elementos do discurso, indicando o modo pelo qual as porções de texto se conectam (Neves, 2011). O *que* como conjunção é tratado de maneira mais explícita nas gramáticas, com exemplos e explicações mais detalhadas do que o *que* na função de pronome.

De acordo com Bechara (2019), as conjunções coordenativas unem orações que pertencem ao mesmo nível sintático, consideradas independentes uma da outra e, portanto, podem aparecer em enunciados separados. Koch (1995) esclarece que as orações independentes e, portanto, coordenadas são aquelas que, embora estejam no mesmo período, não desempenham um papel sintático dentro uma da outra, ou seja, não há “encaixe” no interior de uma matriz (oração principal). Essas orações podem se relacionar por meio de conjunções coordenativas.

Neves (2011) destaca que essas conjunções funcionam como sequenciadores, constituindo uma evidência da dimensão textual do funcionamento dos itens gramaticais. Bechara (2019) identifica três tipos de conjunções coordenativas: aditivas, alternativas e adversativas. Ele afirma que esses tipos variam conforme o significado com que envolvem a relação entre as unidades que conectam. No entanto, Cegalla (2008) acrescenta mais dois tipos às coordenadas: as conclusivas e as explicativas.

Cegalla (2008) dedica um tópico específico à conjunção *que*. A seguir, são apresentadas exemplificações do *que* como conjunção coordenativa (Cegalla, 2008, p. 294):

- (15) a. Esfrega **que** esfrega, mas a nódoa não sai.
- b. Apressemos-nos, **que** chove.

Em (15a), o *que* assume o papel de uma conjunção coordenativa aditiva, indicando que as unidades que conecta estão marcadas por uma relação de adição, como afirma Bechara (2019). O autor destaca que existem apenas dois conectores aditivos (*e*, *em*), mas a relação de adição estabelecida pelo *que* é clara; basta substituí-lo pela conjunção “*e*”, como demonstra Cegalla (2008), e o valor semântico se mantém:

- (15) c. Esfrega **e** esfrega, mas a nódoa não sai.

Em (15b), o *que* atua como uma conjunção coordenativa explicativa, visto que, conforme Cegalla (2008) exemplifica, essas conjunções precedem uma explicação ou motivo. Essa relação é confirmada ao substituir o “*que*” pelo “*porque*”:

- (15) d. Apressemos-nos, **porque** chove.

As conjunções subordinativas, segundo Bechara (2019), transpõem orações subordinadas ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer, na oração complexa, uma das funções sintáticas que têm o substantivo como núcleo. Para Cegalla (2008), as conjunções subordinativas ligam duas orações, subordinando uma à outra.

Koch (1995) define as orações subordinadas como aquelas que se encaixam numa oração matriz (principal), desempenhando na matriz a função sintática do constituinte no lugar do qual se opera a inserção, funcionando assim como argumentos ou adjuntos. O *que*

pode realizar esse encaixamento, desempenhando a função de conjunção subordinativa ao introduzir argumentos.

A seguir, apresentam-se exemplos do *que* como conjunção subordinativa conforme Cegalla (2008, p. 294):

(16) a. Diga-lhe **que** não irei.

b. Tanto se esforçou **que** conseguiu vencer.

Em (16a), o *que* introduz uma oração que funciona como objeto direto do verbo disse; como o objeto tem como núcleo um substantivo, trata-se, então, de uma oração subordinada substantiva na qual o *que* tem o papel de conjunção integrante. Em (6b), é possível notar que “conseguiu vencer” é consequência do esforço; portanto o *que* se apresenta como uma conjunção subordinativa adverbial consecutiva.

Além de o *que* aparecer sozinho como conjunção, também pode formar locuções conjuntivas. Neves (2011) retrata as locuções conjuntivas, das quais a maioria é composta pelo *que*. Bechara (2019) apresenta as principais conjunções e locuções conjuntivas numa lista, separando-as de acordo com as relações que elas estabelecem.

Muitas conjunções não têm classificação única, imutável, devendo, portanto, ser classificadas de acordo com o sentido que apresentam no contexto (CEGALLA, 2008, p. 294). Ao folhear as gramáticas aqui mencionadas, é possível ver que o *que* pode aparecer sozinho ou unindo-se a outras palavras de classes variadas, formando locuções conjuntivas que, assim como o *que*, podem estabelecer mais de uma relação, e perceber essas relações pode não ser uma tarefa tão simples. Algumas marcas podem dar pistas para que o destinatário do discurso identifique que uma oração introduzida por *desde que* é temporal, causal ou condicional.

O fato de haver conjunções e locuções conjuntivas que podem ser classificadas de diferentes maneiras aguça a curiosidade de alguns estudiosos (VOGT, 1976; DURAN, OLIVEIRA, SCANDAROLLI, 2022), que buscam analisar o comportamento dessas conjunções. Vogt (1976), inspirado pelas pesquisas de professores de francês e de matemática, investigou o comportamento das conjunções *porque*, *pois* e da locução conjuntiva *já que*. O autor compara as definições da Moderna gramática portuguesa, de Bechara (1964), sobre as conjunções coordenativas explicativas e as subordinativas causais. Vogt (1976) afirma que a distinção entre os dois tipos de conjunção não é absolutamente clara e os critérios utilizados para tanto, por serem apenas indicativos de intuições possíveis. O autor ainda acrescenta que a confusão no português é ainda maior por causa da possibilidade de uma mesma realização formal — *que*, *porque* — para as duas funções.

4 | PALAVRAS FINAIS

Em gramáticas e trabalhos acadêmicos consultados, o *que* aparece como pronome

e como conjunção, além de formar variadas locuções conjuntivas classificadas de acordo com as relações sintático-semânticas que estabelecem. No dicionário, o *que* surge também como advérbio, preposição, além de pronome e conjunção. Os usos do *que* como advérbio e como preposição apresentados pelo dicionário Houaiss On-line deixam evidentes essas classificações. Em “que bela foi aquela noite!”, é possível notar a circunstância de intensidade introduzida pelo *que*, típico de advérbios.

Já como pronome, há uma afinidade maior nas classificações dadas por gramáticos e pelo dicionário. Como conjunção e locução conjuntiva, as gramáticas entram em consenso quando se trata de conjunções subordinativas, no entanto o *que* como conjunção coordenativa, entre as gramáticas analisadas, encontramos apenas na de Cegalla (2005). As variadas classificações do *que* resultam no uso desse elemento linguístico em diversas construções sintáticas. Pode-se notar aqui que o *que* não é tão simples quanto aparenta e merece uma atenção especial.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo, 1928 – **Moderna gramática portuguesa** / Evanildo Bechara. – 39. ed., rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro** / Ataliba T. de Castilho. – 1. ed., 3a reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. – 39. ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DURAN, Magali Sanches; OLIVEIRA, Heloísa de; SCANDAROLLI, Clarissa. **Que simples que nada: a anotação da palavra que em corpus de UD**. In: Proceedings. 2022.

HOUAISS ON-LINE. Disponível em: < https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1 > Acesso em: 30 de julho de 2023

KOCH, Ingedore G Villaça. **A articulação entre orações no texto**. Cad. Est. Ling., Campinas (28) 9-18, Jan/Jun. 1995.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa** / Rocha Lima. 49.ed. - 49.ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MATEUS, M.H.M et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Caminho Lisboa, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos de português** – 2. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

VOGT, Carlos. **Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções porque, pois e já que**. Alfa: Revista de linguística, 1976.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA: OS GÊNEROS TEXTUAIS SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE

Data de aceite: 23/11/2023

Thaís Corrêa Borges de Almeida

Graduada em Letras e Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Iguazu.

Roberta do Rosário Siqueira Mota Alvarenga

Graduada em Letras e Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia de Campos Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades pela Universidade Cândido Mendes de Campos

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a relação intrínseca e indissociável entre a variação linguística e a diversidade humana, assim como o papel dessa relação no contexto de leitura e produção dos gêneros textuais na sala de aula e fora dela. Partindo da premissa de que a diversidade humana engloba algumas dimensões, como gênero, raça/etnia, orientação sexual, ou ainda nível educacional, estado civil, crença religiosa e classe social dos falantes, o artigo dialoga com a variação linguística, à luz da sociolinguística, por meio de uma reflexão teórica. Considerando algumas questões norteadoras que buscaram destacar os

aspectos da variação linguística a partir de um contexto de diversidade humana, a análise de alguns componentes, tais como: históricos, regionais, de estilo e sociais, aponta, entre outros aspectos, o quanto a relação entre língua e sociedade deve ser considerada, especialmente no que diz respeito ao rompimento das barreiras impostas pelo preconceito linguístico. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, considerando autores renomados na área da linguística, cujos trabalhos e publicações têm a sociolinguística, a diversidade dos falares, o ensino da língua e a variação linguística na sala de aula como temas principais.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Diversidade humana. Sociolinguística. Gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem é uma faculdade universal. Seja ela desenvolvida por meio oral, escrito, em gestos, expressões faciais ou por meio de imagens, é um atributo humano sem o qual a vida em sociedade jamais seria possível.

Dentre tantos artefatos linguísticos,

a língua, um importante instrumento de força, de expansão e de poder, transborda a sua função de ser instrumento de comunicação e alcança outras dimensões da existência humana.

No trecho do livro ‘Torto Arado’, do escritor brasileiro Itamar Vieira Junior, publicado em 2022 e que se transformou em um fenômeno da literatura contemporânea, o autor aborda a história de duas irmãs, marcada por uma tragédia ainda na infância.

É possível, a partir da relação de cumplicidade e compaixão entre as irmãs, perceber que a língua que faltou a uma delas não se tratou apenas do órgão muscular situado na boca e que é responsável pelo paladar e também auxilia na mastigação e na deglutição, bem como na produção de sons.

Dentre as coisas que levava, e talvez a que mais me machucava, era a minha língua. Era a língua ferida que havia expressado em sons durante os últimos anos as palavras que Belonísia evitava dizer por vergonha dos ruídos estranhos que haviam substituído sua voz. Era a língua que a havia retirado de certa forma do mutismo que se impôs com o medo da rejeição e da zombaria das outras crianças. E que por inúmeras vezes a havia libertado da prisão que pode ser o silêncio. (VIEIRA JÚNIOR, 2019)

A língua decepada, insuficiente, precarizada pelo preconceito da própria comunidade de fala onde as personagens estavam inseridas, impediu que Belonísia pudesse estudar, escolher com quem se casar ou tornar-se a representante da cultura religiosa ancestral que a cercava. Ao mesmo tempo, Bibiana, isenta da deficiência física que acometia a irmã, fazendo jus ao livramento que recebera ainda criança, fez de sua língua - músculo e comunicação, um potente instrumento para a libertação e instrução de seu povo, marcado pelo racismo e a escravidão no Brasil.

Com o poder que emana da língua, compreendida como um fenômeno social, esta deve, sempre que analisada, ser abordada junto a um contexto social, levando-se em conta as relações entre estruturas linguísticas e os aspectos sociais e culturais do universo de seus falantes.

Entender que a língua é social, heterogênea e mutável, perpassa pela compreensão da diversidade humana e as dimensões por ela abarcadas.

A diversidade pode ser definida como a convivência de múltiplas características e aspectos inatos ou adquiridos ao longo da vida por uma pessoa, ou um grupo de pessoas e que compõem a pluralidade de vozes e pontos de vista que permeiam a existência humana.

Como dimensões da diversidade, destacam-se, por exemplo, questões que envolvem gênero, raça/etnia e orientação sexual, bem como aquelas que englobam o nível educacional, estado civil, crença religiosa e classe social.

A diversidade humana impacta, diretamente, na maneira como as pessoas se comportam, se relacionam e se comunicam umas com as outras, e com o mundo.

O encontro de pessoas provenientes de diferentes lugares e contextos constitui o que conhecemos como diversidade social. Uma diversidade que abarca diferentes idiomas,

culturas, religiões, etnias, classes sociais, identidades de gênero e particularidades inerentes a todo ser humano. (CAMPOS, Kiko. 2020)

Podemos dizer que, em um país continental como o Brasil, a diversidade social está presente em diversos cenários, tais como: identidade de gênero; orientação sexual; classe social; formação acadêmica; características físicas e biológicas; raça, religião e regionalidade.

Considerando a associação dessas reflexões à relevância das variações linguísticas no ensino da língua materna, com ênfase na leitura e na produção dos gêneros textuais diversos, é apresentada uma breve análise de competências linguísticas e comunicativas a serem desenvolvidas no âmbito escolar a fim de desmistificar a uniformidade da língua, independente do gênero em questão.

DIVERSIDADE E LINGUAGEM: AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Neste contexto tão plural, a variabilidade e a diversidade constituem-se características inerentes aos sistemas linguísticos. Vale reforçar que a língua não é imutável, estática, cujas regras e palavras estão definitivamente dicionarizadas ou registradas nas gramáticas. Como entidade viva, está em constante evolução ao longo do tempo, em diferentes espaços, no uso por variados grupos sociais e nos mais diversos contextos. Sendo assim, pessoas que vivem numa mesma comunidade podem usar a mesma língua em suas mais diferentes formas.

A sociolinguística variacionista, proposta pelo linguista estadunidense William Labov (1927 -), desconstrói a ideia da língua como um sistema homogêneo e autônomo e concebe a ideia da língua como um sistema heterogêneo. A variação, portanto, é inerente a esse sistema, sendo influenciada por fatores internos e externos.

Nas palavras de Magda Soares (1986), “embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma comunidade linguística, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade linguística resulta em um correspondente processo de diferenciação linguística que pode dar-se nos níveis fonológico, léxico e gramatical”.

Para Labov apud MONTEIRO (2008), “língua é um conjunto estruturado de normas sociais”. Tal afirmação é corroborada por BAGNO, quando este afirma que enquanto a Gramática Tradicional tenta construir uma “língua” como uma entidade homogênea e estável, a Linguística reconhece a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a dinâmica social e com os usos que dela fazem os seus falantes. (BAGNO, 2007, p.73)

A noção de “erro”, em língua, tem a mesma origem das outras concepções de “certo” e “errado” que circulam na nossa sociedade. Assim, é bom lembrar logo de saída que todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças

culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com o tempo. (BAGNO, 2007)

Varição linguística é a capacidade que a língua tem de se transformar e se adaptar de acordo com alguns componentes, podendo ser:

i) **histórica** (tempo) ou diacrônica: é a maneira como a língua foi evoluindo a partir do tempo. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais, a língua portuguesa vem sendo, mostrando que a língua evolui com o tempo. *Você*, que advém de *vosmecê*, ou até mesmo a palavra *foto* com origem em *fotografia*, são exemplos de vocábulos que passaram por diversas alterações ao longo do tempo.

ii) **regional** ou diatópica: Palavras ditas em regiões diferentes que significam a mesma coisa, como por exemplo, *aipim* ou *mandioca* ou *macaxeira*. A variação fonética também é considerada na variação regional dos sotaques para pronunciar, por exemplo, a palavra *porta*.

iii) **estilo** ou diamésica (formal ou norma padrão): O estilo de língua é definido de acordo com a situação. A variação de estilo tem a ver com o que é considerado adequado ou não.

- linguagem formal e informal
- padrão e não padrão
- coloquial e culta

iv) **social** ou diastrática: trata-se da variação relacionada ao grupo social. A linguagem feminina, por exemplo, pode se diferenciar da linguagem masculina, assim como o idoso se comunica usando vocábulos e expressões característicos de sua geração, confrontando com a maneira com que um jovem se comunica, de acordo com sua contemporaneidade.

Segundo MONTEIRO (2008), “uma variante linguística adquire prestígio se for associada a um grupo social considerado superior”. Ainda,

A variação linguística pressupõe a valorização social. As variantes empregadas por falantes dos estratos mais baixos da população em grande parte são estigmatizadas. E o preconceito é tanto mais forte quanto maior for a identificação da forma com a classe discriminada. À proporção que passa a ser usada por outros grupos, o estigma vai diminuindo até deixar de existir completamente, se a variante é aceita pela classe dominante. (MONTEIRO, 2008. p. 65)

Embora a variação linguística aconteça naturalmente entre os falantes de uma determinada língua, é importante ressaltar que ela não ocorre ao acaso ou de maneira aleatória e desorganizada.

De acordo com MONTEIRO (2008), “o sistema linguístico é dotado de regras categóricas ou invariáveis, que não podem ser infringidas, sob pena de dificultar ou mesmo inviabilizar a compreensão”.

Mas, além das regras categóricas ou invariantes, existem e, sem dúvida em maior abundância, as regras variáveis. Que se aplicam no cotidiano das pessoas, sempre quando duas ou mais formas de concorrência estão num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social. (MONTEIRO, 2008, p. 58)

O reconhecimento das variações linguísticas têm contemplado as múltiplas possibilidades de a língua realizar-se, atendendo às diversidades do lugar, do meio social ou da situação sociocultural que envolvem a atividade verbal nos mais variados contextos. Embora tais possibilidades de variação têm sido mais analisadas, preferencialmente, na oralidade, com foco para as especificidades dialetais, a língua escrita ainda não recebeu esse “olhar” mais acentuado, que enxerga suas diferenças de uso; ou seja, a língua escrita ainda é vista como uniforme, totalmente estável, sem variações. Essa visão de uniformidade na escrita repercute nos trabalhos escolares, que, muitas vezes, privilegia o ensino de esquemas rígidos, com formas nas quais todos os textos devem se encaixar. (ANTUNES, 2009, p.207)

Sendo assim, é fundamental reconhecer os fatores extrínsecos à língua que promovem e permitem sua variabilidade, seja em relação à oralidade ou em relação à escrita, a fim de que haja uma condução adequada dessa questão, tanto em sala de aula quanto nos demais contextos sociais.

LÍNGUA ESCRITA, VARIAÇÕES E GÊNEROS TEXTUAIS

Observa-se, a partir das semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua, a constatação de que os textos escritos também admitem variações, refutando a ideia de que a escrita deve ser padronizada e uniforme. A defesa de uma escrita plural, múltipla e com propósitos comunicativos contextualizados é fundamental para uma prática textual mais consciente e produtiva.

De acordo com Antunes (2009, p.209), a escrita deve ser considerada para além da frase, na sua forma textual e como atividade interativa, que, por sua vez, reflete a atuação social das pessoas; ou seja, a escrita, como atividade linguística, tem que ser percebida na sua dimensão de texto, tanto para quem escreve quanto para quem lê. A autora ainda destaca que escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal (ANTUNES, 2009).

Tendo em vista essas reflexões, percebe-se que a interação verbal por meio da escrita está sujeita às determinações dos contextos socioculturais, entre outros aspectos, tais como as determinações do sistema linguístico. Portanto, vários são os fatores que comprovam a heterogeneidade da escrita como, por exemplo, situações múltiplas e diferenciadas, no tempo e no espaço; a intencionalidade discursiva; e a própria singularidade

da natureza humana.

Os textos estão sempre em correlação com os fatores contextuais presentes à situação de comunicação, o que, de certa forma, influencia até mesmo a escolha do tipo e do gênero a ser escrito. (ANTUNES, 2009, p. 209)

Dessa forma, os gêneros textuais, assim como os respectivos tipos a que estão predominantemente associados, são fruto de toda uma situacionalidade discursiva que permite e determina o uso das variantes linguísticas na construção dos textos.

Dentro dessa perspectiva da variação dos textos em função dos contextos em que circulam, a linguística sobretudo aquela de orientação pragmática, tem proposto e desenvolvido a categoria discursiva de *gêneros textuais* na pretensão de caracterizar as especificidades das manifestações culturais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito. (ANTUNES, 2009, p. 210)

O processo de ensino da língua escrita deveria privilegiar, portanto, a produção, a leitura e a interpretação dos mais variados gêneros que circulam no meio social e, paralelamente, o reconhecimento e a aplicação das diversas formas de se expressar, levando em consideração todos os fatores que permeiam a variação linguística. Qualquer postura que se oponha a essa concepção, numa tentativa de uniformização da língua em detrimento das especificidades dos gêneros textuais, não está em conformidade com o bom senso que deve reger o uso eficaz da linguagem.

LÍNGUA: INSTRUMENTO DE FORÇA, DE EXPANSÃO E DE PODER

O estudo sociolinguístico tem como objeto de análise a relação entre língua e sociedade, e como estas podem interagir entre si. Ele permite compreender como as línguas evoluem e se adaptam às mudanças sociais e culturais.

A língua não é simplesmente um "meio de comunicação" - ela é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão. A língua é lugar e meio de conflito, porque a sociedade em que vivem os seus falantes também é conflituosa. (BAGNO, 2007, p. 83)

Além de ser um veículo para se transmitir informações, a língua é também um meio para estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas, fato que estimula a produção de análises mais profundas e estudos mais contundentes acerca desta relação que é intrínseca e inerente à espécie humana.

A reflexão a que se propõe este estudo refere-se à importância de oportunizar aos alunos, especialmente aos de classes sociais desfavorecidas, o acesso à cultura letrada, sem desvalorizar as variantes que compõem a realidade linguística do português brasileiro e que fazem parte do cotidiano dessas pessoas. Proporcionar o acesso à norma-padrão da língua, sem ferir a(s) diversidade(s), é relevante no sentido de oferecer a chance dessas

classes sociais lutarem pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes das classes privilegiadas.

ROMPENDO BARREIRAS DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Baseando-se em uma cultura de ideias e conceitos pré-estabelecidos, a sociedade vem perpetuando, ao longo do tempo, algumas formas de preconceitos, tais como o preconceito regional, socioeconômico, cultural, além do racismo e homofobia.

O preconceito linguístico consiste na exclusão ou na diminuição de prestígio do falante da língua considerada não-padrão. É quando um sujeito é menosprezado por não dominar e utilizar a norma culta da língua, preconizada pela gramática normativa.

Sabe-se que reconhecer a norma-padrão da língua e saber utilizá-la nos contextos em que ela se faz necessária é fundamental. No entanto, é importante reconhecer que a norma-padrão está relacionada a classes privilegiadas, e que a língua não é única nem uniforme. Portanto, as variantes que fogem a essa norma não podem ser deslegitimadas.

É fato que a língua muda constantemente e que pode e deve se adequar a diferentes situações comunicativas. A compreensão desse caráter dinâmico da língua é fundamental para combater as situações, muitas vezes recorrentes, de preconceito linguístico.

Na perspectiva de BAGNO (2007), “uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada”.

As gramáticas normativas tentam ser um molde. Só que o uso que se faz delas, em geral, é uma costura às avessas. Em vez de pegar o molde para, com ele, cortar o tecido e depois montar o vestido, os normativistas, e o ensino tradicional baseado neles, fazem o contrário: pegam um uso real e concreto de língua (um vestido já pronto) e vão medir e avaliar esse uso para ver se ele está de acordo com o molde preestabelecido. (BAGNO, 2014, p.160).

Segundo CAMACHO (1988) os fatores que originam as variações linguísticas são múltiplos, como por exemplo:

- Dialeto – variações faladas por comunidades geograficamente definidas.
- Socioleto – variações faladas por comunidades socialmente definidas.
- Idioleto – é uma variação particular, isto é, o vocabulário especializado e/ou a gramática de certas atividades ou profissões.
- Etnoleto – variação para um grupo étnico.
- Ecoleto – um idioleto adotado por uma casa.

Uma comunidade de fala é composta por uma diversidade de sujeitos. Compreender a pluralidade de vivências, narrativas e percepções contribuirá para o entendimento de que a língua afeta o comportamento social, assim como também é afetada pelo que se apresenta, socialmente, em todos os aspectos.

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 2003, p.29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que propõe a sociolinguística, a variação da língua que utilizamos é inquestionável, e não acontece desordenadamente.

Vimos que a variação linguística não deve ser analisada isoladamente, mas em alinhamento ao contexto social da comunidade de fala analisada, uma vez que a pluralidade abarcada pela diversidade humana afeta, diretamente, a maneira como os indivíduos se expressam e comunicam-se entre si.

Ainda que estudos sociolinguísticos sejam conhecidos, é importante lembrarmos que existe, ainda, um distanciamento entre a língua definida como “padrão”, e a língua “não padrão”, que contribui para o elitismo de determinada camada social, em detrimento de outras camadas, dificultando, muitas vezes, o acesso às possibilidades.

Tornar o conhecimento a respeito da variação linguística mais abrangente, permitirá que pessoas provenientes de camadas marginalizadas em decorrência de divergências linguísticas e comunicacionais tornem-se e sintam-se pertencentes à sociedade na qual estejam, por direito, inseridas.

Essa valorização da língua em seu sentido amplo e em todos os aspectos tem como meta ajudar o desenvolvimento do cidadão crítico, consciente do seu papel na sociedade e que sabe distinguir a variante linguística a ser usada em cada situação comunicativa a fim de se adequar, não necessariamente, às normas, mas ao contexto sociocultural. O domínio do jogo discursivo, essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades na formação do cidadão crítico, envolve, necessariamente, a adequação dos discursos aos diferentes contextos e sua relação direta aos diferentes gêneros e tipos textuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CAMACHO, R. **A variação linguística**. In: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988.

CAMPOS, Kiko. 2022. **Diversidade social nas empresas: o que é e como incentivar?** 2022. <https://www.poderdaescuta.com/diversidade-social/#:~:text=Inclui%20variadas%20etnias%2C%20religi%C3%B5es%2C%20culturas,de%20vista%20e%20habilidades%20%C3%BAnicas>. Acesso em 28 junho.2023.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MONTEIRO, J.L. **Para Compreender a obra de William Labov**. Petrópolis: Vozes, 2008

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

VIEIRA JÚNIOR, I. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA – CONCEPÇÕES DOCENTES

Data de aceite: 23/11/2023

Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima

Mestre em Extensão Rural, pela Univasf.
Professora de Inglês do IFBA, Campus
Paulo Afonso.
Juazeiro/Paulo Afonso-BA
lattes.cnpq.br/8652564947969675

Antônio Joaquim Pereira Neto

Doutor em Memória: Linguagem e
Sociedade, pela UESB. Professor de
Português, Literatura e Redação do IFBA,
Campus Paulo Afonso.
Paulo Afonso-BA
lattes.cnpq.br/0215081777739171

O presente texto traz parte da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, cujo título é “Oh, shit!” Na terra do oxente, o ensino de língua inglesa no espaço escolar de Paulo Afonso-BA, defendida em 31/07/2021. Orientador: Professor Doutor Reginaldo Pereira dos Santos Júnior. Linha de pesquisa: Identidade, cultura e processos sociais.

RESUMO: O ensino de Língua Inglesa no Brasil sempre esteve atrelado ao cenário mundial e ao seu contexto histórico, sendo seu domínio sinônimo de status social. No

contexto escolar, no entanto, sua presença não ocupa um papel necessariamente representativo. Nesse sentido, o presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa realizada com professores de língua inglesa de escolas públicas no município de Paulo Afonso, visando delinear seu perfil, bem como conhecer suas concepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Uma análise do papel da língua inglesa enquanto disciplina e de sua relevância social também é apresentada à luz da BNCC. Os resultados da pesquisa são demonstrados através de tabelas, com conclusão baseada nos dados apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa, concepção docente, BNCC

ENGLISH LANGUAGE TEACHING: TEACHERS' CONCEPTIONS

ABSTRACT: The teaching of English in Brazil has always been linked to the world scenario and its historical context, and its domain is synonymous with social status. In the school context, however, its presence does not occupy a purely representative role. In this sense, the present work presents an excerpt from research carried

out with English language teachers from public schools in the city of Paulo Afonso, aiming to outline their profile, as well as to know their conceptions concerning the process of teaching and learning the language. An analysis of the role of the English language as a discipline and its social relevance is also presented in the light of the BNCC. The results of the research are shown through tables, with a conclusion based on the data presented.

KEYWORDS: English language teaching, teacher's conceptions, BNCC

Uma pesquisa sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil demanda muito mais que o conhecimento da legislação que o ampara, implica pensar na sociedade constituída historicamente e no papel da escola na preservação dos padrões culturais determinados por ela, bem como nos valores sociais que legitimam a reprodução do *status* de uma classe que detém o domínio de uma língua estrangeira e o utiliza como ferramenta de distinção social. No entanto, a democratização do acesso a uma segunda língua ocorre de forma cada vez mais efetiva no país. Para Mário Quintana (2013, p. 106) democratizar “é dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um.” Assim a democratização do ensino, tão amplamente propagada desde a Constituição de 1988, tem ajudado a resolver a questão do acesso à educação, de modo que todos tenham lugar na escola e saiam do mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, ou seja, o sucesso ou o fracasso dos estudantes, ele é analisado e julgado a partir de um processo meritocrático cuja responsabilidade é geralmente atribuída a todos sem distinção de classe.

Partindo desta visão é possível afirmar que a democratização do ensino trouxe os avanços necessários para garantir que todos tenham acesso à escola, de modo que o sucesso ou fracasso possa ser resultado apenas do esforço pessoal de cada um. No entanto, o que tem sido objeto de estudo e boa parte das pesquisas tem constatado é o fracasso escolar, principalmente na escola pública, bem como a busca de soluções para mitigar este problema. Quando se trata da língua inglesa, pode-se afirmar que esta tem ocupado dois espaços distintos no contexto atual: é sinônimo de status para os que a dominam e de desvalorização no currículo escolar da rede pública. O primeiro caso reflete a grande relevância da língua enquanto instrumento de comunicação mundial; no segundo, a desvalorização da disciplina no contexto escolar. Para compreender essa dicotomia, faz-se necessário situar o ingresso da língua inglesa e posterior ascensão no contexto brasileiro.

Historicamente, a introdução da língua inglesa no Brasil, bem como sua evolução e prestígio, datam do Brasil colônia no início do século XIX. A sua inserção como disciplina escolar foi formalizada em 1809, graças ao estreitamento de vínculos entre a Grã-Bretanha e Portugal, resultado da expansão napoleônica na Europa. No entanto, desempenhou papel secundário, dada a relevância do francês em todo mundo.

Apesar da presença marcante da Inglaterra no processo de colonização e neocolonização no mundo, a ascensão e prestígio da língua inglesa foram ratificados

mundialmente após a Segunda Guerra Mundial, impulsionados pelo aumento do poder econômico, tecnológico e cultural dos Estados Unidos da América. Desde então, pode-se registrar uma presença marcante do idioma no Brasil, bem como uma crescente busca por seu domínio e sua cultura. Sobre a língua inglesa, Leffa (2001, p. 342) afirma que:

[É] a língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é, provavelmente, a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Apesar da grande visibilidade e da necessidade de um contato mais estreito com a língua inglesa, pouco se tem avançado no concernente à oferta de inglês enquanto componente curricular na rede pública, dada a posição ocupada pela disciplina na parte diversificada do currículo, somadas às especificidades demandadas para o ensino da língua, que divergem da realidade das escolas públicas do país.

Referenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN até o final de 2018, o ensino de línguas estrangeiras trazia como foco o ensino da leitura, dentre as demais habilidades. Além disso, a língua inglesa era apenas uma das línguas estrangeiras pertencentes ao currículo, sendo respeitadas, por exemplo, a proximidade das fronteiras com os países circunvizinhos. Com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular, no final de 2018, alterações importantes foram aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, sendo a primeira delas a obrigatoriedade da oferta de língua inglesa no currículo escolar, desta forma outras línguas estrangeiras perdem a sua posição independente da localização geográfica do município. Outro aspecto relevante trata do ensino de língua inglesa como língua franca, desvinculando-a diretamente dos países onde ela é a primeira língua. Nesse sentido, a proposta de ensino de inglês como língua franca traz no seu bojo a consciência de uma língua de alcance internacional, não mais vinculada à cultura de um país. De acordo com a proposta da BNCC, [...] “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 241).

Esta perspectiva apresenta aspectos positivos, uma vez que diminui a supremacia histórica dos países pertencentes ao núcleo do círculo de Kachru (1992), ampliando a percepção do inglês enquanto língua global. Seguindo esta linha, o conceito de fluência ganha uma nova concepção, de modo que o “comunicar-se” se sobrepõe ao comunicar-se corretamente. De acordo com a BNCC:

[...] “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2017, p. 242).

Ao apresentar tal concepção fica perceptível a necessidade do desenvolvimento de habilidades que vão além da escrita e da leitura, no entanto é preciso observar um aspecto relevante: a questão cultural, pois a língua reflete a sociedade que a fala, sendo “ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para a sua transmissão” (SOARES, 2017). Assim, ainda é bastante presente no ensino de inglês a preocupação com a reprodução dos padrões americano ou britânico como forma de expressar um bom desempenho (fluência) no idioma.

Diante da realidade apresentada, uma grande preocupação está centrada no professor de língua inglesa, principalmente quando são considerados os aspectos relativos à formação inicial e às concepções de ensino de língua inglesa. Tendo como objetivo principal a análise da relação entre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas situadas na zona rural do município de Paulo Afonso - Bahia, bem como a concepção dos professores em relação ao ensino de inglês, dentro da nova realidade apresentada pela implementação da BNCC, foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2021 uma pesquisa de cunho exploratório, com aplicação de questionários e levantamento documental, de modo que fosse possível alcançar dados qualitativos e quantitativos referentes à realidade do professor de língua inglesa no município de Paulo Afonso.

Os objetivos específicos foram:

- Descrever o perfil dos professores da disciplina Língua Inglesa, utilizando como campo de pesquisa as escolas das zonas rural e urbana do município de Paulo Afonso.
- Conhecer as concepções dos docentes em relação às características do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na população investigada.

Como o foco principal da pesquisa são as escolas do município de Paulo Afonso, faz-se premente o reconhecimento do seu espaço geográfico. Em 2010, a população do município era de 108.396 habitantes, destes 14.992 situados na zona rural. A população prevista para 2020, de acordo com o IBGE, era de 118.516 habitantes. Geograficamente, Paulo Afonso fica situado na divisa do estado da Bahia, ligado diretamente com o estado de Alagoas, estando próximo a cidades dos estados de Pernambuco e Sergipe. A rede de ensino básico é composta por uma unidade de ensino federal, vinte e duas privadas, seis estaduais e sessenta e seis municipais, das quais vinte e seis estão localizadas na zona urbana. A cobertura na zona rural é feita totalmente por escolas municipais, quarenta no total. Destas, apenas seis ofertam o ensino fundamental II. Após a conclusão do Ensino Fundamental, os estudantes são matriculados nas sete escolas da zona urbana, na sua

maioria estaduais.

Para realização da pesquisa foram selecionados os professores lotados nas seis escolas municipais localizadas na zona rural do município, onde há oferta do ensino fundamental II e professores das escolas estaduais e federal. Os questionários foram divididos de acordo com os níveis de ensino: fundamental e médio. Os questionários 1, 2 e 3 foram aplicados para 15 professores. Destes, um pertence à rede federal, seis são da rede municipal e oito da rede estadual. Inicialmente buscou-se verificar aspectos referentes à formação, lotação, tempo de atuação como docente de língua inglesa. O questionário 2 foi direcionado apenas aos professores de ensino médio e o 3 para os professores do ensino fundamental. Nestes questionários a temática foi direcionada para verificar as concepções dos professores em relação à nova BNCC, uso de livro didático, presença/ ausência e uso dos recursos didáticos, formas de verificação da aprendizagem, bem como questões culturais e sociais em evidência na atualidade.

O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Um levantamento realizado entre 2015 e 2017 pela agência de consultoria Move Social para o British Council traçou o perfil do professor de Língua Inglesa no Brasil. Os dados apresentados mostram um retrato fiel das disparidades entre as regiões do país refletidas em forma de números. Parte do levantamento tem como base dados do censo escolar presentes no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, além da realização de entrevistas e análise de documentos das Unidades da Federação, trazendo em síntese a realidade construída ao longo da história do país.

Com a aprovação da BNCC no final de 2017 e a exigência da língua inglesa a partir de 2020, o professor de inglês passou a ter maior visibilidade, principalmente por sua escassez em regiões onde a língua estrangeira utilizada era o francês, como na fronteira com a Guiana Francesa ou o espanhol na fronteira com a Venezuela. De acordo com o censo escolar de 2017, existem 62.250 professores de Língua Inglesa no Brasil, 80,1% destes do sexo feminino. Pesquisas já têm associado alguns fatores à questão de gênero no exercício do magistério. Rabelo (2010) traça, através de revisão bibliográfica, a situação de desvalorização e penúria vivida historicamente pelos professores tanto em Portugal quanto no Brasil, apontando como principal razão a presença feminina em detrimento da masculina no exercício da profissão.

O quadro abaixo traz dados relevantes para que se possa ter uma visão ampla do perfil do professor de inglês na rede pública. É interessante observar que há uma maior concentração de professores na região Sudeste, dada a densidade demográfica, contrapondo-se à região Norte. Apesar de quase 92% do total de professores possuírem graduação, menos da metade, 45,3%, possuem habilitação em língua inglesa ou língua estrangeira. Sergipe e Paraná são os únicos estados da federação onde há mais de 70%

do seu quadro habilitado em língua inglesa ou língua estrangeira.

	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Brasil
Total de docentes	5.060	14.641	6.114	24.689	11.841	62.250
Proporção de docentes do sexo feminino	70,5%	67,5%	77,8%	82,4%	88,3%	80,1%
Média de idade	40,7	40,8	39	42,5	41,6	42
Graduados	90,5%	90,1%	89,2%	96,3%	90,7%	91,6%
Com Pós- Graduação	34,6%	47,8%	33,7%	36,5%	61,5%	40,5%
Habilitados em Inglês ou Língua Estrangeira	41,6%	54,7%	42,3%	49,3%	57,7%	45,3%
Efetivos/ Concursados/ Estáveis	60,9%	64,1%	42,9%	63,7%	49,1%	60,7%

Quadro 1: Perfil do docente da rede pública por região

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2017 apud Orban; Novelli, 2019

Observação: Os docentes são contados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, o total do Brasil não representa a soma das 27 UF ou das regiões

Outro fator relevante diz respeito ao vínculo: 60,7% dos professores são efetivos, concursados. Em alguns estados este número corresponde a menos da metade do corpo docente, o que implica diretamente na ausência de direitos destinados apenas aos efetivos, como licença para capacitação e planos de carreiras, além da estabilidade necessária para continuidade do trabalho desenvolvido. Na Bahia, 61,9% dos professores são concursados, enquanto 38,1% são temporários. Em relação à formação inicial, o estado apresenta 83,1% graduados e um dos maiores percentuais do país em docentes com especialização, 68%.

Ao analisarmos o perfil de docentes de língua inglesa do Brasil, da região Nordeste, e os professores pesquisados no município de Paulo Afonso, pode-se constatar que os dados do município apresentam percentuais superiores aos nacionais e regionais.

Dados	Nordeste	Brasil	Paulo Afonso
Média de idade	40,8	42	25-35 – 01 36 a 45 – 07 46 a 55 – 06 56 ou mais – 01
Proporção de docentes do sexo feminino	67,5%	80,1%	80%
Efetivos/ Concursados/ Estáveis	64,1%	60,7%	73%

Perfil docente - idade/sexo/vínculo empregatício

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2017 apud Orban; Novelli, 2019
Observação: Os docentes são contados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, o total do Brasil não representa a soma das 27 UF ou das regiões

Dos 06 professores de inglês que trabalham nas escolas da zona rural, apenas 02 são efetivos. Nas redes estadual e federal todos são concursados, com 10 anos ou mais de

atividade docente. Vale salientar que a rede estadual realizou concurso público em 2017, enquanto o município tem utilizado as seleções simplificadas para contratação temporária dos profissionais da educação.

Um grande desafio imposto pela BNCC diz respeito à formação docente para o desenvolvimento da proposta de ensino de inglês, abordando as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever). Um estudo produzido pela Pearson¹ em 2016, em que um teste de proficiência do idioma foi realizado junto a dois mil professores dos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo apresentaram indicadores de proficiência preocupantes. O teste utiliza o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference - CEFR*) com seis níveis de certificação, A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo A1 o mais básico e o C2 o mais proficiente. (ORBAN; NOVELLI, 2019)

Os resultados revelaram que dentre os 22,3% de docentes que consideram seu nível na língua como avançado, apenas 5,9% efetivamente atingiram os níveis B2, C1 ou C2; e dos 36,6% que consideravam seu nível como intermediário, apenas 24,5% atingiram o nível B1. A maior parte dos docentes de inglês atingiu apenas os níveis básicos A2 e A1 (29,9% e 40,6%, respectivamente). Diante do quadro apresentado, torna-se imperativa uma formação de base, além da formação continuada, que possibilite aos docentes de inglês das redes alçarem um patamar mínimo de apropriação do idioma, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. (ORBAN; NOVELLI, 2019).

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

As concepções do professor ditam a forma como ele percebe a língua inglesa, bem como a reconhece enquanto língua internacional, abordagem que já se encontra presente na BNCC. Dentre as questões colocadas, buscou-se detectar as habilidades privilegiadas no processo de ensino e aprendizagem, dada a alteração no foco ocorrida com a implantação da BNCC. Dentre as respostas dos professores do ensino médio, a escrita foi contemplada em todas as respostas, aliada às demais. Apenas 10% destes professores contemplaram as quatro habilidades em suas respostas. Por outro lado, a grande maioria dos professores do ensino fundamental afirmou privilegiar as quatro habilidades na sua prática docente.

A prevalência das habilidades de leitura e escrita sobre as demais está associada ao processo formativo da maioria dos professores, uma vez que entre 1996 e 2017 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN nortearam o ensino de língua estrangeira, privilegiando a leitura em detrimento das demais habilidades. A escrita está vinculada às atividades propostas em sala, as quais estão mais ligadas à produção escrita que oral. A diferença apresentada nas opções dos professores do ensino fundamental pode estar ligada diretamente à forma como a BNCC foi implementada, priorizando o ensino fundamental em

¹ A Pearson College London é uma das mais modernas e renomadas instituições de ensino do Reino Unido. Ela faz parte do grupo Pearson, que hoje é uma das maiores empresas do mundo, com suas ações listadas na Bolsa de Valores de Londres.

detrimento do ensino médio. A expectativa é que este professor já tenha passado pelo processo de discussão e formação, além da escolha do livro didático. O professor do ensino médio, por sua vez, ainda traz no seu bojo o processo formativo vinculado aos PCN, tendo vivenciado muito pouco os estudos direcionados para esse fim.

Ao questionar sobre a existência de um inglês ‘padrão’, sendo ele britânico ou americano, pôde-se constatar que ainda é muito presente a concepção de que há um sotaque ideal, um inglês padrão para grande parte desses professores. A percepção de que o inglês como língua franca/ língua internacional rompe com esse paradigma é suplantado por todo o processo formativo pelo qual esses professores passaram, uma vez que ainda é algo muito forte e presente nos cursos de idiomas a busca pelo ‘inglês sem sotaque’, sobretudo nas propagandas que ressaltam: ‘fale como um inglês’, e assim por diante. Dentre os muitos desafios, a ruptura desta crença é elemento necessário ao ensino de língua inglesa.

Com a pandemia, a suspensão das aulas e o isolamento, a visita à escolas e a observação das aulas foram inviáveis. Assim, os dados coletados estão ligados às informações fornecidas nos questionários aplicados. De acordo com esses dados, as escolas de ensino fundamental pesquisadas apresentam uma quantidade menor de recursos didáticos em relação às de ensino médio. No entanto, todos os professores afirmaram utilizar recursos como retroprojeter, bem como fazer uso de vídeos durante as aulas. Essas informações não puderam ser confirmadas devido ao contexto atual.

CONCLUSÃO

Os caminhos trilhados na educação têm sido reflexo das políticas a ela direcionada, impactando de maneira positiva em alguns momentos e em outros apresentando um resultado bastante negativo. Com o ensino de línguas estrangeiras ocorre o mesmo. A língua ofertada como língua estrangeira depende dos aspectos geopolíticos, sendo uma língua extremamente relevante em um determinado período da história mundial, e, em outro momento, sobrepujada por outra. Os direcionamentos dados ao ensino de língua inglesa refletem muito bem esse fato, no entanto, as políticas educacionais não dialogam com a realidade do país. Se por um lado a fluência em língua inglesa é sinônimo de status, por outro é uma disciplina relegada a segundo plano no currículo escolar.

A pouca credibilidade atribuída ao inglês enquanto parte do currículo destoa da ênfase que este recebe nos inúmeros cursos de idiomas que, por sua vez, funcionam como multiplicadores da cultura desses países. A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018 e implementada a partir de 2020, traz a imposição do inglês como língua estrangeira no currículo e apresenta a concepção do inglês como língua franca, desvinculado dos países onde este é a primeira língua. Ela traz também a sua utilização enquanto língua para comunicação, com prioridade para o desenvolvimento das quatro

habilidades.

No entanto, a BNCC traz retrocessos ao apresentar uma lista de conteúdos a serem trabalhados por série, habilidades a serem desenvolvidas atreladas aos conteúdos específicos. Em um país como o Brasil, com uma diversidade do seu tamanho, como padronizar o que não pode ser padronizado? Esta pergunta ainda não tem resposta, pois para os professores entrevistados a existência de conteúdos/ série é um elemento facilitador na hora de planejar.

Com os inúmeros impactos promovidos pelas mudanças na legislação, o professor ficou em uma posição desfavorável. Sua formação antecede a implantação da nova legislação e as discussões se perderam ao longo do processo de produção do texto final. O processo de formação continuada é praticamente inexistente tanto na rede municipal quanto na estadual e caberá ao professor administrar todas as mudanças presentes e as que virão. Finalmente, uma vez que a democratização do acesso ao estudo da Língua Inglesa não corresponde a uma democratização da qualidade do seu ensino, a efetivação de políticas públicas que garantam a formação continuada desses profissionais precisa ser um caminho objetivado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População rural e urbana. <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>> Acesso em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2017. Brasília: MEC, 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). **English in the world: Teaching and learning and literatures**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas (RS): Educat, 2001, p. 333-355.

ORBAN, Vanessa; NOVELLI, Bruno. **Políticas Públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**, 1 ed. São Paulo: British Council, 2019

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais**. *Educ. rev.* Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57- 87, Apr.2010

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100004>.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EAD: O AVA COMO ESPAÇO-TEMPO HIPERTEXTUAL

Data de aceite: 23/11/2023

Elaine Anjos dos Santos Beserra

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, membro Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS) bolsista CAPES.
<http://lattes.cnpq.br/9384573396736805>

Úrsula Cunha Anacleto

Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFPB). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Professora Adjunta no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS).
<http://lattes.cnpq.br/7781613113942036>

aprendizagem Moodle. Importa saber de que forma a produção destes textos no ambiente virtual de aprendizagem contribui para o (multi)letramentos acadêmicos de estudantes na Educação a Distância, para debater sobre a interação dos estudantes com diversas culturas de linguagem que contribuem para a formação de sujeitos hiperletrados em uma sociedade ciberculturada. Ao analisar a formação inicial destes futuros professores integrantes da Educação a Distância, refletimos sobre as práticas de (multi)letramentos presentes no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por entender a importância desta ação para a promoção de reflexão crítica sobre os modos de escrita de gêneros discursivos pertencentes à esfera acadêmica, a partir da atribuição de sentidos às múltiplas linguagens e semioses presentes nessas atividades pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos, formação de professor, EAD, hipertexto.

ABSTRACT: This article arises from the desire to analyze, reflect upon, understand, and discuss how the perspective of multiliteracies significantly contributes to text production in the Moodle virtual learning environment. It aims to reflect on the

RESUMO: Este artigo parte do anseio em analisar, refletir, compreender e debater como a perspectiva dos multiletramentos contribui significativamente para a produção de textos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Vislumbra-se refletir sobre as estratégias utilizadas por estudantes na construção de textos acadêmicos no ambiente virtual de

strategies used by students in the construction of academic texts in the Moodle virtual learning environment. It is important to understand how the production of these texts in the virtual learning environment contributes to students' (multi)academic literacies in Distance Education and to discuss the interaction of students with various language cultures that contribute to the formation of hyperliterate individuals in a cybercultured society. By analyzing the initial training of these future teachers involved in Distance Education, we reflect on the practices of (multi)literacies present in the Moodle virtual learning environment, understanding the importance of this action in promoting critical reflection on the modes of writing of discursive genres belonging to the academic sphere, based on the attribution of meanings to the multiple languages and semiotics present in these pedagogical activities.

KEYWORDS : MULTIliteracies, teacher training, distance learning, hypertext.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais (TD) e as esferas de comunicação potencializadas pelo ciberespaço fizeram emergir diversas práticas de letramento que proporcionaram mudanças nos processos interacionais e nas formas de construção de conhecimento. Dessa forma, o desenvolvimento das mídias digitais acarretou uma (r)evolução sociocultural e educacional que, também, contribuiu para a emergência de outros espaços para a formação continuada do professor, dentre eles, os ambientes virtuais de aprendizagem, e para a diversidade de gêneros discursivos que fazem parte dessa estrutura sociointerativa.

As TD potencializaram mudanças nas formas de interação e de acesso a informações nas mais variadas áreas do conhecimento. Como produto da sociedade e da cultura, essas tecnologias contribuíram para remodelar a base material da sociedade, gerando, dessa forma, novos comportamentos sociais, outras formas de comunicação e modos de trabalho (Castells, 1999). Nesse sentido, também interferiram na forma de ensinar e de aprender, além de ampliar espaços para a produção de conhecimentos, através de práticas de linguagem por meio de diversas ordens discursivas. Isso porque, como afirma Kenski (2018, p. 44),

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) correspondem a um conjunto de meios técnicos, sistemas e ferramentas que permitem a produção, o tratamento e a disseminação de informações por meio de dispositivos eletrônicos como computadores, tablets e smartphones, além de outras tecnologias conectadas em rede.

Acreditamos que as TD, apresentadas como TDIC por Kenski (2018), têm gerado implicações significativas para a Educação, transformando a forma como os conteúdos são transmitidos/construídos e assimilados. Portanto, a utilização dessas tecnologias no processo educacional pode proporcionar uma aprendizagem mais ativa e participativa, além de ampliar o acesso ao conhecimento e possibilitar a formação de redes de colaboração e troca de informações entre os estudantes.

Por certo, como afirmam Santaella (2003) e Lemos (2002), essas tecnologias

suscitaram novas formas de comunicação, que transformaram as relações de espaço e tempo, a partir da instantaneidade do ciberespaço. Compreendemos que o ciberespaço designa as formas originais de criação, de navegação do conhecimento e de relação social que eles permitem (Lévy, 1993). Ainda a partir de Lévy (2010, p. 17), inferimos que o ciberespaço “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Assim, corresponde a um espaço de interatividade comunicativa e pluralidade de informações. Portanto, “mais do que um fenômeno técnico, o ciberespaço é um fenômeno social” (Lemos, 2002, p.148).

Sendo um local dinâmico e fluido, constitui-se em um espaço de reflexão sobre as práticas culturais, o que traz reverberações para a educação e para a organização de atividades textuais e discursivas nesse campo de atuação. O ciberespaço não se torna apenas um recurso educacional e, sim, a possibilidade de utilizar e explorar processos de virtualização, que vão além da reprodução e da aplicação de conhecimento, pois é “o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (realidade virtual), e como conjunto de redes de computadores, interligados ou não em todo o planeta, a internet” (Lemos, 2002, p.137). Como espaço de comunicação, interativo, dinâmico e plural, o ciberespaço estrutura-se por meio do hipertexto.

Hipertexto é um conceito-chave na obra de Pierre Lévy, filósofo e pesquisador francês, que estuda as tecnologias digitais, denominada por ele de tecnologias da inteligência, e sua influência na sociedade contemporânea. Ele define essa forma de escrita como não linear, na qual o leitor é convidado a explorar múltiplos caminhos de leitura e a construir seu próprio percurso através dos textos. Como apresenta Lévy (2010), essa forma textual baseia-se na lógica da associação, em contraposição à lógica da sequência que caracteriza muitos textos da materialidade impressa. O hipertexto permite a construção de textos não lineares, nos quais os elementos podem ser conectados de forma livre e multidimensional. Assim, para o autor, “um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos [...]” (Lévy, 2010, p. 33).

O hipertexto representa uma revolução na forma como as informações são produzidas, distribuídas e acessadas na era digital, permitindo a criação de uma memória coletiva global e uma inteligência coletiva capaz de lidar com a complexidade e a diversidade do mundo atual. Além disso, favorece o surgimento de uma cultura participativa, em que os interagentes são convidados a contribuir para a criação e a atualização do conhecimento coletivo, permitindo a construção de outras formas de produção de conhecimento textualmente mediadas. Isso ocorre devido aos próprios traços definidores do hipertexto, que é em sua essência alinear e interativo.

Em relação ao caráter não linear do hipertexto, levamos em conta a constituição desse texto por unidades de informações, o que propicia ao interlocutor escolher seus

modos de interação com o texto e com a produção de sentido dele. Essa característica do hipertexto reverbera em aspectos inerentes a ele, tais como os mencionados por Santaella (2007), a partir dos estudos de Landow (1994): topologia (a não necessidade da sequência fixa entre os módulos dos textos para a sua compreensão pelo leitor); multilinearidade (a ratificação do caráter descontínuo dos nós do texto, representados pelos *links*, que se tornam elementos básicos para construção hipertextual); reticularidade (a constituição em rede do hipertexto, o que caracteriza sua forma cíclica) e manipulação (a constituição do caráter aberto do hipertexto representando pela liberdade de interação com ele).

Pelas próprias características do hipertexto (alinearidade e interatividade), compreendemos, então, que as TD auxiliaram nas mudanças da nossa relação com a escrita e a leitura, bem como os acessos e as utilizações dos textos. Nessa perspectiva, Kleiman (2014) salienta a necessidade de aprendizagem digital – para além do aprendizado do uso das tecnologias digitais, seu funcionamento e possibilidades –, mas também dos gêneros e das formas discursivas que circulam nesses meios. A partir dessa necessidade de aprendizagem digital, surgem as reflexões sobre as implicações para a formação continuada de professores, que leve em conta aspectos da hipertextualidade.

Partimos da abordagem de formação continuada como

uma atividade que busca o desenvolvimento constante dos profissionais, para que possam se adaptar e inovar frente às mudanças no mercado e às necessidades das organizações. O processo de formação deve ser contínuo e abranger uma ampla gama de conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a possibilitar a atualização e aprimoramento das práticas profissionais. (Silva, 2019, p. 123)

Nesse sentido, a formação acadêmica deve ter como intenção a constituição do professor que reflete na ação (no processo da própria ação de ensino), sobre a ação (na reverberação da ação de ensino) e sobre a reflexão na ação (no processo de auto-formação e formação continuada) (Pimenta, 1999), tendo em vista que a formação acadêmica se constitui também de forma hipertextual. Como apresenta Pimenta (1999, p. 31), “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Portanto, torna-se importante problematizar aspectos que envolvem a formação de professores, dentre eles as materialidades textuais que são disponibilizadas para esse processo formativo, no sentido de perceber como os hipertextos contribuem para a compreensão das dimensões éticas e estéticas dos textos multiletrados utilizados na cultura digital.

OS MULTILETRAMENTOS E A EAD

Os estudos sobre os multiletramentos, propostos pelo Grupo Nova Londres (GNL), constituem o escopo teórico-metodológico para a compreensão dos hipertextos presentes nas salas de aula virtuais dos cursos de formação continuada na modalidade da Educação a

Distância (EaD). Nesse sentido, entendemos que a perspectiva dos multiletramentos como fundamentação para práticas hipertextuais formativas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), espaço-tempo formativo na EaD, abarca mudanças nas formas de compreender o texto e os modos de comunicação, com maior ênfase para o multimodal (linguístico, visual, auditivo, espacial etc.) e outras formas de hibridismos de linguagens que, por natureza, constituem-se multissemióticas (verbovisuais, sonoro-movimentos etc.).

Os multiletramentos, como apresentado por Rojo (2012) a partir de diálogos com o GNL, apontam para multiplicidades presentes nas sociedades: das culturas das populações e das semioses que constituem os textos, principalmente na cultura digital. Nos cursos EaD, é possível perceber a diversidade e a pluralidade de estudantes que fazem parte desse ecossistema formativo das mais diversas ordens, desde a geográfica, etária, educacional, socioeconômica etc. Esses aspectos identitários constituem-se como fatores importantes para a atribuição de sentido aos hipertextos no processo de formação continuada.

No entanto, o prefixo “multi” associado aos multiletramentos também aponta para a multiplicidade de linguagens, mídias e semioses envolvidas na construção dos textos (e hipertextos) na contemporaneidade. No AVA, por exemplo, existem diversas produções culturais letradas que estão em circulação, materializadas por inúmeros gêneros discursivos – slides, wikis, fóruns de discussão, glossário, chats, questionário, dentre outros –, que se constituem como

[...] conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “populares/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’ (Rojo, 2012, p. 13).

Dessa forma, a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos hipertextos presentes no AVA nos cursos de formação continuada em EaD é constituída de forma multiletrada, o que exige, como afirma Rojo (2012), capacidades e práticas de compreensão multimodais e multissemióticas para a constituição de sentido dos textos. Por certo, a multimodalidade ultrapassa a simples soma de linguagens em um texto; mas compreende a interação desses modos de linguagem, que podem oportunizar a “reflexão na ação” sobre a própria constituição da linguagem e sobre o mundo.

Nesse sentido, como afirmam Ferraz e Aneleto (2018, p. 463), “[...] os multiletramentos, concretizados com base em textos multimodais, multiculturais e multilinguísticos, [...] proporcionam novas leituras e novas inter-relações entre leitor, texto, mensagem, portador”. Por conseguinte, proporciona a construção de significados por movimentos de *design*, caracterizados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) como um processo de construção de significado por ato de representação ou de comunicação, constituindo um *devoir*.

Na Educação a Distância, o AVA possui interfaces que permitem a reflexão dos

estudantes acerca de um conteúdo. Isso porque, nesse ambiente, há interação síncrona com a troca de mensagens instantâneas, o que possibilita a aprendizagem colaborativa, ou seja, todos colaboram com a aprendizagem através de trocas de informações entre os participantes em um mesmo tempo cronológico, como também existe a interação assíncrona, quando os participantes do espaço comunicativo dialogam em tempos diferentes do envio das mensagens. Nesse sentido, conforme Burnham *et al* (2009), a interatividade torna-se um fator importante na EaD, tendo em vista que a interatividade amplia o mais comunicacional (Silva, 2012). A interatividade, para Lévy (1999, p. 79), surge da

[...] participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria mostrar que o receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho.

A interatividade, portanto, constitui-se mais do que uma interação, mas representa uma “hiper-interação” (Silva, 2001, p. 29): a disposição dialógica que associa emissão e recepção dos polos na co-criação da comunicação. Assim, a interatividade “[...] é a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações” (Silva, 2000, p. 20).

As interfaces digitais do AVA – constituídas de forma hipertextual e multiletrada – ampliam possibilidades de interatividade entre os participantes nos cursos em EaD. No entanto, no processo didático-pedagógico, esperamos que o professor utilize práticas textuais inovadoras e situadas no ciberespaço, no sentido de possibilitar a interatividade entre os participantes. Por certo, “Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são construções sociais que utilizam recursos tecnológicos e que propiciam um conjunto de interações sociais mediadas, visando à aprendizagem coletiva” (Preti, 2005, p. 35).

Essa citação de Preti (2005) evidencia que os AVA são uma construção social que utilizam dispositivos tecnológicos como meio para as interações entre os estudantes e o conhecimento, através de práticas de interatividade. Isso significa que o AVA é um espaço que possibilita a construção colaborativa de conhecimento, em que estudantes podem interagir entre si e com os professores para o compartilhamento de informações textualmente apresentadas. Além disso, o autor também destaca que o AVA é uma construção social, ou seja, é criado a partir das necessidades e das expectativas dos participantes e de outros atores que compõem a EaD. Isso significa que para o desenvolvimento e para a utilização de um AVA é necessário estar atento a como esse ambiente promoverá práticas de interatividade, por meio dos diversos modos textuais que ele agrega.

Sabemos que o AVA oferece diversas interfaces que favorecem o processo de construção de conhecimento, a partir das práticas de linguagem apresentadas por meio

de gêneros textuais, tais como fóruns de discussão, chats, videoaulas, wikis, glossários, dentre outros. Além disso, ele permite que os estudantes acessem o conteúdo do curso em qualquer lugar e a qualquer momento, aumentando a flexibilidade e a acessibilidade aos textos.

Dessa forma, compreendemos que esse ambiente torna-se um espaço de imersão, provocado pela interatividade que, ao ver de Santaella (2004), nos levou a contínuas revisões sobre a concepção dos participantes dos processos comunicativos, tais como de receptor e de emissor, bem como o de mensagem. Nesse sentido, no Moodle, não há espaço para emissor ou receptor definido, mas existe um “trânsito informacional” (Santaella, 2004, p. 181). Assim, para a autora, “todos se tornam negociadores de um fluxo indefinido de signos que surgem e desaparecem em função do acesso e das comutações” (Santaella, 2004, p. 181).

Ainda sobre o AVA, de acordo com Dougiamas (2006, p. 7), o objetivo dessa plataforma é “ajudar educadores a criar ambientes de aprendizagem online com um foco no diálogo e na construção coletiva do conhecimento”. O AVA, então, é uma plataforma que tem por finalidade facilitar a comunicação e a hiper-interação entre os participantes do curso, promovendo a construção colaborativa do conhecimento. Ou seja, o AVA não é apenas uma plataforma de distribuição de conteúdo, mas sim um espaço que visa estimular a participação ativa dos estudantes, por meios textuais, na construção do conhecimento.

Além disso, esse ambiente virtual também é conhecido por sua flexibilidade e customização. A plataforma permite que os utilizadores personalizem o ambiente de acordo com suas necessidades e seus objetivos de ensino (e de aprendizagem), adaptando-o às demandas dos estudantes e da instituição. Isso significa que é possível criar cursos online em diferentes áreas do conhecimento, com diferentes metodologias de ensino e com a disponibilização de diversos gêneros textuais, oferecendo uma experiência de aprendizagem única e personalizada para o estudante.

CONCLUSÃO

No Brasil, a Educação a Distância teve um grande marco histórico com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, que possibilitou a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação em todo o país. Desde então, a EaD tem crescido significativamente, especialmente nos últimos anos, impulsionada pela expansão da internet e pelo crescente acesso às Tecnologias Digitais no Brasil.

Diante desse histórico, percebemos que trabalhar o texto por meio das TD na EaD, embora essa modalidade seja constituída por essas interfaces, nem sempre se torna uma tarefa pronta, *a priori*. Entretanto, entendemos que oportunizar uma preparação dos estudantes para a ampliação dos multiletramentos mediados por esses artefatos torna-se uma das funções primordiais, na atualidade, dos cursos de EaD. Ou seja: não basta ensinar

ao estudante utilizar um ou outro recurso do AVA, mas oportunizar a ele experiências situadas de linguagem por meio de interfaces que compõem a ambiência digital nessa modalidade de ensino.

Por isso, atentar-nos para a perspectiva multiletrada acionada nas práticas textuais na EAD torna-se uma ação emergente para a constituição de uma ação crítica e ativa do estudante frente aos textos e à diversidade de linguagem, semiose, modo de composição, dentre outros, que o hipertexto apresenta. Além disso, funciona como uma maneira para que os estudantes possam compreender as mais diversas formas de significar um texto, levando em conta aspectos como linguagem, contexto, mídias, gêneros, esferas de circulação, dentre outros fatores.

Assim, a EaD precisa atender às necessidades da cultura digital, com leitores e com escritores competentes e capazes de compreender e interagir com hipertextos presentes nas mais variadas interfaces digitais de divulgação desses textos. Por certo, essa ação de multiletramento exigirá habilidades para atuar frente à ampliação da integração, ao acesso e ao uso de diversas interfaces em um mesmo espaço virtual. Nesse sentido, as práticas textuais disponíveis no AVA poderão contribuir, sobremaneira, para essa constituição.

Dessa forma, entendemos que conceber a formação continuada, levando em conta aspectos das interfaces e das textualidades inerentes à cultura digital, é um grande desafio para a EaD devido a vários fatores, tais como: “[...] os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados” (Belloni, 2002, p. 123).

Defendemos, então, a formação na EaD que contemple diversos formatos sociocomunicativos e multiplicidades de textos disponíveis em redes digitais, às vezes, familiares aos estudantes dessa modalidade fora do espaço acadêmico, mas não tão usual dentro dele. Uma missão nada fácil, que exigirá uma diversificação de práticas e de procedimentos docentes na pós-graduação, no sentido de ampliar as formas de aprender do estudante.

REFERÊNCIAS

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Editora Papirus, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 9 reimpressão. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2012, p. 11 a 31.

SANTAELLA, Lúcia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Márcia. Formação continuada: desenvolvimento constante dos profissionais. In: **Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE, 2019, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, v. 12, p. 1234-1242, 2019.

CANÇÕES DO ACERVO JEAN DOULIEZ: PROCESSO DE CATALOGAÇÃO E ANÁLISE

Data de submissão: 06/10/2023

Data de aceite: 23/11/2023

Natália Plaza Pinto Silva

Escola de Música e Artes Cênicas UFG
Goiânia – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/4331200344173254>

Ana Guiomar Rêgo Souza

Escola de Música e Artes Cênicas UFG
Goiânia – Goiás
<https://lattes.cnpq.br/5810153792986725>

RESUMO: Este artigo se constitui em desdobramento de pesquisas anteriores e integra o projeto “Patrimônio Musical e Arquivístico do Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho da EMAC/UFG (LABMUS/EMAC)”, realizado pelo Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho – LABMUS EMAC. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar, revisar e catalogar obras compostas ou arrançadas por Jean François Douliez, e compostas por músicos goianos e brasileiros constantes no referido acervo, num total de 13 peças, a saber: “A Rosa Já Morreu”, composição de Jean François Douliez; “Confissão”, composição de Lygia M. Rassi; “Feliz Aniversário”, composição de Heitor Villa-Lobos e arranjo de Jean François Douliez; “Foi Boto Sinhá”, composição

de Waldemar Henrique e arranjo de Jean François Douliez; “Goiás dos Chafarizes”, composição de Jean François Douliez; “Marcha Triunfal”, composição de Lorenzo Fernandez e arranjo de Jean François Douliez; “Meu Xalinho Roxo”, composição de Jean François Douliez; “O Carreiro”, composição de autor anônimo e arranjo e harmonização de Jean François Douliez; “O Jardineiro de Ispã”, composição de Jean François Douliez; “O Mesmo Destino”, composição de José Vieira Brandão e arranjo de Jean François Douliez; “Papa Corumiassú”, composição de Hekel Tavares; “Rosas Flores da Alvorada”, composição anônima; “Tatu é caboclo do sul”, composição não identificada. Como objetivos específicos apontamos: a) compreender características da linguagem musical de obras acima discriminadas para viabilizar a catalogação; b) inserir os resultados do processo de catalogação no software livre ICA-AtoM (CIDARQ/UFG) para disponibilização ao público; c) compreender aspectos socioculturais nos quais as obras analisadas estavam inseridas.

PALAVRAS-CHAVE: Acervo Jean François Douliez; análise; catalogação; divulgação, identidades.

SONGS FROM THE JEAN DOULIEZ COLLECTION: CATALOGING AND ANALYSIS PROCESS

ABSTRACT: This article is the result of previous research and is part of the project “Musical and Archival Heritage of the Braz Wilson Pompeu de Pina Filho Musicology Laboratory at EMAC/UFG (LABMUS/EMAC)”, carried out by the Braz Wilson Pompeu de Pina Filho Musicology Laboratory - LABMUS EMAC. The general aim of this research was to analyze, review and catalog works composed or arranged by Jean François Douliez, and composed by musicians from Goiás and Brazil in the aforementioned collection, in a total of 13 pieces, namely: “A Rosa Já Morreu”, composed by Jean François Douliez; “Confissão”, composed by Lygia M. Rassi; “Feliz Aniversário”, composed by Jean François Douliez. Rassi; “Feliz Aniversário”, composed by Heitor Villa-Lobos and arranged by Jean François Douliez; “Foi Boto Sinhá”, composed by Waldemar Henrique and arranged by Jean François Douliez; “Goiás dos Chafarizes”, composed by Jean François Douliez; “Marcha Triunfal”, composed by Lorenzo Fernandez and arranged by Jean François Douliez; “Meu Xalinho Roxo”, composed by Jean François Douliez; “O Carreteiro”, composition by an anonymous author and arrangement and harmonization by Jean François Douliez; “O Jardineiro de Ispã”, composition by Jean François Douliez; “O Mesmo Destino”, composition by José Vieira Brandão and arrangement by Jean François Douliez; “Papa Corumiassú”, composition by Hekel Tavares; “Rosas Flores da Alvorada”, an anonymous composition; “Tatu é caboclo do sul”, unidentified composition. The specific objectives were: a) to understand the characteristics of the musical language of the works listed above in order to make cataloging possible; b) to include the results of the cataloging process in the free software ICA-AtoM (CIDARQ/UFG) for public availability; c) to understand the socio-cultural aspects in which the works analyzed were inserted.

KEYWORDS: Jean François Douliez collection; analysis; cataloging; dissemination, identities.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo se constitui em desdobramento da pesquisa cadastrada e homologada em 2020, nomeada como “Canções do Acervo Jean Douliez: questões de estilo, gênero e identidades”. Integra o projeto “Patrimônio Musical e Arquivístico do Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho da EMAC/UFG (LABMUS/EMAC)”, realizado pelo Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho – LABMUS EMAC. Ao voltar para a Bélgica, Jean François Douliez doou à UFG seu acervo pessoal, com peças trazidas da Bélgica, obras compostas em Goiânia e documentos da época da criação da UFG – setecentas e nove peças estimadas: partituras de músicas europeias, manuscritos e composições de sua autoria (peças corais, sinfonias, modinhas, peças de ocasião, como, por exemplo, o Hino à UFG, além de peças dedicadas especificamente à músicos goianos).

O acervo Jean François Douliez (JFD) foi trabalhado, no LABMUS EMAC, primeiramente por Andrea Teixeira, por Márcia Bittencourt, posteriormente por Ana Guiomar Rêgo Souza e Amanda Pereira (2017/2018), por Souza, Blum et al (2018/ 2019) e, desde 2020, por mim, Natália Plaza e Ana Guiomar. Está organizado em 3 grandes grupos: 1) Manuscritos Musicais; 2) Música Impressa e 3) Outros Documentos. O grupo

de “Manuscritos Musicais” representa cerca de um terço do montante do acervo. Possui um total de 276 obras já listadas, acondicionadas, 232 já digitalizadas e em processo de catalogação em parceria com o Centro de Informação, Documentação e Arquivo da Universidade Federal de Goiás (CIDARQ). Integra o “Portal Arquivístico UFG”, Centro de Documentação Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho (LABMUS EMAC).

É preciso observar que não existe, em pleno século XXI, uma política efetiva de tratamento e preservação do Patrimônio musical Brasileiro em toda a sua extensão, e que somente uma mobilização dos profissionais ligados a esta área, em sintonia com as Instituições, poderá viabilizar as ações necessárias para modificar este quadro. Aspectos decisivos, tais como a discussão e estabelecimento de normas descritivas para fontes musicais manuscritas e impressas, para registros sonoros, produção e conservação dos próprios documentos digitais, definição de normas técnicas e políticas para a reprodução digital de documentos em acervos públicos e privados, enfim, uma série de políticas, ainda embrionárias no Brasil, sobretudo no Estado de Goiás e Centro Oeste.

Ao localizar as músicas que estão no grupo de Manuscritos de Composição e Arranjo do Acervo Jean François Douliez e que compõe a pesquisa deste artigo, nos deparamos com algumas questões: Quais eram os elementos que constituíam as práticas musicais desenvolvidas no Conservatório de Música da UFG (1960-1972) e conseqüentemente em Goiânia, na época em que Jean François Douliez atuava neste cenário? Quais são as características da linguagem musical das obras aqui em foco? Como inserir com segurança a catalogação dessas partituras no software livre ICA-AtoM, Portal de Acervos Arquivísticos, Centro de Documentação LABMUS, CIDARQ/UFG? Buscando elucidar tais questões, este artigo tem como objetivo geral analisar, revisar e catalogar obras compostas ou arranjadas por Jean François Douliez, bem como obras compostas por músicos goianos e brasileiros constantes no referido acervo, num total de 13 obras, dando continuidade à pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos de 2020/2021, a saber: *A Rosa Já Morreu*, composição de Jean François Douliez; *Confissão*, composição de Lygia M. Rassi; *Feliz Aniversário*, composição de Heitor Villa-Lobos e arranjo de Jean François Douliez; *Foi Boto Sinhá*, composição de Waldemar Henrique e arranjo de Jean François Douliez; *Goiás dos Chafarizes*, composição de Jean François Douliez; *Marcha Triunfal*, composição de Lorenzo Fernandez e arranjo de Jean François Douliez; *Meu Xalinho Roxo*, composição de Jean François Douliez; *O Carreteiro*, composição de autor anônimo e arranjo e harmonização de Jean François Douliez; *O Jardineiro de Ispaña*, composição de Jean François Douliez; *O Mesmo Destino*, composição de José Vieira Brandão e arranjo de Jean François Douliez; *Papa Corumiassú*, composição de Hekel Tavares; *Rosas Flores da Alvorada*, composição anônima; *Tatu é caboclo do sul*, composição não identificada. Como objetivos específicos apontamos: a) compreender características da linguagem musical de obras acima discriminadas para viabilizar a catalogação; b) inserir os resultados do

processo de catalogação no software livre ICA-AtOM (CIDARQ/UFG) para disponibilização ao público; c) compreender aspectos socioculturais nos quais as obras analisadas estavam inseridas.

Pesquisas de natureza musicológica e vem sendo realizadas na Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG) desde a década de 1980, resultando em algumas publicações sobre a música goiana, como por exemplo, “Música em Goiás” de Belkiss S. Carneiro de Mendonça (1981), “Modinha em Vila Boa de Goiás” de Maria Augusta Calado de S. Rodrigues (1982), “Memória Musical de Goiânia” de Braz Wilson Pompeu de Pina Filho (1994/2002), “A Música e o piano na sociedade goiana” 1805/1972 de Maria Helena Jayme Borges (1999). Na década de 2000, como resultado de cursos de doutoramento realizados por docentes da UFG no Brasil e no exterior, de pesquisas desenvolvidas por professores e discentes da graduação e da pós-graduação lato e stricto sensu, vários docentes da EMAC/UFG passaram a produzir de maneira mais sistemática trabalhos musicológicos referentes à cultura musical goiana e brasileira, com publicações em periódicos, em capítulos de livros, em anais de congresso, além da orientação de monografias e dissertações, direta ou indiretamente ligadas à musicologia.

No entanto, o patrimônio arquivístico musical e cênico-musical do Estado de Goiás, e mesmo do Brasil, encontra-se, quando muito, precariamente abrigado por particulares, segundo a prática do “coleccionismo”, o que dificulta, sobremaneira, não só a pesquisa, mas a difusão deste conhecimento e sua concretização em termos artísticos. Visando abrigar acervos, desenvolver pesquisas, propiciar capacitação na área do tratamento de manuscritos, partituras e suportes audiovisuais, além do trabalho de divulgação de documentos e produção de histórias da música e da cultura em Goiás e no Brasil, criamos na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, como Projeto de Extensão, Ensino e Pesquisas, o Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho (LABMUS), o primeiro do gênero (e ainda o único) da região Centro Oeste e da região Norte do país, com foco no patrimônio musical de Goiás e no patrimônio arquivístico goiano localizado no LABMUS e em cidades que remontam ao ciclo do ouro, como Pirenópolis, Jaraguá, Itaberaí, Corumbá e Cidade de Goiás, dentre outras.

Em Goiás, o esforço institucional vem sendo realizados por um grupo de pesquisadores (docentes, discentes, graduados e pós-graduados), reunidos no Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (LABMUS EMAC/UFG), que se preocupam não só com a produção musical em si mesma, muito rica, aliás, em suas expressões eruditas, populares e folclóricas, mas também com a memória, registro e valorização do nosso patrimônio musical, o que significa, repetindo as palavras de Joel Candau em “Memória e Identidades” (2011, p.163), compreender que “O patrimônio é menos um conteúdo que uma prática de memória, obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma”. No nosso caso, trata-se da elucidação de matrizes identitárias em sua pluralidade e dinâmica. É a partir dessa abordagem que este projeto se guiou e

gerou o presente artigo.

21 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCESSO DE CATALOGAÇÃO

No Brasil oitocentista, verifica-se algumas atividades de tratamento de documentação musical. André Cotta (2006a) nomina esse período como “fase científica”, vez que incidiam, de maneira geral, na descrição de arquivos em função de inventários ou por razões administrativas. Na década de 1940, inicia-se uma “fase empírica” da musicologia brasileira, iniciada por Francisco Curt Lange (Eilenburg, 1903 - Montevideú, 1997). Lange levou a cabo um grande projeto de pesquisas em documentos musicais em cidades coloniais de Minas Gerais. Trouxe à luz um patrimônio musical até então desconhecido no Brasil através de artigos, livros, concertos e edições da música dos compositores mineiros setecentistas. Trata-se de uma musicologia dita positivista por sua ênfase nas fontes documentais e nas teorias histórico-musicais do século XIX.

No século XX e XXI, tais bases vieram se modificando e culminaram, em âmbito internacional, no *Répertoire Internationale de Sources Musicales* (RISM), iniciado em 1952 (COTTA, 2006 a, p.15/1) assentado no MARC 21 - *Machine-Readable Cataloging* - padrão de catalogação para processamento por computadores. O RISM tem como meta se constituir no grande repositório internacional de dados catalográficos de fontes musicais. Trata-se no Brasil de um projeto de certa forma ainda em construção. Conforme Paulo Castagna (2004), há brechas significativas nesse padrão de catalogação no que se refere ao repertório brasileiro de música religiosa, principal o corpus de documentação musical no Brasil colonial e no primeiro Império. As críticas apontam para aspectos considerados fundamentais para esse gênero: o uso de *incipit* melódico e não harmônico (primeiros compassos da melodia de uma partitura ou manuscrito), o que impossibilita uma visão abrangente da função litúrgica considerada essencial para a catalogação de música religiosa.

Neste projeto optamos por não usar o sistema RISM, mas o ICA-AtoM, desenvolvido com ferramentas de código aberta e não softwares comerciais com direito de propriedade (como o RISM), portanto disponíveis gratuitamente para uso. Também é desenvolvido para ser suficientemente flexível para a adaptação de outras normas de descrição. Ademais, o ICA-AtoM resolve, de certa forma, o problema do *incipit* melódico, vez que possibilita a inserção em miniatura do objeto digital inteiro, o que no caso de documentos musicais contempla tanto o perfil melódico como o harmônico. Para a análise da linguagem musical, tomaremos por base a fenomenologia tal qual preconizada por Lawrence Ferrara (1984) e Erik Christensen (2012).

A catalogação realizada nesta pesquisa foi resultado das análises das músicas citadas anteriormente e da participação na Oficina “AtoM: Visão geral, cadastro de descrições arquivísticas e autoridades e diretrizes de padronização de dados para migração.”, que

foi base para a digitalização desse material no Portal de Acervos Arquivísticos (CIDARQ UFG). Durante a catalogação anterior (no plano “Canções do Acervo Jean François Douliez: questões de estilo, gênero e identidades”), nos deparamos com problemas relacionados ao funcionamento da plataforma ICA-AtoM e em relação ao tipo de classificação arquivística dos documentos musicais do Acervo Jean François Douliez, como equívocos quanto às denominações “coleção”, “acervo”, “fundo”, bem como em relação à digitalização de documentos e inserção no site, em especial a junção de versões diferentes de uma mesma obra unidas em um mesmo dossiê, quando deveria estar separadas. Algumas dessas questões foram contempladas na Oficina, mas, ao longo do processo de catalogação, surgiram outras dúvidas e algumas das citadas ainda não ficaram bem resolvidas. Assim, mesmo depois do término da Oficina ainda mantivemos contato via e-mail com Rodolfo Peres Rodrigues, arquivista do Instituto Federal Goiano, ministrante da oficina, e ainda tivemos reuniões on-line para melhor elucidar o processo de disponibilização do material via o ICA-AtoM.

A análise musical das músicas seguiu a mesma tabela de catalogação que utilizamos na pesquisa anterior, mas com alguns ajustes para o site. Na pesquisa de 2021/2022 colocamos no site uma tabela completa para catalogação, sem tirar nenhum item mesmo quando este se encontrava em branco. Com a participação na Oficina, e o contato direto com o Rodolfo, foi sugerido que ao disponibilizar a catalogação no site, fossem excluídos os itens que não se aplicavam aos manuscritos analisados, o que fizemos. Na tabela original, alguns itens que não contemplavam a tipologia manuscritos musicais, como no caso de partituras impressas: local de publicação (se impresso); editora (se impresso); endereço da editora (se impresso); meio (se impresso); número de chapa (se impresso); dentre outros. Abaixo apresentamos 3 tabelas com a nova catalogação realizada.

Título:	A Rosa Já Morreu
Data:	1960
Incipit textual:	A rosa já morreu, morreu
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2019
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coral a 4 vozes
Gênero musical atribuído:	Samba brejeira
Compasso:	2/4
Tonalidade Principal:	Ré menor
Compositor normalizado:	DOULIEZ, Jean.
Compositor não normalizado:	Jean François Douliez
Período do compositor:	1903 – 1987
Região do compositor:	Hasselt, Bélgica
Data do manuscrito autógrafa:	1960

Título:	Confissão
Incipit textual:	Não me despeço.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano Catalogação:	2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Voz e piano
Compasso:	4/4
Tonalidade principal:	Mi menor
Compositor normalizado:	RASSI, L.
Compositor não normalizado:	Lygia Moura Rassi.
Arranjador normalizado:	JARDIM, H.
Arranjador não normalizado:	Heloisa Barra Jardim
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Letra e Música – Lygia M. Rassi. Acompanhamento para piano – Heloisa Barra Jardim.

Título:	Feliz Aniversário
Data do arranjo:	1909/1965.
Incipit textual:	Saudamos o grande dia que tu hoje comemoras.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2022
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro Misto
Compasso:	3/4
Tonalidade Principal:	La Maior
Compositor normalizado:	VILLA-LOBOS, H.
Compositor não normalizado:	Heitor Villa-Lobos.
Arranjador:	Jean François Douliez.
Período do compositor:	1887-1959
Região do compositor:	Rio de Janeiro
Local do manuscrito:	Goânia
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Coro Misto. Poco Vagaroso e Energico. H. Villa-Lobos. Arranjo de Jean Fr. Douliez. Goânia, 19/9/65.

Título:	Foi Boto Sinhá
Data da composição:	1955
Incipit textual:	Tajapanema chorou no terreiro.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro misto: Soprano, alto, tenor e baixo.
Compasso:	2/4
Tonalidade Principal:	Fa menor
Compositor normalizado:	HENRIQUE.W.
Compositor não normalizado:	Waldemar Henrique.
Arranjador:	Jean François Douliez.
Data do arranjo:	15/05/1963
Local do manuscrito:	Goânia
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Arranjo para coro misto: Jean Douliez. Goânia, 15-05-1963.

Título:	Goias dos Chafarizes
Data:	1964
Incipit textual:	Na concha verde do vale aberto
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2020 / 2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coral a 3 vozes
Gênero musical atribuído:	Modinha
Compasso:	3/4
Tonalidade Principal:	Ré menor
Compositor normalizado:	DOULIEZ, Jean.
Compositor não normalizado:	Jean François Douliez
Período do compositor:	1903-1987
Região do compositor:	Hasselt, Bélgica
Data do manuscrito autógrafa:	1964
Local do manuscrito:	Goânia, Goiás
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Escrito à mão: Poema: Mons. Primo Vieira. Música: Jean François Douliez. Goânia, 27-8-1964. Todos os direitos reservados. Propriedade dos autores.

Tabela 1

Fonte: das autoras

Título:	Marcha Triunfal
Data do arranjo:	1963
Incipit textual:	Então o vento, la dentro do mato
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Doulez
Ano catalogação:	2022
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro Misto.
Gênero musical atribuído:	Marcha
Compasso:	2/4
Tonalidade Principal :	Mi menor
Compositor normalizado:	FERNANDEZ, O L
Compositor não normalizado:	O. Lorenzo Fernandez.
Arranjador:	Jean François Doulez.
Data do manuscrito autógrafo:	1963
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Maria Lucy. Al ^o Marcial (seminima = 112). O. Lorenzo Fernandez. Arr. Côro Misto: Jean F. Doulez. allarg. u poco. A tempo. dim. e ritard. Energico. um poco menos. movido. cresc. A to enérgico. dim. sempre. sem retardar.

Título:	O Carreiro
Data do arranjo:	28/06/1974
Incipit textual:	Oi.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Doulez
Ano catalogação:	2022
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro Misto.
Gênero musical atribuído:	Folclore Gaúcho.
Compasso:	02/abr
Tonalidade Principal :	Do Maior.
Arranjador:	Jean François Doulez.
Data do manuscrito autógrafo:	28/06/1974
Local do manuscrito:	Bélgica
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Côro Misto. Devagar (seminima=76). (Brasil) (Folclore Gaucho). Harmonização e Arranjo: Jean François Doulez. Bélgica, 28-6-1974. Todos os direitos reservados.

Título:	Meu Xalinho Roxo
Data:	1955
Nome do produtor:	Jean François Doulez
Incipit textual:	Ai, como sou tão só na vida
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Doulez
Ano catalogação:	2020/2021
Local catalogação:	LABMUS EMAC
Formação instrumental:	Soprano solo e coro misto a 4 vozes
Gênero musical atribuído:	Modinha
Compasso:	4/4
Tonalidade Principal:	Dó menor
Compositor normalizado:	DOULIEZ, Jean.
Compositor não normalizado:	Jean François Doulez
Período do compositor:	1903 – 1987
Região do compositor:	Hasselt, Bélgica
Data do manuscrito autógrafo:	1955 e 1960
Local do manuscrito:	Goiânia, Goiás
Natureza do material:	Papel Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	escrito à mão: Letra e música: Jean François Doulez. Comp. Goiânia, 1955. Conservatório de Música da UFG, 1964.

Título:	O Jardineiro de Ispää
Data:	Outubro de 1956
Incipit textual:	Aum mani padme Hum.
Coleção:	Jean François Doulez
Ano catalogação:	2022
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro Feminino
Compasso:	4/4
Tonalidade Principal :	Mi menor
Compositor normalizado:	DOULIEZ, J.F.
Compositor não normalizado:	Jean François Doulez
Período do compositor:	1903-1987
Região do compositor:	Bélgica.
Data do manuscrito autógrafo:	1963
Data da cópia do manuscrito:	1963
Local do manuscrito:	Goiânia
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Côro Feminino. Jean F. Doulez. Misterioso. Lento. Allegro. Escreve no lado onde esta frase é legível. TACET. Poco Piu Mordo. (bem ritmado e escondido). Rall. Allegro Vvace. AL Coda. Div. D.S Al Coda. Coda. Largo. Fim. J. Doulez. Comp. em Goiânia outubro de 1956. JD – Conservatório de Música da Universidade Federal de Goiás -1963. Propriedade do autor. Todos os direitos reservados. 20 partes.

Tabela 2

Fonte: das autoras

Título:	O Mesmo Destino
Incipit textual:	As vozes dolentes resmungam toadas.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro misto: Soprano, alto, tenor e baixo.
Compasso:	4/4, 2/4 e 6/8.
Tonalidade Principal :	Sol maior.
Compositor normalizado:	BRANDÃO, J.
Compositor não normalizado:	José Vieira Brandão.
Arranjador:	Jean François Douliez
Data do arranjo:	25/05/1964
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Letra de: Gabriel De Lucena. (Para Còro Msto). Música de: José Vieira Brandão. Arranjo de: Jean François Douliez. 25-12-1964.

Título:	Papá Corumiassú
Incipit textual:	Papá Coumiassú
Idioma:	Português / idioma indígena Pareci.
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Voz / piano.
Compasso:	2/4
Tonalidade Principal:	Mi menor
Compositor normalizado:	TAVARES, H.
Compositor não normalizado:	Hekel Tavares
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Copiado à mão. Sobre um tema dos índios Parecis. Harmonização e adaptação de Hekel Tavares.

Título:	Rosas Flores da Alvorada
Incipit textual:	Rosas flores d'alvorada teus perfumes causam dór.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Voz e acompanhamento harmônico.
Gênero musical atribuído:	Modinha imperial
Compasso:	4/4 e 3/4
Tonalidade Principal:	Ré maior
Compositor normalizado:	Anônimo
Copistas:	Jean François Douliez
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Coleções de Modinhas Imperiais Mario de Andrade. Texto e música anônimos.

Título:	Tatu é Caboco do Sul
Data:	18/02/1949
Incipit textual:	Tatu é caboco do sul, peixe boi é barão de Pará.
Idioma:	Português
Coleção:	Jean François Douliez
Ano catalogação:	2021
Local catalogação:	LABMUS
Formação instrumental:	Coro a Cappella - Quatro vozes.
Gênero musical atribuído:	Toada
Compasso:	2/4
Tonalidade Principal:	Do maior
Compositor normalizado:	Guarnieri, Mozart Camargo.
Compositor não normalizado:	Mozart Camargo Guarnieri.
Data do manuscrito:	18/02/1949
Natureza do material:	Papel
Localização:	LABMUS EMAC UFG
Observações:	Toada (Goiáz). Copyright - 1949 by M. Camargo Guarnieri.

Tabela 3

Fonte: das autoras

3 | JEAN FRANÇOIS DOULIEZ E SEUS ESPAÇOS DE PERFORMANCE

Com a mudança capital do Estado de Goiás, da cidade de Goiás para Goiânia, muito em função do movimento político nacional que objetivava dar um fim ao regime das oligarquias regionais, buscou-se conferir à nova capital uma função moderna para a época.

Com a Marcha ao Oeste, o projeto de transferência da capital se tornou possível e concreto, buscando o desenvolvimento urbano e cultura das cidades goianas, o que era muito presente na política progressista de Getúlio Vargas. Goiânia, criada em 1937 e oficialmente inaugurada em 1942, se tornou um símbolo de modernidade e progresso no estado, trazendo novos costumes, a busca por instituições e práticas culturais que representassem este ideal. A Cidade de Goiás passou a ser vista como símbolo de anacronismo e atraso.

De centro de poder, “Goiás Velho” - como passam a se referir à antiga capital -, transforma-se, abruptamente, em espaço dos excluídos da vanguarda, e Goiânia, em representação de modernidade. Nesse sentido, o urbanista e arquiteto, Atilio Correa Lima, buscou, nas linhas geométricas do *Art Deco*, a inspiração para a construção de prédios e, no urbanismo francês, a funcionalidade do traçado (SOUZA e PEREIRA, 2018, p. 131)

Em contraste com as cidades coloniais, surgidas em torno de igrejas, Goiânia foi planejada para valorizar o centro de poder, o que, conforme Noé Sandes e Cristiano Arraes (2014), produziu uma historiografia voltada para a transgressão entre o “velho” e o “novo”. Nesse sentido, Sandes e Arraes (2014) citando Castro Costa e seu livro “Goiânia, metrópole do Oeste”, nos informa sobre o argumento um dos argumentos para a mudança da capital:

Quanto à Goiânia, sua construção e ocupação expressavam ações de um tempo dominado pelo presente, sendo a cidade transformada em um ícone. O passado foi vetado. O presente exigia pressa. A rápida edificação de uma cidade, afoitamente abraçada pelos Coimbra-Bueno, foi sucedida pela desconstrução de outra. Nesse trânsito, se definem sinais: a antiga capital, velha senhora de boa estirpe, acabou condenada ao passado, na medida em que o novo tempo se deslocava para Goiânia. (SANDES; ARRAES, 2014, p.403).

No âmbito da educação, alterou-se os processos pedagógicos com base nos princípios escolanovistas buscando uma educação que formasse cidadãos mais produtivos, um cidadão trabalhador nos meios capitalistas. Na música não foi muito diferente, o ensino musical apresentava tendências mais eruditas e se principiou um processo de institucionalização da Educação Musical em Goiás.

Em 1955, com a criação como o “Instituto de Música da Escola Goiana de Belas Artes (IMEGBA) e, no ano seguinte, com a criação do Conservatório Goiano de Música (desmembrado do EGBA) o qual, incorporado às cinco unidades formadoras da UFG, em 1960, passou a se chamar Conservatório de Música da UFG. Em 1972, a partir de uma reforma administrativa, criou-se o Instituto de Artes da UFG (fusão entre o Conservatório e Faculdade de Artes), todos eles antecessores da atual Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás - EMAC/UFG” (SOUZA e PEREIRA. 2018, p. 133). Foi nessa contextualização que Jean François Douliez começou a atuar em Goiânia.

Jean François Douliez nasceu em 1903 em Hasselt, capital da província de Limburgo. Começou seus estudos na música ainda muito cedo com sua mãe; se formou e atuou como violinista na Bélgica. Na França, em 1927, começou seus estudos como

compositor e violinista, o que o levou a atuar como segundo violinista na Orquestra de Ópera de Paris e como primeiro regente da Orquestra da Companhia Lírica Tharaud da Ópera de Paris. Visitou o Brasil pela primeira vez em 1926, em uma turnê que fez pela América do Sul. Voltou a Bélgica e atuou até 1939 como violinista na Orquestra Sinfônica da Ópera Flamengo da Antuérpia, no ano seguinte foi regente da Orquestra Nacional Belga em Bruxelas, mas com a chegada da Segunda Guerra Mundial suas atuações na área da música diminuíram. Em 1946 voltou ao Brasil, em missão cultural do Ministério da Instrução Pública da Bélgica, e no final desse ano assumiu nova missão no Brasil, o que o fez ir para o Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e outras cidades mineiras. De 1949 a 1954, morou em Belo Horizonte e atuou como regente, professor e compositor. Em 1954, vai para Goiânia, onde tem intensa atuação como compositor, regente e professor, para a fundação do Instituto de Música da Escola Goiana de Belas Artes. Em 1955, Jean Douliez se junta a um grupo, liderado pela professora Belkiss Spenzièri Carneiro de Mendonça, para a fundação do Conservatório Goiano de Música que, em 1960, se torna núcleo fundador da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o nome de Conservatório de Música da UFG, se tornando depois, Instituto de Artes da UFG, e hoje é nomeada como Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (SOUZA e PEREIRA, 2018, p. 141-143).

Jean Douliez recebeu do Governo Municipal de Goiânia o título de Cidadão Goiano em 1959 e, em 1961, se tornou Cidadão Brasileiro, mudando seu nome para Jean François Douliez do Araguaia. Se casou, em Goiânia, em 1965, com Dona Yolande Goes, uma de suas ex-alunas dos tempos da Bélgica. Teve uma atuação intensa e importante na capital goiana, criando e fundando diversos grupos musicais como uma Orquestra Sinfônica, estabelecendo a Orquestra Sinfônica de Goiás, a Orquestra de Câmara Alvorada, a Orquestra Sinfônica Feminina, o Quarteto de Cordas do Conservatório Goiano de Música, a Sociedade Goiana de Concertos Sinfônicos. Além de ter atuação na parte docente e na criação de instituições formais de ensino (SOUZA e PEREIRA, 2018, p. 142).

Em 1959, recebeu do Governo Municipal de Goiânia o título de Cidadão Goiano (conforme Decreto n. 2551 de 1959 *apud* BITTENCOURT, 2008, p.52). Parainfou a primeira turma do curso de Bacharelado em Música do Conservatório de Música da UFG, em 1961. Neste mesmo ano naturalizou-se brasileiro, adotando o nome João Francisco Douliez do Araguaia. Em 1965, se casou, em Goiânia, com Dona Yolande Goes, uma de suas ex-alunas de violino dos tempos da Bélgica.

Em 1964, com a intervenção militar que instaurou um regime ditatorial militar no país, a situação do Estado de Goiás se deteriorou, acabando com a deposição do governador Mauro Borges Teixeira, o qual foi substituído por um interventor militar, Marechal Emilio Rodrigues Ribas Junior. Antes mesmo da deposição de Mauro Borges, conta o historiador Sérgio Moreyra, que foram instaurados inquéritos na Polícia Militar contra a UFG resultando na demissão de seu primeiro Reitor, professor Colemar Natal e Silva, na cassação de professores e pesquisadores, na intervenção federal na Universidade. Jean

Douliez integrava o Centro de Estudos Brasileiros, fechado pelo regime de exceção e, junto com outros do mesmo grupo, foi considerado comunista. Tais fatos somados a impressões locais em relação ao maestro - pessoas o chamando de comunista” e “boêmio” -, Jean Douliez decidiu retornar a Bélgica, em 1965, com sua esposa. Antes de voltar para seu país, Jean François Douliez doou todo o seu acervo pessoal (em torno de setecentas e nove peças). O acervo foi entregue à professora Belkiss Carneiro de Mendonça, diretora do Conservatório de Música da UFG à época, mas no transporte do acervo para o Campus Samambaia da UFG em veículo aberto, uma parte do material se perdeu (BITTENCOURT, 2008, p.59/60 apud SOUZA e PEREIRA, 2018, p. 144/145).

4 | JEAN FRANÇOIS DOULIEZ DO ARAGUAIA E SUA PRODUÇÃO EM GOIÂNIA

A escolha das peças analisadas e catalogadas nessa pesquisa se deu a partir dos primeiros contatos com o Acervo JFD, o que nos abriu um panorama amplo de obras de autoria de Jean Douliez, de obras copiadas e arrançadas ¹ por ele, além de uma noção do que o compositor se interessava e trabalhava no seu contexto de educador, compositor, arranjador, produtor, gestor e atuador musical. Entre as obras do acervo estão as peças compostas em Goiânia, por compositores goianos e brasileiros, ou as que homenageiam importantes figuras do cenário brasileiro e, mais especificamente, goiano. Um dos objetivos durante a escolha das peças foi exatamente buscar músicas que são de importância para esse cenário e que de alguma forma estão em contato direto com o Brasil e com Goiânia.

Ao analisar títulos, gêneros musicais e dedicatórias constantes das tabelas 1, 2, 3, e 4, de obras compostas, arrançadas ou transcritas por Jean Douliez em Goiânia é possível inferir o “campo de produção” no qual Jean Douliez se inseriu (no caso, a UFG e o Conservatório de Música desta instituição); revelam seu entusiasmo pela universidade nascente e seu esforço por se afirmar no âmbito da Academia através da sua expertise, ou seja, composição e regência. O “espaço de performance” - Conservatório de Música -, evidencia-se nas dedicatórias, gêneros musicais, formação vocal e instrumental das obras. A ênfase em formações corais, à *cappella* ou com acompanhamento de órgão, indica, à época, uma instituição de ensino de música notadamente dedicada ao teclado e à voz, constituída essencialmente por uma comunidade de docentes e discentes femininas. Não por acaso, Douliez criou a primeira orquestra feminina do Brasil.

As dedicatórias das obras também sugerem que Jean Douliez estabeleceu em Goiânia laços de amizade dentro do ambiente musical da cidade, aqui se destacando as figuras de Dona Luci Veiga Teixeira (Dona Fifia), Dona Heloísa Barra Jardim e o Dr.

¹ Segundo Marcondes (2022): “Arranjo musical é um procedimento criativo indireto. O arranjo parte de uma melodia concebida por um terceiro ou mesmo de uma melodia que faça parte do inconsciente popular, ou mesmo própria, mas onde se separa os processos. Adapta-se neste arranjo uma nova instrumentação proposta. Ou um novo gênero. Ou uma nova estética. Propõe-se uma reedição de autoria, ressaltando elementos, ou transformando-os. O compositor propõe em sua composição a melodia, o arranjador parte dela e concebe outro produto, que varia a cada novo arranjo, pela digital que o musicista especialista insere na ação de arranjar – sobre seus trabalhos”.

Edilberto Veiga Jardim Filho (Seu Betinho) e do Prof. Colemar Natal e Silva (primeiro reitor da UFG). Evidencia, igualmente, a ligação do Maestro com a intelectualidade goiana, aí se sobressaindo o escritor goiano Gilberto Mendonça Teles com quem manteve fraternal amizade até a sua morte, responsável por propor o nome de Jean Douliez para receber o título de Doutor Honoris Causa pela UFG, o que aconteceu em 1986. Amizades que Douliez continuou a cultivar, mesmo residindo na Bélgica, as quais, de certa forma, comprovam os laços identitários que o Maestro desenvolveu com a goianidade, confirmando suas palavras:

Em oito das peças são registradas as parcerias com letras e poemas de escritores goianos como Gilberto Mendonça Teles, Mons. Primo Vieira, J. Lopes Rodrigues, J.M. da Silva, Otoniel da Cunha, Ramati e Paul Claudel. A letra do Hino à UFG é a única de autoria do próprio Jean Douliez.

Dos arranjos e transcrições feitas por Jean Douliez e presentes no LABMUS EMAC (alguns dos quais objeto de catalogação nesta pesquisa), emana o interesse do Maestro pela cultura musical brasileira, sobretudo a de viés nacionalista, na esteira de Heitor Villa-Lobos.

(...) diferente de Bela Bartok, Villa-Lobos utilizou e bebeu nas fontes da música popular de sua Pátria: cantigas, danças dos índios, fados em modinhas dos colonizadores portugueses, canções e ritmos dos escravos africanos, ruídos das florestas virgens da Amazônia, (...) transformou em música erudita, genialmente e artisticamente adaptada às técnicas ocidentais, como nas famosas Bachianas Brasileiras, nas quais as substâncias folclóricas brasileiras foram adaptadas às formas de Bach. (DOULIEZ, 1963 *apud* BITTENCOURT, 2008, p.51).

PARA ENCERRAR...

Jean François Douliez do Araguaí buscou incorporar na sua produção um “sabor brasileiro e goiano”. Nem sempre conseguiu, posto sua formação europeia com fulcro na música setecentista. No entanto, nas obras, em cartas, através de depoimentos e de suas próprias palavras, notório é seu envolvimento pessoal e profissional com Brasil, em especial, com Goiânia.

Terminamos, assim, esse artigo com a fala do próprio Douliez:

“(...) encontrei nesta terra de Anhanguera, a matéria prima bruta, mas da mais pura substância (...) peço à providência que me conceda ainda por muito tempo a força física e espiritual para continuar sendo útil no campo da música e da cultura aos meus semelhantes desta terra abençoada”. Assinado Jean François Douliez – João Francisco do Araguaia, Goiânia, 1960 (*apud* BITTENCOURT, 2008

REFERÊNCIAS

- BELLOTTO, Heloisa Liberali, *Arquivos permanentes. Tratamento documental. Segunda edição revista e ampliada*, Rio de Janeiro: FGV, 1999. BRASIL. Arquivo Nacional. Resolução no4, de 28 de março de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Conselho Nacional de Arquivos. Brasília, DF, 29 mar. 1996, Seção 1, p. 1-29, suplemento ao nº62.
- BITTENCOURT, Marcia T. Brunatto. *A presença de Jean François Douliez na Música em Goiás*. 2008. 101 f. Dissertação de Mestrado em Música – Escola de Música e Artes, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.
- BORGES, Maria Helena Jayme. *A Música e o Piano na Sociedade Goiana (1805-1972)*. Goiânia: FUNAPE, 1999.
- CANDAU, JOËL. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CASTAGNA, Paulo. Níveis de organização na música católica dos séculos XVIII e XIX. I *Colóquio Brasileiro de Arquivologia e Edição Musical. Mariana, Coordenadoria de Cultura e Artes da UNI-BH*, Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Fundação Cultural e Educacional da Arquidiocese de Mariana, 18 a 20 de julho de 2003. Mariana: 2004
- CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. ISAD (G): Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001. 110 p. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/>; Acesso em: 23 out. 2004.
- COTTA, A.G. Fundamentos para uma arquivologia musical. In COTTA, A.G.; BLANCO, P.S. (org). *Arquivologia e patrimônio musical*. Salvador: EDUFBA, 2006. Perspectivas de integração do patrimônio musical brasileiro. In COTTA, A.G.; BLANCO, P.S. (org). *Arquivologia e patrimônio musical*. Salvador: EDUFBA, 2006
- COTTA, A.G. Perspectivas de integração do patrimônio musical brasileiro. In COTTA, A.G.; BLANCO, P.S. (orgs). *Arquivologia e patrimônio musical*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- MARCONDES, João. O que é arranjo musical? *Souza Lima Blog*. 15 de março de 2022 <https://www.blogsozalima.com.br/o-que-e-arranjo/>
- NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendes. Museu Carlos Gomes: catálogo de manuscritos musicais. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- PINA, Braz Wilson Pompeu de. *Memória Musical de Goiânia*. Goiânia: Kelps, 2002.
- SANDES, Noé Freire; ARRAIS, Cristiano Alencar. A Historiografia Goiana entre dois tempos.: Goiás e Goiânia. *Opsis, Catalão – GO*,v.14, n.1, p.399-414 – jan./jun. 2014.
- SOUZA, A. G. R.; DIAS, A. K. J. François Douliez: compositor Belga na Cidade Modernista. In CAPEL, H.S.F.; SILVA; A.L. *Projeções Críticas da Modernidade: modernismos e modernidades a partir da experiência goiana*. São Paulo - SP: Edições Verona, 2018.

ELEMENTOS HUMORÍSTICOS Y LÚDICOS EN CAPÍTULOS SELECCIONADOS DE LA ANTINOVELA RAYUELA DE JULIO CORTÁZAR

Data de submissão: 09/10/2023

Data de aceite: 23/11/2023

Doris Anne Heidemann

ISTRAD/Universidad de Menéndez Pelayo
Barcelona, España
<https://orcid.org/0009-0009-9965-4808>

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo el análisis de elementos humorísticos de la exigente antinovel *Rayuela* de Julio Cortázar (1963; *Rayuela. Himmel und Hölle*). ¿Cómo se tradujo el humor, del español argentino al alemán? ¿Qué técnicas o medios estilísticos utilizó Fritz Rudolf Fries para traducir el humor del texto de partida de forma adecuada? ¿Se trata de una gran traducción o hay cierta pérdida humorística? La traducción del humor de *Rayuela* es una tarea hercúlea. ¡Disfruten de la lectura y no se pierdan su sentido del humor!

PALABRAS CLAVE: Humor, Teorías del humor, Traducción del humor, *Rayuela*, Antinovel

HUMOROUS AND ENTERTAINING ELEMENTS IN SELECTED CHAPTERS OF THE ANTI-NOVEL RAYUELA BY JULIO CORTÁZAR

ABSTRACT: This article deals mainly with the analysis of humorous elements in Julio Cortázar's highbrow antinovel *Rayuela*. How has the humour been translated from Argentinian Spanish into German? What techniques or stylistic devices have been used by the German translator Fritz Rudolf Fries to render the humour of the original version? Can his translation be considered successful or has the humour been lost in translation? The translation of humor in *Rayuela* is a Herculean task. Enjoy reading and, above all, never ever lose your sense of humour!

KEYWORDS: Humor, Humor Theories, Translation of Humor, *Rayuela*, Antinovel

DANKSAGUNG

Von ganzem Herzen möchte ich J-T-H für die tatkräftige Hilfe bei der sprachlichen Verbesserung dieses Artikels danken. Ich danke ihm für seine klugen Bemerkungen, seine unendliche Geduld

und seine unermüdliche moralische Unterstützung. Danke für Deine Zeit, Jesús!

1 | INTRODUCCIÓN

“Wer einen Fluss überquert, muss die eine Seite verlassen.“ (Mahatma Ghandi)

En este artículo querría concentrarme en el análisis del humor en algunos capítulos de *Rayuela* de Julio Cortázar y su traducción alemana.

La obra que describe la relación asimétrica entre Horacio Oliveira y una mujer uruguaya, la Maga, se hizo famosa por su extraordinaria estructura con la cual el escritor llegó a ser uno de los representantes más importantes del auge de la literatura hispanoamericana de los años sesenta. El objetivo de este artículo es intentar a hacer un nexo entre la lingüística, la ciencia literaria y la traducción.

Para garantizar una comunicación fluida, sensible en transmitir los matices humorísticos de un idioma a otro, el traductor tiene que *percibir* la intención del escritor y luego elegir los géneros y los recursos estilísticos adecuados para *reproducir* de forma adecuada la variedad del humor en la lengua traducida. Los lectores decidirán si la traducción es *comprensible*. El lector de *Rayuela* no es un lector pasivo; el escritor quiere que sea *un lector-cómplice*, un lector activo en la construcción de la obra.

Traducir expresiones humorísticas es un *Eiertanz*, es decir bailar en unas cáscaras de huevos. En este contexto, hay que decir que no sólo *Rayuela*, pero también su traducción al alemán es una obra maestra. *Rayuela*, el original, es una obra muy compleja y opaca. Fritz Rudolf Fries, un escritor y traductor bilingüe de la antigua RDA, tardó siete años en traducirla al alemán. Su traducción se publicó en 1981. Sería interesante valorar como el humor se tradujo a otros idiomas. Ayuda a reforzar nuestro papel como lector activo? Contribuye a dar magia a la obra, gran clásico de la modernidad?



Ilustraciones 1 + 2 La traducción del humor, bailando en unas cáscaras de huevos – *Eiertanz*
(<https://www.fotocommunity.de/photo/eiertanz-1994-fritz-guenter-eberhard-greiner/8309888>; <https://www.geo.de/geolino/redewendungen/4956-rtkl-redewendung-einen-eiertanz-auffuehren>)

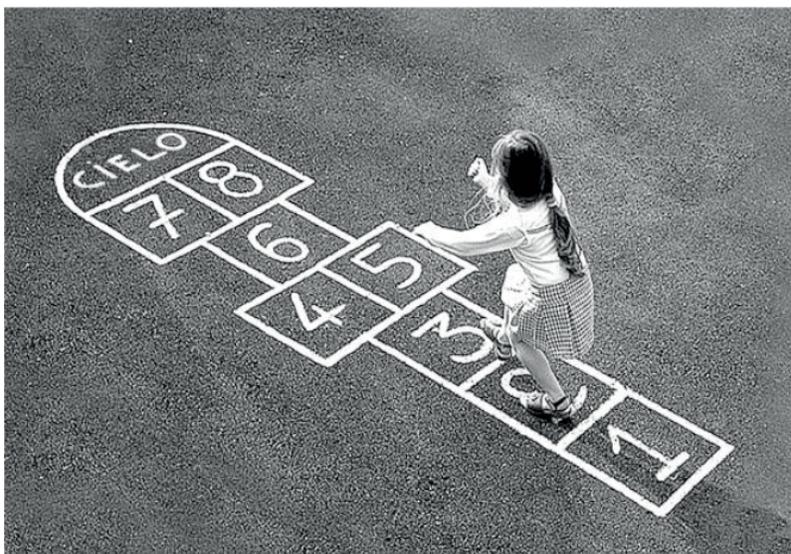


Ilustración 3 Rayuela – Himmel und Hölle – Un juego - Ein Spiel
(<https://hoyodemanzanares.fandom.com/es/wiki/Rayuela>)

A continuación, *saltaré* capítulo a capítulo siguiendo el itinerario que propone Cortázar, a diestro y siniestro de la obra *Rayuela*. Comentaré unos elementos humorísticos y su traducción al alemán. Pero vamos a atrevernos y dar el primero paso, saltando al agua fría. Empezamos in media res.

En el **capítulo 73** el crítico de arte italiano, Giovanni Morelli, un personaje importante de *Rayuela*, cuenta la historia del tornillo.

En uno de sus libros Morelli habla del napolitano que se pasó años sentado a la puerta de su casa mirando un tornillo en el suelo. Por la noche lo juntaba y lo ponía debajo del colchón. El tornillo fue primero risa, tomada de pelo, irritación comunal, junta de vecinos, signo de los deberes cívicos, finalmente encogimiento de hombros, la paz, el tornillo fue la paz, nadie podía pasar por la calle sin mirar de reojo el tornillo y sentir la paz. El tipo murió de un síncope, y el tornillo desapareció [...] (545)

En la versión alemana aparece también dos veces a la palabra “Frieden” (442). ¿Pero cómo precisamente un tornillo puede crear la paz? Aquí se puede hablar de un paso de lo sublime a lo común (*bathos*), es decir de una contraposición de algo sublime con una *trivialidad*. Se produce un anticlímax cómico sin querer. No obstante, se puede también argumentar que Julio Cortázar no tuvo ninguna intención cómica utilizando la imagen de un tornillo. Un tornillo tiene una función importante en un engranaje. Si todo está en su sitio en el engranaje de la vida, habrá orden, habrá justicia, habrá paz. ¡Cuanto cinismo en estas

frases!



Ilustración 4 Un tête-à-tête à Paris

(Robert Doisneau)



Ilustración 5 Los puentes de Paris

(Henri Cartier Bresson)

(<https://co.pinterest.com/pin/314477986465194551/>)

(https://es.ara.cat/cultura/fotografia/beso-robot-foisneau-fotografias-hicieron-eterno_1_4613737.html)

Paris. Ciudad de los encuentros casuales de los dos protagonistas de *Rayuela*, Maga, una mujer muy intuitiva, y Oliveira, un intelectual en búsqueda del paraíso perdido. Su historia empieza en el **capítulo 1**:

Andábamos sin buscarnos, pero sabiendo que andábamos para encontrarnos. Oh Maga, en cada mujer parecida a vos se agolpaba como un silencio ensordecedor, una pausa filosa y cristalina que acababa por derrumbarse tristemente, como un paraguas mojado que se cierra. (120)

La comparación de un elemento sublime, “una pausa filosa y cristalina” que evocan las mujeres parecidas a Maga, con un objeto profano de la vida cotidiana, “un paraguas mojado” es gracioso. Es otro ejemplo de un *bathos*, un recurso estilístico utilizado mucho por el escritor. Lo que es interesante en este pasaje es la expresión del “silencio ensordecedor”. Se trata de un medio estilístico de la poesía, un oximoron, es decir, dos palabras, cuyo significado es incompatible, están juntas, como por ejemplo *ein schwarzer Schimmel. Ein beredtes Schweigen*. Un silencio elocuente, ensordecedor.

Mencionar también el pasaje del primero capítulo donde aprendemos que tanto Maga como Oliveira parecen *obedecer* a señales exteriores. Maga está obsesionada en encontrar un pedazo de género rojo, ya que, de lo contrario, algo horrible le pasaría. Oliveira, por su parte, tiene que recoger todo lo que se ha caído al suelo, otra obsesión. Aunque pueden ser patológicas para la persona en cuestión, las obsesiones siempre tienen algo cómico para el observador. Así la anécdota con el terrón de azúcar caído en el suelo de un restaurante hace reír a carcajadas. En esta escena Cortázar nos hace una parodia tanto de los huéspedes reunidos en la mesa como del camarero que se encuentra debajo de la mesa junto con Oliveira, suponiendo equivocadamente que aquel está buscando algo *de valor*. La situación nos recuerda un gallinero con la personificación de los “zapatos-

gallina” (130) de los huéspedes:

[...], und ich fing an, die Schuhe der Frauen zu packen und nachzusehen, ob das Stück Zucker sich nicht vielleicht unter einer Sohle verborgen hielt, und die Hühner gackerten, die Geschäftsführerhähne hackten mir auf den Rücken. (23)



Ilustración 6 Zapatos-gallina Ilustración 7 Glückliche Hühner

(<https://www.alphadventure.com/zapatos-de-tacon-con-formas-originales/>)

(<https://semanticparser.de/glueckliche-huehner/>)

Al final, Oliveira, empapado de sudor, tiene un terrón de azúcar entre sus manos. Una escena de comedia de primera calidad. ¡Excelente!

El **capítulo 2** también contiene por lo menos dos pasajes humorísticos. La Maga quiere ser cantante y ensaya mucho, acompañada del piano:

[...], y la Maga vociferaba Hugo Wolf con una ferocidad que hacía estremecerse a madame Noguét mientras, en la pieza vecina, ensartaba cuentas de plástico [...] La Maga cantando Schumann nos gustaba bastante, pero todo dependía de la luna o de lo que fuéramos a hacer esta noche, y también de Rocamadour porque apenas la Maga se acordaba de Rocamadour el canto se iba al diablo [...] (137)

Lo divertido es que no está cantando de verdad, sino *vociferando*. El traductor alemán utiliza la palabra *bellen* (28); se puede comparar el canto de Maga con el lloriqueo de un perro a la luz de la luna. A veces su canto



Ilustración 8

El canto del perro a la luz de la luna

(https://www.beauty.de/de/Media_News/BEAUTY_News/Archiv/Thema_des_Monats/Resilienz_%E2%80%93_Sch%C3%B6nheit_durch_innere_St%C3%A4rke)

se va “al diablo” (137). Aquí el escritor utiliza lenguaje rudo para suscitar una risa abierta. Frecuentemente, estamos instalados en un mundo *intelectual*. Nos sobrecargamos a veces con palabras sofisticadas, redundantes, con eufemismos en vez de llamar a las cosas por su nombre. Todo lo que está simplificado, es decir también un idioma transparente e incluso rudo, nos alivia. ¡A reírse!

En el **capítulo 3** Oliveira reflexiona sobre el significado de nuestras acciones: „Hacer. Hacer algo, hacer el bien, hacer pis, hacer tiempo, la acción en todas sus barajas.” (140) Una vez más encontramos el *bathos* como recurso estilístico. Se sucede el cambio de un lenguaje elocuente y formal a un lenguaje rudo e informal: “Pipi machen” vs. “Geschichte machen”. (31) Al final todo nos llevará al mismo: nuestras acciones como “admisión de una carencia”. (140) Renunciar a una acción vale más porque es una forma de protesta. A lo mejor, Julio Cortázar ironiza un poco la mentalidad de mucha gente que piensa *en grande* en vez de limitarse a las pequeñas acciones que están a su alcance. Puede ser una interpretación personal, pero tal vez Julio Cortázar nos quiere inspirar humildad. En realidad, no somos nada más que unos seres insignificantes en este universo, atrapados en un cuerpo frágil y vulnerable.



Ilustración 9 El ser humano – Un grano de polvo en el universo

(<https://www.faz.net/aktuell/wissen/weltraum/fruehes-universum-so-jung-und-schon-so-staubig-14923252/kuenstlerische-darstellung-der-14927758.html>)

En el **capítulo 71** Morelli tiene la palabra otra vez. En este capítulo describe el absurdo de la existencia humana con un humor sutil. Buscamos todos el jardín del Edén en vano: “*Paraíso perdido, perdido por buscarte, yo, sin luz para siempre...*” (537) Cortázar

describe de manera desenfadada sobre el afán del ser humano para conseguir siempre algo mejor. Con claridad, el escritor describe que nuestra existencia es sublime y absurda a la vez. Y se puede solo aguantar el absurdo con el humor. Y si el ser humano ha llegado por fin a su lugar ideal, ¿qué ocurre después? El absurdo no termina nunca. (538)

Un párrafo maravilloso, tanto en el original como en la traducción: “[...] mit dem Hinterteil zu wackeln wie ein ausgelassener Hund, in der Gewißheit, dass der Schuh des verfluchten Lebens draußen bleibt” (436). Contemplar una nube mil y miles de años, unas florecitas. Imaginar que es esto, el paraíso, es muy cómico. Hemos dejado “la puta vida” atrás y luego nada, excepto mirar las nubes y las florecitas. Qué perspectiva... ¿Es un poco de humor negro? ¡Excelente!

Después llega la descripción de trabajadores famosos que han cavado un túnel en la dirección equivocada, pero que, al final, después de haber empezado con las obras de nuevo, consiguieron llegar a su destino. Salen a la superficie delante de la casa de un profesor jubilado que queda muy sorprendido. ¡Muy gracioso! Al mismo tiempo totalmente serio: La vida significa siempre empezar de nuevo. Cada mañana. Si no, todo está perdido y acabamos como *abuelo modelo*. A fin de cuentas, hay que enfrentar todo lo que es *modelo* con un cierto escepticismo. El final de este pasaje demuestra claramente el poder de la risa. (539) ¡Poderoso humor! Es como el viento a favor. Nos propulsa. Todas las lágrimas del mundo no podrían hacer nada en su contra.

El narrador regresa a la búsqueda del ser humano de un mundo perfecto. (438) Describe sarcásticamente su visión de un futuro distópico. (541)

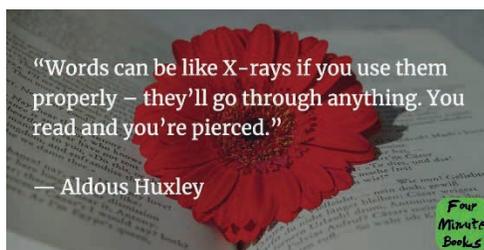


Ilustración 10 Brave New World (Aldous Huxley)

(<https://fourminutebooks.com/brave-new-world-summary/>)

Con burla mordaz el narrador critica la sociedad del futuro con sus gallinas enormes con dieciocho patas y agua que cambia de color diariamente (541). El pronóstico sobre ese futuro es cómico y espantoso a la vez: “Mit anderen Worten, eine befriedigende Welt für vernünftige Leute.” (439) ¡Qué aburrido! ¡Una visión distópica horrible! La risa desaparece.

El **capítulo 7** describe la intensidad de un beso entre Oliveira y Maga. En este contexto el narrador utiliza una comparación que es a la vez muy poética-ilustrativa, y también muy cómica:

Dann versuchen meine Hände in dein Haar zu tauchen, langsam die Tiefe

deines Haares zu streicheln, während wir uns küssten, als hätten wir den Mund voller Blumen oder Fische. (48)

Lo sublime, la cercanía de los amantes está reducido al absurdo por sus bocas llenas de flores o peces. Las flores son aromáticas, románticas. Pero las peces no encajan; son graciosos. Es casi una imagen surrealista, tipo *unión de una máquina de coser con un paraguas*. Comparaciones de este tipo nos despiertan, nos hacen reír y asombrarnos a la vez; rompen con las formas tradicionales de pensar y de actuar.



Ilustración 11 Imagen surrealista

(<https://www.ifema.es/noticias/arte/caracteristicas-pintura-surrealista>)

El **capítulo 68** es muy interesante porque está escrito completamente en gíglico. Es un lenguaje secreto de los amantes en *Rayuela* que los aísla del resto del mundo. Hay una descripción erótica detallada. A primera vista esta escena parece ser incomprendible. No se entiende nada; al mismo tiempo se entiende todo.

La morfología y la sintaxis del gíglico son como la del español y del alemán traducidos. Tanto en la versión original (533) como en la traducción alemana (431) se ve claramente que palabras ya existentes y palabras inventadas se alternan.

El gíglico es maravilloso, musical. La cuestión es si Cortázar quería producir un efecto humorístico, utilizando este neolenguaje. ¿Necesitamos un lenguaje tradicional para describir algo que no se deja expresar? ¿A menudo se ha maltratado el lenguaje tradicional resultando una verborrea pomposa? El gíglico es lo opuesto a la cursilería. Es el lenguaje del universo. Es futurista y presente a la vez. Nos lleva con los dos amantes. Nos mueve. Nos conmueve. Suena como un carillón. Evohé! Evohé!



Ilustración 12 El poeta argentino Julio Cortázar

(<https://cubilliterario.wordpress.com/2021/01/18/7-poemas-de-julio-cortazar/>)

El **capítulo 65** describe el modelo de una tarjeta para el club de amigos de Oliveira y Maga. Se trata de la tarjeta de Gregorovius, Ossip, de identidad incierta. Es “apátrida”; “nunca se le ha visto con un traje completo.”; “dice tener cuarenta y ocho años” (426). Es intelectual de profesión y depende de los pagos regulares de su tía abuela. El lector no se puede contener la risa porque Gregorovius corresponde exactamente al cliché del bohemio pobre que no sabe nada de economía. Es cómico y trágico a la vez.

Su origen es muy misterioso. Es de Borzok, Hungría, aunque su partida de nacimiento es probablemente falsa. Además, suele afirmar que es checo (529). ¿Pero de donde es realmente? ¿Es de Europa Oriental o de Gran Bretaña? (529) El pasaje de las madres del Gregorovius es hilarante:

A Gregorovius le agrada establecer una picaresca prenatal y difama a sus madres (tiene tres, según la borrechera) atribuyéndoles costumbres licenciosas. La Herzogin Magda Razenswill, que aparece con el whisky o coñac, era una lesbiana autora de un tratado seudocientífico sobre la *carezza*. (530)

El tratado de la *Herzogin Magda Razenswill*, la primera madre de Gregorovius, sobre las caricias se puede calificar como de seudocientífico. No se puede tomar en serio. Así, la duquesa es una persona cómica y trágica a la vez; alcohólica y lesbiana, al margen de la sociedad, como las otras madres del Gregorovius. (530) Las enumeraciones son muy descriptivas, no solo humorísticamente. Estimulan nuestra imaginación; son como una novela entera en su densidad. El vocabulario de Cortázar es increíble y debe haber representado un gran reto para el traductor.

Las madres del Gregorovius presentan contrastes incompatibles. ¿Cómo una mujer puede tener tres nombres según las circunstancias? ¿Cómo puede morir de tífus y seguir viviendo? El hecho que chantajee a su hijo solo en años bisiestos también es muy divertido. Cortázar logra a crear una “picaresca prenatal” (426) con pocas palabras. Invita a la risa. Ha, ha... ha.



Ilustración 13 La tres madres del Gregorovius

(<https://www.hoerspielundfeature.de/krimi-hoerspiel-drei-frauen-ermitteln-in-der-neubausiedlung-100.html>)

El **capítulo 18** trata del transcurso de los pensamientos metafísicos de Horacio. A menudo es difícil seguir sus ideas. Describe, por ejemplo, el anhelo por un paraíso terrestre, con un ideal de pureza:

Pureza como la del coito entre caimanes, (...); pureza de techo de pizarra con palomas que naturalmente cagan en la cabeza de las señoras frenéticas de cólera y de manojos de rabanitos, pureza de... Horacio, Horacio, por favor. (207f.)

Comparar el término de la pureza con el coito entre caimanes es realmente muy divertido. La frase siguiente es un desafío para el traductor: “[...] mit Tauben, die selbstverständlich auf die Köpfe der Wut und Radieschenbüschel schnaubenden Señoras scheißen” (91). Las mujeres que bufan de ira, esto es una imagen comprensible. Luego la imagen tiene algo surrealista con lo de las mujeres escupiendo rabanitos. Y Horacio continúa con sus reflexiones (cf. 208/209). Sus pensamientos van en todas direcciones. Hace malabares en varios idiomas.

Se recuerda como en la novela *Island*, de Aldous Huxley, la droga milagrosa Soma. La frase “Get yourself a tiny bit of mescalina, brother, the rest is bliss and diarrhoea.” (92) es muy cómica. Aquí el término abstracto “bliss” que tiene connotaciones muy positivas y el término muy profano “diarrhoea” están opuestos. Cortázar describe las consecuencias del consumo de drogas psicodélicas de manera divertida; el escritor ha dado en el clavo en dos palabras.



Ilustración 14 *Island* (Aldous Huxley)

(<https://www.target.com/p/island-harper-perennial-modern-classics-by-aldous-huxley-paperback/-/A-53759258>)

Una conversación entre Oliveira y la Maga está en el centro del **capítulo 19**. Oliveira está buscando la unidad, su paz interior, “etwas hunheimlich Herstaunliches” (98). Se nota que se ha añadido una *h* a algunas palabras aspiradas. En el original se encuentran por ejemplo las palabras “hejemplo”, “hángulo”, “hagudo”, “hadosada”, “hincalificablemente hasombro” (215). El lector se pregunta seguramente por qué Oliveira utiliza esta letra añadida. ¿Se rebela contra algunas normas de la pronunciación o de la ortografía? No se sabe. Pero en la tercera parte de la novela Cortázar explica que se trata de una burla sobre la pomposidad retórica del discurso académico. Oliveira usa las haches como un tipo de vacuna (581). No obstante, se trata de un humor sin víctima. ¡Hextrem hausdrucksstark!

A veces, se habla directamente de la risa en *Rayuela*, como en el **capítulo 20**. En una conversación con la Maga, Oliveira menciona que ella debería reírse “con todas las vísceras de [su] grotesquería sin pareja” (217). Aquí se trata más bien de un tipo de humor negro porque en el fondo no está para bromas: “Die Wahrheit ist, dass wir uns nicht mehr recht ertragen.” (102)

Está pensando dejar el piso que comparten. Pero al final decide quedarse. (220) Oliveira y Maga se parten de risa. Finalmente, la conversación vuelve a ser seria. La Maga compadece a Oliveira. Oliveira está asustado:



Ilustración 16 Rainbow Girl (Marianna Gumeniuc)

- Mis peligros son sólo metafísicos – dijo Oliveira -. Créeme, a mí no me van a sacar del agua con ganchos. Reventaré de una oclusión intestinal, de la gripe asiática o de un Peugeot 403. (226)

En este lugar Oliveira excluye claramente la posibilidad de un suicidio. Se imagina su muerte mucho más prosaica: “Ich werde an einer Darmverstopfung krepieren, an der asiatischen Grippe oder an einem Peugeot 403.” El uso de la palabra “reventarse” demuestra que Oliveira no teme tanto la muerte: utiliza una expresión coloquial en vez de la palabra neutra *morirse*. Es extremadamente cómico porque parece *conocer* el modelo del coche que lo atropellará. Es un Peugeot 403, no cualquier coche. Por supuesto se trata de un tipo de humor negro. ¡Qué bien si se puede ver la finitud de nuestra vida de manera tan relajada!

En el **capítulo 22** estamos en el 32, rue Madame. Aquí vive un escritor. Un día tiene un accidente. Los transeúntes, entre los cuales está Oliveira, tienen una conversación entre ellos:

- [...] Wäre es nicht gut, die Familie zu benachrichtigen?
- Er hat keine Familie, er ist Schriftsteller.
- Aha, sagte Oliveira.
- Er hat eine Katze und sehr viele Bücher. [...] So was musste ihm zustoßen, die Schriftsteller sind zerstreut. (119)

Este pasaje nos deja sonreír. Aquí se juega con los clichés. El escritor excéntrico, distraído, sin familia, pero con gato, rodeado por sus libros.

Pero el tono sereno del inicio del capítulo cambia pronto. Oliveira piensa en la incomunicación y en la soledad:

Sin necesidad de dramatizar, la más modesta objetividad era una apertura al absurdo de París, de la vida gregaria. Puesto que había pensado en los poetas era fácil acordarse de todos los que habían denunciado la soledad del hombre junto al hombre, la irrisoria comedia de los saludos, el “perdón” al cruzarse en la escalera, el asiento que se cede a las señoras en el metro,



Ilustración 16 La soledad del ser humano
(<https://renesnerdcave.de/alleine-ins-kino/>)

Como remedio contra el aislamiento propone “quizá vivir absurdamente para acabar con el absurdo, tirarse en sí mismo con una tal violencia que el salto acabará en los brazos de otro” (121). Cortázar critica la sociedad de su tiempo con un sarcasmo mordaz, critica un tiempo paradójico, un tiempo en lo cual “el colmo de soledad conducía al colmo de gregarismo” (240). La soledad profunda. En este capítulo, la tragedia del ser humano moderno está descrita de manera sarcástica. ¡Un humor triste!

En el **capítulo 23** Oliveira está observando el movimiento en una esquina de París: Albañiles, estudiantes, una lotera. De repente viene un vagabundo:

[...], con una botella de vino tinto saliéndole del bolsillo, empujando un cochecito de niño lleno de periódicos viejos, latas, ropas deshilachadas y mugrientas, una muñeca sin cabeza, un paquete de donde salía, una cola de pescado. (241)

¿Es cómica, esta enumeración? No, al contrario. Es muy triste porque tenemos que tener en cuenta que se trata de una persona sin hogar que muy probablemente no ha elegido su destino y que seguramente desea tener unas circunstancias mejores. Solo con una vida absurda se puede romper con el absurdo eterno (124). ¿El absurdo como única salida? Probablemente tiene razón, nuestro protagonista.



Ilustración 18 *Waiting for Godot* (Samuel Beckett)

(<https://www.nytimes.com/2018/11/04/theater/waiting-for-godot-review-druid-theater.html>)

Oliveira huye en un concierto de piano en el capítulo. La pianista se llama Berthe Trépat. El concierto es realmente muy cómico. Casi no hay público y el programa no invita a quedarse: “‘Scheiße’, dachte Oliveira. ‘Ein Scheißprogramm.’” (125)

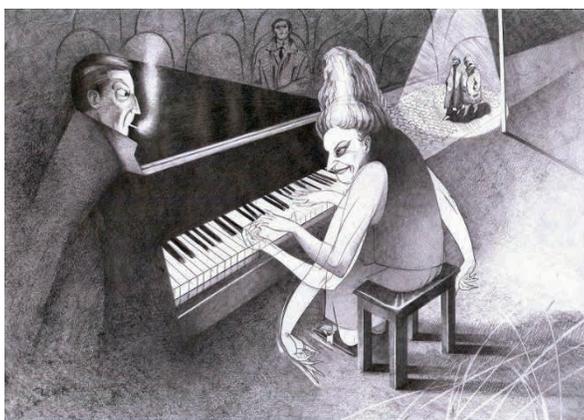


Ilustración 18 El concierto de Berthe Trépat

(<https://revistalevadura.mx/2020/05/19/lecturas-de-la-cuarentena-en-torno-a-berthe-trepat-rayuela-de-julio-cortazar/>)

Oliveira, el intelectual, que se expresa normalmente de manera tan culta, recurre al lenguaje de excrementos o sea lenguaje sexual (en el original) para expresar su desaprobación. El programa no es muy prometedor. Les quiero invitar a leer este capítulo tanto en el original como en una versión traducida porque, a mi entender, es el capítulo más gracioso de *Rayuela*. El clímax del libro quizás. Una pianista que sufre de delirios de grandeza, el público que la abuchea, una sala que se vacía poco a poco. Un desastre total, este concierto.

Solo Oliveira tiene compasión de la *artista*. Después del concierto, acompaña Mme Trépat a su casa. (257)

Es wurde ihm nicht klar, woher ihn diese Lust, zu lachen, ankam, [...] Fröhlichkeit. Er hätte vor Zufriedenheit lachen können, vor reiner und ausgelassener und unerklärlicher Zufriedenheit. "Ich komme langsam um den Verstand", dachte er. " Mit dieser Verrückten am Arm, es muss ansteckend sein." [...] Und Oliveira hätte gern schallend gelacht, [...] (143)

Se ríe mucho en *Rayuela* – a menudo a grito pelado. Las razones son múltiples. Como lectores nos movemos borboteando y riendo con la obra; acompañamos los protagonistas de manera alegre con nuestra risa solidaria. "[Oliveira] war unvorstellbar glücklich" (145). La risa nos libera. Nos ayuda a conectar con el mundo la parte *Maga* de nuestra existencia, la mujer *lobo*, mujer salvaje, intuitiva y leal a su manada.

Era como un camino que se abriera de golpe en mitad de la pared: bastaba adelantar un poco un hombro y entrar, abrirse paso por la piedra, atravesar la espesura, salir a otra cosa. La mano le apretaba el estómago hasta la náusea. [Oliveira] era inconcebiblemente feliz. (264)

La alegría y la tristeza. Las dos caras de la existencia humana; están muy cerca. Hay múltiples facetas de humor, según el contexto. Traducir un texto humorístico es un gran reto. La traducción del humor de *Rayuela* al alemán por Fritz Rudolph Fries es una obra de arte excelente en sí misma. El así llamado "lector cómplice" (561) es el lector que no está buscando un mensaje, el lector que es capaz de detectar los secretos de la antinovela, detectar y entender la ironía y mirar detrás de las fachadas.



Ilustración 19 Die zwei Gesichter (https://de.freepik.com/vektoren-premium/eine-zeile-zwei-gesichter-in-einer-zeile-portraet-gesicht-zwei-gesichter-online_29228489.htm)

AGRADECIMIENTO

Agradezco de todo mi corazón a J-T-H por su ayuda energética para la mejora lingüística de este artículo. Le agradezco sus comentarios sabios, su paciencia infinita y su apoyo moral infatigable. ¡Gracias por tu tiempo, Jesús!



REFERENCIAS

Cortázar, Julio (2016). *Rayuela* (Edición 31). Madrid. Ediciones Cátedra.

Cortázar, Julio (1987). *Rayuela. Himmel und Hölle*. (Aus dem Spanischen von Fritz Rudolf Fries). Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag.

EROS E PSIQUE EM TRÊS POEMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 23/11/2023

Natália Oliveira Jung

Doutoranda em Letras – Estudos de Literatura – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO: Vindo da mitologia grega, o mito de Eros e Psique está presente em inúmeras manifestações artísticas que tratam do amor, sobretudo, nas literárias. Privilegiando a análise de textos literários através da psicologia analítica, nos embasaremos nos conceitos de arquétipo e individuação de Carl Gustav Jung para a leitura de três poemas da língua portuguesa. Dividiremos o mito em três fases distintas, o comparando com três poemas de diferentes autores e gerações de poetas da língua portuguesa: transforma-se o amador na coisa amada de Luís Vaz de Camões, a paixão segundo Camões, de Carlos Felipe Moisés e *Transforma-se o Amador na Coisa Amada, com seu*, de Herberto Helder. Iremos relacionar o processo de individuação de psique à projeção do arquétipo de alma de cada eu-lírico, a fim de demonstrarmos a influência arquetípica na poesia. O exercício de análise comparativa aqui proposto baseia-se na

afirmação de Octávio Paz de que o ato de poetizar não se constitui de interpretação, mas sim de revelação da condição humana. Privilegiando a psicologia analítica para a análise de textos poéticos em detrimento de teorias da literatura, concluiremos que o processo de individuação é inerente ao fazer poético e o próprio poetizar é um exercício de busca da individuação.

PALAVRAS-CHAVE: Eros e Psique, mitologia, arquétipo, poesia.

INTRODUÇÃO

O amor é dos temas mais recorrentes na poesia. Com diferentes tratos, abordagens ou eu-líricos, é assunto que remonta desde a Grécia Antiga. Segundo Campbell (1990), a impessoalidade era característica nos poemas amorosos até o século X. A partir do século XI, com os trovadores, a poesia passou a ter um caráter pessoal ao se falar do amor. Este passou a ser voltado a outra pessoa, de indivíduo para indivíduo. O trajeto do amor impessoal ao amor personificado pode ser visto no mito de Eros e Psique. De origem grega, a versão latina que adotamos é de

Lúcio Apuleio (125 - 170 *d.c*), narrada no romance *Metamorfoses*, também traduzido como *O Asno de ouro*¹.

O mito traça a trajetória de encontro do amor que dividiremos em três fases: 1. amor de forma não consciente; 2. separação; 3. retomada do amor, porém no patamar da consciência.

Na primeira fase, Psique, que significa alma personificada, deseja encontrar um marido, mas resignada ao pai que apenas obedece às ordens do oráculo de entregá-la a um monstro, acaba por cair nos braços de Eros. Eros, palavra grega que significa literalmente “desejar ardentemente”, é a personificação do amor (BRANDÃO, 1998). Cegado pela beleza de Psique, Eros esquece os mandos de sua mãe de matar a bela humana e a leva para um palácio encantador onde a tem como esposa. Sem saber quem é, mas deleitada pela sedução do deus do desejo, Psique também se apaixona e se mantém fiel ao pedido de Eros de não procurar ver quem ele é. Ambos, cegos de paixão, embebem-se num relacionamento secreto, sobretudo Psique, que além de estar escondida num palácio distante, nem ao menos sabe quem é o homem a quem chama de marido.

O início deste mito retrata o encontro de duas pessoas, porém um encontro que se dá num campo inconsciente. Há o desejo, a paixão, que são as deixas para o enlace com o outro que, na realidade, se trata da descoberta de si mesmo. Psique é a protagonista desta narrativa rumo a individuação e consciência de si próprio, através da união consciente de dois opostos.

Na segunda fase, Psique, embebida num conflito interno por desconhecer o marido e instigada pelas irmãs, decide ver o rosto de Eros, o que lhe custa a separação de seu amado e recorrente mergulho em uma aventura coberta de arrependimento e desejo de recuperar o amor perdido. Para encerrar a jornada de Psique, a terceira e última fase do mito revela o reencontro com Eros, porém de outra forma. Após enfrentar todos os obstáculos necessários ao encontro consigo mesma, adentrando as profundezas de seu inconsciente, “ela teve de descer ao Submundo, cujo acesso era proibido a qualquer ser humano” (SHARMAN-BURKE e GREENE, 2013:117), Eros e Psique se reencontraram, ambos dentro da consciência de quem era quem e da necessidade que o amor mútuo exigia de estarem juntos.

METODOLOGIA

Com base na antiga história, iremos apontar como as três fases do mito de Eros e Psique podem ser encontradas na literatura, através dos poemas de Camões, Felipe Moises e Herberto Helder. Todos se iniciam com o verso “transforma-se o amador” na “coisa amada” ou “em coisa alguma”. Portanto iremos desenvolver a análise de como se dá esta transformação do amador, tomando o arquétipo de *anima* como guia.

¹ APULEYO, Lucio. *La metamorfosis o El asno de Oro*. Edición eBooket: s/d.

REFERENCIAL TEÓRICO

Mitos nada mais são do que histórias cheias de reflexões e questionamentos a respeito da condição humana e das relações sociais (ROCHA, 1996). De acordo com Jung (2002), os personagens mitológicos são representações arquetípicas. Arquétipos são formas preexistentes que compõem nosso inconsciente coletivo. Este último, por sua vez, é o sistema psíquico de natureza herdada e coletiva, ou seja, não tem caráter pessoal. Os arquétipos, portanto, pertencem à humanidade e se manifestam através de projeções do nosso inconsciente. “A Projeção é um processo inconsciente automático, através do qual um conteúdo inconsciente para o sujeito é transferido para um objeto, fazendo com que este conteúdo pareça pertencer ao objeto” (JUNG, 2002:72).

Há inúmeros arquétipos que traduzem características da personalidade humana independente da cultura, geografia, raça, crença ou nacionalidade. O arquétipo que nos interessa é o de *anima*, que se trata da noção de feminino pertencente ao inconsciente coletivo.

A *anima* não é alma no sentido dogmático, nem uma *anima rationalis*, que é um conceito filosófico, mas um arquétipo natural que soma satisfatoriamente todas as afirmações do inconsciente, da mente primitiva, da história da linguagem e da religião. Ela é um “factor” no sentido próprio da palavra. Não podemos fazê-la, mas ela é sempre o a priori de humores, reações, impulsos e de todas as espontaneidades psíquicas. Ela é algo que vive por si mesma e que nos faz viver; é uma vida por detrás da consciência, que nela não pode ser completamente integrada, mas da qual, pelo contrário, esta última emerge. (...) Embora pareça que a totalidade da vida anímica inconsciente pertença à *anima*, esta é apenas um arquétipo entre muitos. Por isso, ela não é a única característica do inconsciente, mas um de seus aspectos. Isto é mostrado por sua feminilidade (Ibdem, p. 37).

As manifestações de *anima* são inúmeras. Da «grande mãe» à “poposuda”, ela se manifesta no imaginário coletivo de diferentes formas e para diferentes fins. Trazendo para o âmbito pessoal, a projeção de *anima* pode ser feita de forma positiva ou negativa de acordo com os aspectos inconscientes de cada indivíduo.

Indo para o que nos interessa - a literatura - nela temos milhares de exemplos da projeção de *anima*. Nas cantigas de amor, lá estão as inúmeras *animas* das doces mulheres ideais projetadas por seus eu-líricos masculinos. A projeção de *anima* nas artes, segundo von Franz (s/d:186), é a função positiva de *anima*: “ocorre quando o homem leva a sério os sentimentos, os humores, as expectativas e as fantasias enviadas por sua *anima* e quando ele os fixa de alguma forma, por exemplo na literatura, pintura, escultura, música ou dança”.

DISCUSSÃO

Transforma-se o amador na coisa amada - Camões²

Transforma-se o amador na coisa amada,
por virtude do muito imaginar;
não tenho, logo, mais que desejar,
pois em mim tenho a parte desejada.

Se nela está minha alma transformada,
que mais deseja o corpo de alcançar?
Em si somente pode descansar,
pois consigo tal alma está ligada.

Mas esta linda e pura semidéia,
que, como um acidente em seu sujeito,
assim como a alma minha se conforma,

está no pensamento como ideia:
[e] o vivo e puro amor de que sou feito,
como a matéria simples busca a forma.

O poema de Camões “Transforma-se o amador na coisa amada” sugere logo de início, a sizígia dos dois opostos separados, tornando-se um único ser. De acordo com Jung, a sizígia masculino-feminino é responsável pela busca do outro, pela necessidade de união e tornar-se um com o outro. Esta busca é iniciada pelo desejo, e quem não mais que Eros é o próprio desejo? Apesar de contido, por reter o desejo aparentemente satisfeito em seus pensamentos, como nos mostram os versos “por virtude do muito imaginar” e “está no pensamento como ideia”, o poema de Camões dá os primeiros passos em busca da resolução da sizígia³. “Coisa amada” é totalmente impessoal. Estamos aferindo que esta “coisa amada” seja uma mulher. Isto não está claro, mas o próprio eu-lírico também não sabe quem é esta coisa amada que lhe povoa os pensamentos já se tornando um consigo próprio. “Se nela está minha alma transformada,/ que mais deseja o corpo de alcançar?” Mas ele próprio sabe que é “uma simples semidéia” e que o desejo, ali, está em sua busca.

De acordo com Jung, “Parece-nos provável que um arquétipo em estado de repouso, não projetado, não possui forma determinável, mas constitui uma estrutura formalmente indefinida, mas com a possibilidade de manifestar-se em formas determinadas, através da projeção” (2000:81). Psique - a personificação de *anima* - no início de sua jornada está às cegas: sente-se em completa satisfação com um ser que desconhece, mas mantém, secretamente, o desejo de conhecer o marido, seu rosto, sua forma, assim como o eu-lírico do poema camoniano: “não tenho, logo, mais que desejar,/ pois em mim tenho a parte desejada”, sugerindo que seu desejo já está satisfeito, porém ao final declara: “[e] o vivo e puro amor de que sou feito,/ como a matéria simples busca a forma”.

2 CAMÕES, Luís Vaz. 200 *Sonetos*. São Paulo: L&PM Pocket, 2001.

3 Segundo Jung, sizígia significa união de opostos.

Apesar de Eros e Psique terem envolvimento sexual, o que não ocorre no poema Camoniano, ambos sugerem um relacionamento no nível inconsciente e impessoal, pautado na fantasia do que pode vir a ser, independente de quem seja a “coisa amada”. Isto demonstra que a *anima*, tanto na primeira fase do mito quanto em Camões, não está resolvida.

A paixão segundo Camões - Carlos Felipe Moisés⁴

Transforma-se o amador em coisa alguma,
sem dolo, sem virtude e sem razão.
Por muito amar, dispersa o coração
e rói daquilo que é a alma nenhuma

As esperanças perde, uma a uma,
de decifrar o rosto da paixão.
Sem rumo, ilhado entre o sim e o não,
perde-se no amor de um mar sem espuma.

Transforma-se o amador em coisa errante,
atira ao vento um grito enrouquecido,
buscando encontrar-se na coisa amada.

A pele rota, o gesto vacilante,
transforma-se, de amar como um perdido,
em sombra de si mesmo, ausência, nada.

A impessoalidade permanece em “A paixão segundo Camões”, de Felipe Moisés. A “coisa amada”, que sugerimos ser uma mulher, embora não haja nenhum elemento concreto que nos apoie nesta decisão, é ainda coisa. Mas com um pouco mais de ousadia do que no poema anterior, o eu-lírico nos coloca a necessidade de “decifrar o rosto da paixão”. Parece-nos que a *anima* já está suficientemente projetada a ponto de dar certa forma ao nomeado objeto: rosto; e um sentimento um pouco mais afeito à matéria: paixão. Já podemos imaginar alguém palpável, cujo amor talvez não seja correspondido: «Sem rumo, ilhado entre o sim e o não,» sugere-nos que não há respostas, «perde-se no amor de um mar sem espuma», tampouco há movimento, vindo o sujeito a se perder de si mesmo, num amor solitário, sem correspondência. Podemos afirmar que o encontro como o outro, no sentido da realização da sizígia, também não foi atingido, mas a busca por este num “rosto”, já é um passo a frente rumo à consciência de si próprio. “As esperanças perde uma a uma”, pois realmente a jornada para decifrar o rosto da paixão, ou seja, para se reconhecer no outro, “buscando encontrar-se na coisa amada”, não é nada fácil. Assim nos mostra Psique, que ao tentar decifrar o rosto de Eros, o afastou de si.

De acordo com Neumann, a perda do amante, neste momento, é uma das mais profundas verdades dentre as verdades deste mito. Este é o momento trágico em que toda psique feminina assume seu próprio destino. Eros foi ferido por Psique. A gota de óleo, que o queimou, acordou-o e fê-lo ir embora,

⁴ MOISÉS, Carlos Felipe. *Subsolo*. São Paulo: Massao Ohno, 1989.

o que se constitui, de qualquer forma, numa fonte de sofrimentos. Para ele, o deus masculino, a amante era desejável, enquanto no escuro, e ele a possuía com exclusividade. Afastada do mundo, vivendo apenas para ele, sem participação e interferência em sua existência divina, Psique se tornara apenas uma companheira para suas noites. Sua insistência em manter-se no anonimato agrava ainda mais a condição servil da parceira: a cada dia ela era mais devorada por ele". Tentando matá-lo e ferindo-o, mas vendo-o, Psique emergiu da escuridão e assumiu seu destino como mulher apaixonada, pois ela é Psique, quer dizer, sua essência é psíquica e, por essa razão, uma existência nas trevas não pode satisfazê-la. (BRANDÃO, 1998: 232)

A segunda fase do mito se caracteriza pela separação dos amantes o que torna a sizígia infinitamente mais distante. Porém, a separação justifica-se pela necessidade de imersão de Psique em si própria, através da afirmação de seu desejo e enfrentamento de todos os obstáculos para alcançar o patamar da consciência. Esta passagem é obscura e carregada de desesperança, tanto que Psique considerou até mesmo o suicídio, felizmente foi assistida por criaturas da natureza, que a ajudaram na travessia das trevas em que se encontrava.

Não muito diferente, o poema de Moisés se encerra com o eu-lírico tragicamente desiludido: "A pele rota, o gesto vacilante,/ transforma-se, de amar como um perdido, em sombra de si mesmo, ausência, nada". Como afirma Brandão (p.233): "O amor, como expressão da totalidade do feminino, não é possível nas trevas, como mero processo inconsciente. Um encontro autêntico com o outro envolve a consciência, apesar da separação e do sofrimento".

Até então pudemos notar que houve uma mudança do amador de Camões ao de Felipe Moisés no que diz respeito à projeção de *anima*. Este arquétipo vai se estruturando e seguindo os passos da mitológica Psique. Apesar do sofrimento gerado pela perda do amado, Psique não desiste. Afinal, a partir do momento que saiu da escuridão de sua inconsciência ao ver o rosto de Eros e ter a certeza de amá-lo, nada mais lhe fez sentido senão afirmar seu desejo de se unir a ele. Desta forma, "com o desenvolvimento da consciência, fenômenos transpessoais e arquetípicos assumem uma forma pessoal e tomam lugar na construção de uma história individual, de uma situação humana de vida" (BRANDÃO, 1987: 236).

Doravante, Psique enfrenta a sogra Afrodite, cujo ódio nutrido pela mortal só aumentou ao saber de seu envolvimento com Eros. A grande deusa lhe passa árduas tarefas a serem vencidas para que possa rever o amado. Desiludida em atingi-las, porém respaldada por seres da natureza, Psique vence todas as tarefas, vacilando apenas na última, onde Eros, não mais suportando ver o sofrimento da amada, a ampara e, enfim, o reencontro acontece. Este reencontro, porém, se dá em outro nível: o da consciência. Eros finalmente assume a humana como sua mulher perante todos os deuses e, sobretudo, enfrentando sua mãe. Psique, por sua vez, ao encarar todos os obstáculos das barreiras simbólicas, as quais representam o mergulho em si mesma, traz à tona o profundo desejo

de sua alma: o de se re-unir ao seu par. A sизígia então ocorrerá - a união de opostos -, cujo resultado leva à totalidade do ser e deifica.

Transforma-se o amador na coisa amada, com seu - Herberto Helder⁵

Transforma-se o amador na coisa amada, com seu feroz sorriso, os dentes, as mãos que relampejam no escuro. Traz ruído e silêncio. Traz o barulho das ondas frias e das ardentes pedras que tem dentro de si. E cobre esse ruído rudimentar com o assombrado silêncio da sua última vida. O amador transforma-se de instante para instante, e sente-se o espírito imortal do amor criando a carne em extremas atmosferas, acima de todas as coisas mortas.

Transforma-se o amador. Corre pelas formas dentro. E a coisa amada é uma baía estanque. É o espaço de um castiçal, a coluna vertebral e o espírito das mulheres sentadas. Transforma-se em noite extintora. Porque o amador é tudo, e a coisa amada é uma cortina onde o vento do amador bate no alto da janela aberta. O amador entra por todas as janelas abertas. Ele bate, bate, bate. O amador é um martelo que esmaga. Que transforma a coisa amada.

Ele entra pelos ouvidos, e depois a mulher que escuta fica com aquele grito para sempre na cabeça a arder como o primeiro dia do verão. Ela ouve e vai-se transformando, enquanto dorme, naquele grito do amador. Depois acorda, e vai, e dá-se ao amador, dá-lhe o grito dele. E o amador e a coisa amada são um único grito anterior de amor.

E gritam e batem. Ele bate-lhe com o seu espírito de amador. E ela é batida, e bate-lhe com o seu espírito de amada. Então o mundo transforma-se neste ruído áspero do amor. Enquanto em cima o silêncio do amador e da amada alimentam o imprevisto silêncio do mundo e do amor.

5 HELDER, Herberto. *A colher na boca*. Poesia Toda I, Lisboa: Plátano, 1993.

Em Herberto Helder, podemos perceber o caminho da personificação do amor. A “coisa amada” já não é tão abstrata: “a coisa” passa a ter “dentes”, “sorriso”, “mãos que relampejam”. “O espírito imortal do amor/ criando a carne em extremas atmosferas, acima /de todas as coisas mortas”. Assim como cria carne, vai além das coisas mortas. Ou seja, é carnal, mas também espiritual. A “coisa amada” é agora “mulher”: “e depois a mulher/ que escuta/ fica com aquele grito para sempre na cabeça/ a arder como o primeiro dia do verão. Ela ouve/ e vai-se transformando, enquanto dorme, naquele grito/ do amador”. Com sensações, com cabeça, corpo e espírito, esta mulher possui forma. A *anima*, enfim, está totalmente projetada.

Na projeção, a anima sempre assume uma forma feminina, com determinadas características. Esta constatação empírica não significa no entanto que o arquétipo em si seja constituído da mesma forma. A sizígia masculino-feminino é apenas um dos possíveis pares de opostos, mas na prática é um dos mais importantes e frequentes. (JUNG, 2002: 81)

A sizígia foi alcançada, tanto no mito (as núpcias de Eros e Psique perante deuses e mortais) quanto no poema de Herberto Helder: “E o amador e a coisa amada são um único grito/anterior de amor”. O amador, aqui, transformou-se, de fato, na coisa amada, a partir do momento em que a relação entre ambos se deu tanto no campo material, transcendendo-se ao espiritual. Ou seja, graças ao seu desejo não pertencer somente a uma “linda e pura semidéia” (Camões) ou “em sombra de si mesmo, ausência, nada” (Moisés), conseguiu projetar suficientemente sua *anima* a ponto de colocar o amador e a coisa amada no mesmo patamar de responsabilidade sobre o mundo: “o silêncio do amador e da amada alimentam/o imprevisito silêncio do mundo e do amor” (grifo nosso).

O arrebatamento de Psique, da Terra para o Céu, e sobretudo suas núpcias com Eros, vistas sob o ângulo feminino, significam que a faculdade de amar da alma individual é divina e que a transformação pelo amor é um mistério que deifica. (BRANDÃO, 1987: 249)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito não possui sólidos alicerces de definições. Não possui verdade eterna e é como uma construção que não repousa no solo. O mito flutua. Seu registro é o do imaginário. Seu poder é a sensação, a emoção, a dádiva. Sua possibilidade intelectual é o prazer da interpretação. E interpretação é jogo e não certeza. (ROCHA, 1996: 41)

A frase de Everardo Rocha soa simpática a este artigo. Cremos que a interpretação, não só do mito, é jogo. A dos poemas também. Segundo Octavio Paz, “o ato poético, o poetizar, o dizer do poeta - independente do conteúdo particular desse dizer - é um ato que não constitui, pelo menos originalmente, uma interpretação, mas uma revelação da nossa condição”. A condição humana é conversa para mais não sei quantas teses, artigos ou

mesas de botequim, mas incontestável é que ser humano é tarefa a ser alcançada passo a passo. Amar é um caminho para ser humano ou ser humano é um caminho para o amor? Enfim, isso não nos cabe aqui, mas como tudo é um jogo, fica a pergunta.

Voltando ao jogo, escolhemos o mito por ser a voz arquetípica da humanidade, como diz Jung: “as formações arquetípicas, com efeito, não se referem mais a experiências pessoais, mas a ideias gerais cuja significação principal reside em seu sentido intrínseco e não mais em quaisquer relações pessoais do sujeito ou em experiências de sua vida”. (2000:116). A história de amor de Eros e Psique é muito mais uma história de encontro com si mesmo, da personificação da alma e do processo de individuação, do que uma simples história de amor.

O processo de individuação é a realização espontânea do homem total. O homem enquanto consciente do próprio eu é apenas uma parte da totalidade vital, e sua existência não representa a realização deste todo. Quanto mais o homem se torna consciente do próprio eu, tanto mais se separa do homem coletivo que ele próprio é, e se encontra mesmo em oposição a ele. Como, porém, tudo o que vive tende para a totalidade, a atitude unilateral inevitável da vida consciente é corrigida e compensada constantemente pelas componentes essenciais da natureza humana, de modo a integrar definitivamente o inconsciente na consciência, ou melhor, a assimilar o eu a uma personalidade mais ampla. (JUNG, 2000: 117)

Não à toa, este mito segue regendo inúmeras narrativas ao longo dos séculos. Das novelas de folhetim, filmes hollywoodianos a cânones da literatura, é possível identificar elementos da estrutura narrativa do mito de Eros e Psique. Delas, pode-se flutuar pela superfície e tratar apenas do encontro entre dois amantes, como também pode-se jogar ao poço profundo da vida inconsciente, dos arquétipos e da caminhada rumo à realização do se tornar humano junto à humanidade. Foi este caminho que decidimos trilhar com os poemas de Camões, Moisés e Helder, num jogo onde fosse possível analisá-los às vistas do desenvolvimento da projeção de um arquétipo - *anima* - o feminino da humanidade, e comparando-os entre si sob a perspectiva do processo de individuação que tem por resultado a sizígia masculino-feminino.

Para deixar o jogo mais colorido, recorreremos às agradáveis cartas do tarô mitológico⁶, no intuito de resumir e encerrar a análise aqui proposta. Nelas, o naipe de copas narra o mito de Eros e Psique. Pela carta *dois de copas* podemos simbolizar o poema “Transforma-se o amador na cousa amada”.

De acordo com Platão, a respeito das origens da humanidade, a alma humana, inicialmente, era uma esfera perfeita e continha tanto o masculino quanto o feminino. Mas essa alma andrógina dividiu-se e, assim, a raça humana, constituída de homens e mulheres, é cegamente levada a buscar a sua metade perdida. Para a mentalidade grega, a atração erótica representava alguma coisa sensual e espiritual, pois, além de proporcionar prazer físico,

6 As cartas do tarô mitológico se baseiam na mitologia grega. A interpretação das cartas que adotamos é de SHARMAN-BURKE e GREENE (2013) e as ilustrações são de Trícia Newell que acompanham a mesma obra.

também era a procura da alma por seu complemento. Quando um novo potencial começa a surgir do inconsciente na vida do indivíduo, ele inicia por projetar-se sobre alguém ou sobre alguma coisa no mundo exterior. (SHARMAN-BURKE e GREENE, 2013: 121)

Como vimos anteriormente, o poema de Camões inicia a projeção do arquétipo de *anima*, através da busca de algo que, a princípio afirma estar unido a si, “tenho em mim a parte desejada”, mas que encerra na busca de se materializar numa forma externa a si. É o primeiro impulso rumo a sизígia, à totalidade.

Na carta *cinco de copas*, está representada a separação dos amantes após a traição de Psique. Embora não possamos afirmar que o eu-lírico de Moisés tenha passado por uma traição, tampouco por uma separação, há elementos que configuram um relacionamento interrompido em algum momento, pois “as esperanças perde, uma a uma/ de decifrar o rosto da paixão”. Se perde as esperanças, é porque elas existiram outrora. Houve avanço, portanto, na projeção de anima, pois não há apenas a ideia, mas um sentimento forte como a paixão. E apesar da desolação, busca “encontrar-se na coisa amada”. Portanto ela existe e não está em si, mas em algures a se descobrir. O caminho da descoberta é um suplício, pois é descobrir-se primeiro a si mesmo, para então descobrir o outro e, mais além, descobrir-se no outro e o outro em si. A totalidade, enfim.

O Cinco de Copas representa aquele período de prova em um relacionamento quando nos arrependemos de certas ações do passado. Essa carta coloca o difícil problema da traição que, como parte do naipe de Copas, é apresentada como uma experiência necessária e potencialmente criativa. Apesar de penosa, a traição quebra o cego encanto mágico de “estar apaixonado” e totalmente envolvido com a outra pessoa, pois trair, às vezes, pode significar ser autêntico. A traição de Psique não foi um ato impensado ou causado por ambição; ele surge de sua necessidade de conhecer o parceiro, e o deus, de certa forma, está errado em negar-lhe esse conhecimento. Portanto, essa é uma ação honesta que provoca o conflito inevitável que, no entanto, é necessário, porque qualquer outra ação constituiria uma autotraição. (SHARMAN-BURKE e GREENE, 2013: 125)

Após todos os mergulhos necessários à personificação da alma, o processo de individuação chega ao ápice: dois tornam a ser um, através de uma das formas mais paradoxais possíveis. O encontro carnal, cheio de ruídos, sensações e salivas leva ao sublime, ao espiritual. O poema de Helder descreve, sem pudores, tal envolvimento. A terceira e última fase do mito encerra a sизígia, como já mencionado anteriormente.

O Dez de Copas representa um estado de permanência e de contentamento constante. Pois o novo casamento se baseia na união consciente de dois amantes, mas parceiros diferentes. O fato de Psique ter sido elevada ao status imortal implica que, agora, o seu amor por Eros engloba não somente uma dimensão pessoal e sensual, mas também uma dimensão espiritual. Eros foi humanizado pelo seu amor por Psique; ele não precisa mais esconder dela o seu rosto. Por outro lado, Psique experimenta um sentido de ligação com o divino que somente o amor profundo pode promover. Dizem que, às vezes, o amor por uma pessoa abre o coração para o amor à própria vida; a vida tem

significado e propósito, e um mundo mais amplo e mais brilhante descortina-se ao nosso olhar. Certa vez, Platão escreveu: “Quando olhamos para o rosto do ser amado, podemos ver o reflexo do deus que chegamos a venerar”. É como se o amor, ao passar por muitas provas e fundamentado na honestidade e na humildade, nos ligasse às nossas próprias almas e com um sentido de permanência, significado e retidão na vida. SHARMAN-BURKE e GREENE, 2013: 131)

Longe estamos de afirmar que o encontro carnal de Helder bastou para o final feliz de Eros e Psique. Tampouco a simples semidéia de Camões foi suficiente para dar cabo ao encontro sublime dos amantes. Nem mesmo o mergulho depressivo de Moisés. Todos foram necessários e essenciais e, sobretudo, foram alegorias para uma busca ainda maior: a individuação e a totalidade do ser. Estas cremos ser inerente ao poetizar.

O homem é um ser que se assombra: ao se assombrar, poetiza, ama, diviniza. No amor há assombro, poetização, divinização e fetichismo. O poetizar também brota do assombro, e o poeta diviniza como o místico e ama como o enamorado. Nenhuma dessas experiências é pura; em todas elas aparecem os mesmos elementos, sem que se possa dizer que um é anterior aos outros. (PAZ, 1967: 172)

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol.2. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do Mito**. Palas Athena. São Paulo, 1990.

JUNG, Carl Gustav. **Natureza e psique**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. 2º edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

ROCHA, Everardo. **O que é Mito?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasilienses, 1996.

SHARMAN-BURKE, Juliet e GREENE, Liz. **O Tarô mitológico**. São Paulo: Madras, 2013.

VON FRANZ, M.L. O processo de individuação. In: **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

LITERATURA E HISTÓRIA: DOIS CAMPOS QUE SE ENTRECruzAM NA OBRA *DE OLHO NAS PENAS* DE ANA MARIA MACHADO

Data de aceite: 23/11/2023

Fátima Aparecida de Oliveira Sozza

(PLE-UEM) - Mestre em Letras pelo PLE-UEM – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá
<http://lattes.cnpq.br/6367345184257159>

Ronaldo Pereira Gonçalves

(UNESP) - Doutor em História com área de concentração em Relações Internacionais pela UNESP Campus de Assis
<http://lattes.cnpq.br/3079267086569611>

Ismael Iladin

(UNIOESTE) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. Graduação em Letras. Especialização em Língua, literatura e ensino. Mestrado em Letras em andamento.
<http://lattes.cnpq.br/1785254117162422>
<https://orcid.org/0009-0002-5293-7703>

literária a abordagem de qualquer assunto sem o menor receio de que o tema possa ser melindroso ou inadequado aos jovens leitores, colaborando para a formação leitora consciente. Sendo assim, é possível tratar a literatura juvenil contemporânea como um campo multidisciplinar ao abarcar temas fronteiriços com a história, sociologia, filosofia e outras áreas afins, como é o caso da obra *De olho nas penas* de Ana Maria Machado, que aborda a crise existencial de Miguel, personagem protagonista, de apenas oito anos de idade, como efeito do exílio imposto pelo regime militar no Brasil. Para tanto, destacamos os seguintes referenciais: Hutcheon (1991); Durand (2002); Pesavento (2008); Aguiar e Martha (2014); Lottermann (2014) e Chevalier & Gheerbrant (2020).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Juvenil. Literatura e História. *De olho nas penas*.

RESUMO: Neste artigo, busca-se observar como são trabalhados certos elementos da ficção de forma que eles se entrecruzem com fatos históricos para mostrar a visão de quem viveu algumas iniquidades impostas por determinados contextos. Esses elementos possibilitam à obra

LITERATURE AND HISTORY: TWO FIELDS THAT INTERCROSS IN THE WORK: ``*DE OLHO NAS PENAS*`` BY ANA MARIA MACHADO

ABSTRACT: In this article, we tried to observe how certain elements of fiction are used, in order to intersect with historical facts

to present the vision of those people who experienced some inequities that were imposed by some contexts. These elements enhance a literary work to approach any subject without the slightest fear that the topic may be sensitive or inadequate for young readers, contributing to the development of a conscious reader. Thus, it is possible to treat contemporary youth literature as a multidisciplinary field by covering themes bordering on history, sociology, philosophy and other related areas, as is the case with the work: ``*De olho nas penas*`` by Ana Maria Machado, which addresses the existential crisis of Miguel, the protagonist character, just eight years old, as a result of the exile imposed by the military regime in Brazil. With this goal, we highlighted the references below: Hutcheon (1991); Durand (2002); Pesavento (2008); Aguiar and Martha (2014); Lottermann (2014) and Chevalier & Gheerbrant (2020).

KEYWORDS: Youth Literature. Literature and History. The work: ``*De olho nas penas*``

INTRODUÇÃO

Os anos de 1960 marcam penosamente o progresso brasileiro em certas áreas. Nesse período, o Brasil vê-se absorvido pelo regime militar e pelo golpe de 1964. Questões sociopolíticas impõem dificuldades à já precária vida cultural aqui existente. Foram dias longos e sombrios com violações de toda a sorte: exílio, violência à mulheres, jovens presos e torturados, escritores e artistas amordaçados pela lei da censura. Frente a realidades tão brutas, silenciamento de vozes opositoras ao regime, poucos jovens interessavam-se pela produção e pela leitura de obras literárias, buscando a luta armada como forma de dar vazão aos seus sonhos e ideais (AGUIAR E MARTHA, 2014).

Atualmente, as narrativas denominadas juvenis apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e leitores, segundo Aguiar e Martha (2014). Apresenta linguagem questionadora, embora simples, técnicas mais complexas de narrar, ainda que o passado seja, quase sempre, buscado para dialogar com o presente. O simbólico, o imaginário, e o maravilhoso, são recursos utilizados para extrapolar o convencional. Em seu conteúdo temático, é frequente a associação com um campo interdisciplinar. Assim, a literatura juvenil contemporânea tem referendado um conjunto de elementos da ficção literária para escanear contextos, belezas e sutilezas da vida humana de forma um tanto ampla.

LITERATURA E HISTÓRIA NO OLHAR DA CONTEMPORANEIDADE

O escritor não cria nada a partir do nada. Não se faz literatura sem o contato com a sociedade, a cultura e a história. As representações do mundo social, de uma realidade, tanto objetiva quanto subjetiva, de um tempo e lugar, resultam do entrecruzamento de aspectos individuais e coletivos. De acordo com Candido (1985, p. 24), “a criatividade, a imaginação e a originalidade partem das condições reais do tempo e do lugar”, as quais, podem ser concretas ou não, ou seja, estão relacionadas à existência social. Para Davi

(2007, p. 12),

o literato insere-se na realidade sociocultural do tempo em que vive, do qual faz parte, com ela dialogando ao produzir sua representação, por meio de sua vivência, de seus interesses e projetos, mas não é simples refletor dos acontecimentos sociais; ele os transforma e combina, cria e devolve o produzido à sociedade.

Para Certeau (2010), o historiador é o sujeito conhecedor que se relaciona com o objeto a ser conhecido e reconhece suas limitações e envolvimento. É preciso considerar, por conseguinte, que não existe conhecimento que não seja socialmente adquirido. O ato gerador de conhecimento se funda num contexto bastante complexo, que se relaciona tanto com a linguagem como conhecimento, quanto com a memória e o pensamento.

Na segunda metade do século XIX, quando a História se tornou disciplina acadêmica, o emprego da palavra *fonte* estava fundamentado na ideia de que os documentos utilizados pelo historiador deveriam ser *oficiais*. Dentro desta perspectiva, os textos literários, bem como outras fontes artísticas, não eram considerados documentos fidedignos para comprovar a verdade histórica. Porém, surgiu na França, na década de 1920, um movimento de renovação historiográfica que pretendia ampliar o repertório das fontes históricas. Esforços foram investidos no sentido de construir uma história que fosse mais ampla, a qual incluiria todas as atividades humanas, abarcando outras áreas como a Literatura, a Linguística, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia.

Tal procedimento foi um impulso importante à interdisciplinaridade na disciplina da História.

Desta forma, destacam-se os movimentos historiográficos conhecidos como a *Nova História* e a *História Cultural*. Tais correntes inovaram o conceito de documento, promovendo revisões na forma da escrita da história. A principal característica na Nova História cultural é a sua dimensão dinâmica e diversa em que não recusa - ou quase não - nenhum assunto. Novas temáticas surgiram, como os estudos de crenças, rituais, memória, sensibilidades, lutas simbólicas, entre outros (PESAVENTO, 2008).

Falar em mudanças epistemológicas dentro dos movimentos da História Cultural, significa aproximar-se de um conceito central que rege a postura do historiador desse campo: a ideia de *representação*. De forma geral, a História Cultural atribui o estudo das formas de representação do mundo no seio de grupos humanos. Esta ideia é chave para a ampliação do diálogo entre diversas disciplinas, redimensionando as relações entre história e literatura. O conceito de representação já havia sido abordado no início do século XX, a partir dos estudos do sociólogo Émile Durkheim, para quem este conceito é entendido como a categoria de pensamento através da qual determinada sociedade constrói e expressa sua realidade (SANTOS, 2008). O conceito de *representação* se tornou vital para os estudos da cultura.

Segundo a historiadora Pesavento (2008, p. 13), “a representação dá a ver

– e remete a – uma ausência. Ela é em síntese, um ‘estar no lugar de’”. Por meio da representação a ação humana apresenta o mundo, pela linguagem, pelo discurso, pelo som, pelas imagens, pela encenação dos gestos. Do conceito de representação deriva o do imaginário, entendido como esse sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens constroem através da história para dar significado às coisas. Ainda segundo Pesavento (2008), o imaginário existe em função do real que o produz e do social que o legitima compondo-se de representações, e uma das formas possíveis de análise das representações é por meio da literatura.

Inclusa nesse grande contexto de transformações teóricas, onde se buscam novas formas de análise da realidade histórica, a aproximação entre História e Literatura amplia novos paradigmas interpretativos. Nesse sentido, os discursos literários, ao resgatarem temas históricos, operam seletivamente, assegurando um novo olhar sobre os fatos, reinterpretando-os. Consequentemente, a memória social criada a partir do discurso literário se constitui numa representação que se socializa e que tem um conteúdo pragmático e socializador e tanto a literatura quanto a história, portanto, contribuem para a construção de uma identidade social e individual. Ambas traduzem uma sensibilidade na apreensão da realidade e operam oferecendo leituras diversas. Nesta medida, as duas narrativas têm igualmente por efeito socializar os indivíduos, criando as condições simbólicas de coesão social (PESAVENTO, 2008, Pp. 13-18).

Ademais, Segundo Hutcheon (1991), na metaficção historiográfica, os eventos do passado histórico se entrelaçam com eventos ficcionais, permitindo uma polifonia no discurso narrativo, de maneira que os discursos das margens – da mulher, do negro, do índio, do colonizado, por exemplo, em geral vozes silenciadas nas narrativas históricas oficiais, se ressaltam e resultam na apresentação multifacetada dos fatos e acontecimentos históricos.

Ao privilegiar a herança multiétnica e multicultural e tecer narrativas transitando por “narrativas menores”, de pouca importância para a historiografia oficial, histórias de indivíduos e comunidades que viveram nos bastidores da história, a literatura se torna um registro e uma interpretação, do que existiu e do que existe, aponta a historicidade das experiências vivenciais que se dá a ver e a conhecer por intermédio de todo o seu aparato mental simbólico, meios como o imaginário e o maravilhoso, e regras de produção que lhes são próprios guardando modos peculiares da aproximação com o real, dialogando com a realidade a que refere de modos múltiplos e o processo histórico é assim retratado (HUTCHEON, 1991).

Partindo desses pressupostos, o objetivo deste artigo é analisar como a literatura juvenil se entrelaça com a história para nos contar a história de Miguel, pequeno garoto que narra sua experiência vivida no exílio compulsório pela ditadura do regime militar, na obra *De Olho nas Penas*(1985) de Ana Maria Machado.

DE OLHO NOS MEIOS QUE MOBILIZAM DIÁLOGOS

Se por um lado, a literatura juvenil gestou-se buscando pluralidade, por outro, referendou um conjunto de meios que permitem a ela tratar de temas espinhosos com seus leitores, que, não podendo ser expressos cruamente em linguagem verbal, ao serem representados simbolicamente, oferecem ao leitor possibilidades de viver experiências significantes. Trata-se aqui do simbólico, do imaginário e do maravilhoso. Tais aspectos oportunizam às produções literárias diálogos enriquecedores com a adolescência da contemporaneidade. As ideias de Eco (1994, Pp. 87-100) são oportunas ao aventar que o mundo ficcional se apoia no mundo real, tomando-o como pano de fundo para o leitor na tentativa de que ele seja capaz de reconhecê-lo durante a recepção da obra.

É o caso da obra aqui em questão, a narrativa *De olho nas penas* de Ana Maria Machado, a qual trata com delicadeza a temática do exílio imposto pelo regime e governos militares estabelecidos no Brasil entre os anos de 1964 a 1984, sobretudo, as consequências e as crises existenciais que se fizeram herança na memória e na consciência de quem o viveu. A narrativa é tecida pelas palavras de Miguel, narrador-personagem de apenas oito anos. Junto de seus pais, ele é obrigado a mudar constantemente de país, passando sua infância em vários lugares. Assim, o menino vive seus conflitos existenciais, se sentindo deslocado e sem pertencimento pátrio buscando elaborar e compreender suas origens, seu curto passado.

Como “gatinhos que nascem em fornos, mas nem por isso vira biscoitos”, ou seja, a máxima que abre a primeira parte do livro e fica clara no final da história, cabe bem aos poucos anos de vida vividos ainda por Miguel. Uma vez que ele nasceu no Chile, ocasião em que sua família estava exilada neste país. Após seu nascimento, sua família teve que ir para a França e depois para outros países; aos oito anos de idade Miguel já vivera em cinco países, nesse tempo conturbado ganhara também outro pai.

Miguel era uma criança questionadora, mas se lembrava, vagamente, de algumas passagens da sua infância. O medo residia em seu corpo quando se lembrava do Chile. Dos outros países, lembrava-se apenas da França, pois foi o lugar em que ele iniciou seus estudos e também fez alguns amigos. Ele não compreendia porque sua vida era assim, quando perguntavam a ele sobre sua identidade tinha alguns macetes engendrados de cor para fazer a conversa mudar de rumo:

- Afinal, Miguel, de que país você é?
- Do Brasil e do Chile.
- Dos dois? De onde são os seus papéis?
- Papéis? Que papéis? Meus cadernos? Meus desenhos? [...]
- Não, Miguel, seus documentos. Certidão, passaporte, essas coisas. Ele não sabia. Perguntou à mãe.
- **São da França.**
- **Da França, mãe? Então sou francês?**
- Meu filho, não dá para explicar direito, mas vamos ver. [...] (MACHADO, 1985,

A dificuldade de compreender sua origem, seu lugar no mundo, é uma marca constante na vida de Miguel. Enquanto cidadão, não se sentia representado em sua identidade. O mundo ficcional usa de elementos que permitem às representações e às analogias tornarem possível o tratamento dos diversos temas. Desse modo, vale salientar o papel da literatura ligado a questões de identidade e formação do sujeito. Assim como pensa Candido (1985), a literatura está ligada ao homem e seus processos de evolução por meio do universo simbólico. Ou seja, o simbólico além de expressar ricos conteúdos associados à palavras e à imagens, tem a capacidade terapêutica de integrar aspectos até mesmo conflitantes, mobilizando energias internas que possibilitam vivências autênticas e transformadores, enchendo a vida de significado. Assim, também, são as palavras de outros estudiosos sobre a questão:

Unificador, o símbolo exerce conseqüentemente, uma função pedagógica e mesmo terapêutica. Verifica-se, portanto, que o símbolo se inscreve no movimento evolutivo completo do homem, e não apenas enriquece seus conhecimentos e sensibiliza seu senso estético. É como se exercesse uma função transformadora de energia psíquica. O símbolo não apenas exprime as profundezas do ego, as quais dão forma e figura, mas também estimula a carga afetiva de suas imagens, o desenvolvimento dos processos psíquicos (CHEVALIER & GHEEBRANT, 2020, Pp. 21-31).

Para Santos (2008), o homem é compreendido como um agente simbólico, uma vez que todas as suas atividades podem ser definidas como criações de símbolos. Mitos, linguagem, arte e história são modalidades de simbolização que constrói sua cultura e a modaliza por meio da memória simbólica na qual ele não só repete suas experiências passadas, mas também a reconstrói, como se vê nas experiências de Miguel em *De olho nas penas*.

Tudo inicia quando ele foi passar uma noite na casa da avó e começou a pensar sobre as perguntas que lhe eram feitas, cujas respostas ele não sabia e também não conseguia pensar muito por causa do mau tempo, com trovoadas e relâmpagos. Nesse ponto, inicia-se a verdadeira viagem imaginária, sortida das mais surpreendentes imagens e descobertas:

E o vento que soprava forte, assoviando feito uma canção. Era uma coisa um pouco assustadora, mas muito bonita, dentro da luz forte que piscava de vez em quando, um barulho como se fosse uma música muito alta, com um tamborzão batendo e uma porção de flautas tocando ao mesmo tempo (MACHADO, 1985, p. 16).

Nesse trecho, pode-se observar a questão da personificação de diversos elementos, entre os quais, o vento, que está ligado à grande tempestade interior vivida por Miguel. Analisando simbolicamente, o vento é formado pelo ar que é um símbolo impulsor, isto é, aquele que empurra para o crescimento, para a subida, para as descobertas e o

amadurecimento (CHEVALIER & GHEEBRANT, 2020, Pp. 2021-2022). No caso de Miguel, o vento é o elemento que o carregará, de um mundo cheio de dúvidas, incertezas e de instabilidade, para a busca de respostas, para conhecer aquilo que desconhece, para a mudança. Seguindo o texto, nesse momento Miguel abre a vidraça e se põe a dialogar com o vento: imaginando uma porção de coisas, parecia que o vento tocava uma flauta musical chamando cabras, ovelhas ou lhamas.

Às vezes parecia que a música vinha de longe, das montanhas ele, então, imaginou um menino com um gorro vermelho, imaginou que aprendera a assoviar para fora, coisa que ainda não conseguia. Levantou-se, foi até a janela, na intenção de ver tudo melhor, então uma coisa muito grande apareceu, parecia um pássaro, um condor, talvez, que voasse bem para o alto daquelas montanhas. Ou seria o vento ou o seu pai de verdade, o Carlos, mudando de cara e de jeito, para não ser reconhecido e despistar os militares do Regime, como sempre fazia quando vinha visitá-lo, mas sempre protetor (MACHADO, 1985, p. 17).

Aquela coisa tomou-o em seu colo macio. Estava muito escuro e Miguel foi fechando os olhos e aproveitou o chamego gostoso daquele colo que só podia estar levando-o para um lugar muito bom, como um anjo. O que nos faz inferir que ele entra em um sono profundo e no sonho ele encontra as respostas que busca, as quais não são dadas por ninguém, mas descobertas por ele mesmo, durante essa viagem. Tem-se aqui, um conjunto de imagens que são elaboradas pelo narrador enquanto ele busca seu processo de autoconhecimento.

Duran (2002) revela que, em linhas gerais, a imaginação é a ação criadora, ultrapassa o real, é conteúdo do inconsciente. É o local onde nascem as ideias, relacionam-se às representações coletivas. O autor destaca o imaginário como uma “[...] corrente de pensamento que marca ‘a grande virada’ de civilização que vivemos desde há um quarto de século” (DURAND, 2002, p. 9).

Ao salientar que o imaginário é “[...] o conjunto de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens [...],” (DURAND, 2002, p. 18) dá a entender que o ser humano é também resultado das imagens e das criações de seu pensamento. A imagem visual conecta com outras imagens presentes na memória que cada ser traz consigo, e que abarca o visto, o sabido, o lido, o adquirido, o ouvido, tal qual as imagens apresentadas por Miguel. Esse conjunto imaginário “de representação do mundo varia em extensão e qualidade de acordo com os referenciais de tempo e espaço, importando em experiência de vida, formação profissional, universo cultural, geração de territorialidade, etc.” (PESAVENTO, 2008, p.106)

No tocante à imagem mental ela é dotada de propriedades semânticas: nós pensamos coisas enquanto vemos, e lhes atribuímos valor e significado; categorizamos o que vemos e lhe atribuímos sentidos correlacionados com aquilo que é visto, e que está presente, com o plano das imagens ausentes, mas lembradas e evocadas pelo pensamento. A imagem mental decorrente desse processo, e que toma o lugar a partir do registro visual, tem a função de atribuir valor e significado àquilo que se observa dando margem à ocorrência do que se poderia chamar de percepção do mundo em imagens. É claro que as duas

propriedades da imagem, a física e a semântica, que correspondem às imagens visuais e as mentais, são imediatas e indissociáveis (DURAND, 2002).

Já no campo da literatura, neste caso, da literatura juvenil, o imaginário como processo de representação “[...] deve ser compreendido à luz de uma concepção de imaginário que olha as imagens como metáforas, símbolos e mitos enquanto modelos valorativos do pensamento e da práxis do homem” (WUNENBURGER; ARAUJO, 2006, p. 12). Assim, o conceito de representação e imaginário, bem como, memória e imaginação podem ser relacionadas como processos interligados intrinsecamente.

Outro recurso amplamente utilizado pela literatura juvenil é a recorrência ao “maravilhoso”, pois ele permite recuperar a fantasia, característica própria da literatura. Nesse sentido, lembra Colomer (apud LOTTERMANN, 2014, p. 39): “a fantasia é também um instrumento privilegiado, tanto para resolver os conflitos psicológicos dos personagens, quanto para a denúncia das formas de vida da sociedade pós-industrial”; como pode ser visto em *de olho nas penas*. Depois de Miguel se deixar ser levado pela janela do quarto da casa da avó onde dormia, ele inicia uma viagem em terras diferentes “Na terra das montanhas” (p. 19), “Na terra dos rios” (p. 33) e “Na terra das savanas” (p. 45).

Tal viagem é proporcionada pelo vento e por um Amigo que assume outras imagens ao longo do caminho. A primeira viagem foi “Na terra das montanhas”, um lugar de céu azul e bastante ensolarado, junto dele havia um vulto brilhante, que se chamava Amigo. Esse amigo era, na verdade, um guerreiro de pele cor de cobre, com características de um guerreiro inca tinha brincos enormes pendurados nas orelhas, tinha uma narigueira de ouro, e todo o seu corpo também brilhava. Penduradas no pescoço, cobrindo o coração, placas de ouro formavam um peitoral.

E o ouro continuava em braceletes, pulseiras, tornozeleiras. O amigo parecia mesmo um sol humano (MACHADO, 1985, p. 20). Nesse trecho as características da personagem “Amigo” remontam às características dos povos andinos e sua história. Por conta de algumas peculiaridades desse amigo que ora virava gente, ora virava pássaro, assobio de flauta, colo de anjo, povo antigo e virava amigo de novo, parecendo o Pai Carlos quando o vinha visitar, Miguel o chamou de Quivira, e se pôs a perguntar uma porção de coisas ao amigo que o foi conduzindo para obter suas próprias respostas sobre os segredos da terra, do fogo, da água e do ar. Todos os eventos se passam sob a rubrica do maravilhoso. Sobre esse gênero, Roas (2014), considera que,

O mundo maravilhoso é um lugar [...] que nele tudo é possível – encantamentos, milagres, metamorfoses – sem que os personagens da história questionem sua existência, o que permite supor que algo seja normal, natural. Cada gênero tem sua verossimilhança: colocado como normal, “real”, dentro dos parâmetros físicos desse espaço maravilhoso, aceitamos tudo aquilo que acontece ali sem questioná-lo. Quando o sobrenatural se converte em natural, o fantástico dá lugar ao maravilhoso (ROAS, 2014, p. 34).

Dessa forma, a fantasia contemporânea supõe novas formas de criação de

imaginários incorporadas à ficção a partir de diversos caminhos dentro do maravilhoso. Já na “Terra dos Rios” (p. 35) o menino gritou pelo Amigo, que voou para o meio das árvores e dali surgiu um homem alto, cor de cobre, enfeitado com penas e com o corpo pintado, o que relembra a história dos povos indígenas e mais uma vez, a imagem das penas, como aparece no título da obra, é evidenciada:

– Não tenho certeza. Acho que você é tudo junto, o Amigo vestido de sol e de ouro, de lã e de pena. E acho também que você é Ave de olho nas penas.

– Isso mesmo – concordou o Amigo. – Sempre de olho nas penas do mundo.

– Nas penas do mundo? Repetiu Miguel, de novo sem entender muito bem. Às vezes o Amigo ficava muito misterioso mesmo. – E o mundo tem penas?

– Quem não tem?

Aí é que de repente Miguel entendeu e achou graça:

– Ah, sim, você está falando de outros tipos de pena... De gente que está pensando, sofrendo, triste, chateada (MACHADO, 1985, p. 36).

Por meio da explicação sobre a palavra pena somos levados a atentar para o fato de que Miguel começou a desvendar alguns segredos e a compreender a ambivalência das penas, sejam elas como símbolos ascensionais (CHEVALIER & GHEEBRANT, 2020, p. 781), sejam como símbolos de representação dos sofrimentos da vida. O menino, que até pouco tempo atrás não entendia o porquê de tantos acontecimentos que faziam parte da sua vida, começou a entender as inter-relações entre os povos e as culturas e a perceber que, independentemente de onde moram, as pessoas são irmãs, por mais diferentes que sejam, e por mais distintos que sejam os seus objetivos.

A terceira viagem de Miguel é para a “terra das savanas” (p. 45), do outro lado do mar. Era a África, quem sabe, talvez, Moçambique, um dos países onde ele viveu. Um lugar cheio de animais. Foi aí que ele conheceu Ananse (aranha), ela era como uma intercessora dos deuses e guardava em sua teia muitas outras histórias que auxiliaram o menino a resolver o seu “quebra-cabeça” pessoal com muitos países e povos e isso o alegrou, pois entendeu como se deu a origem de diversos povos e lugares e se situou no tempo e no espaço. Segundo Lottermann (2013, p. 78), “fazendo uso de recursos do universo maravilhoso, a narrativa abre uma janela para a realidade, levando o leitor a refletir sobre eventos do passado remoto e recente, num contínuo processo de formação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como Ananse, que guardava em sua teia histórias do mundo inteiro, Ana Maria Machado tece, com suas narrativas “uma teia bonita e resistente que aguenta todo peso do povo de uma aldeia, de uma nação, de uma terra” (MACHADO, 1985, p. 48). Sua recorrente preocupação em buscar nas raízes culturais brasileiras a matéria de sua ficção confere o tom da formação sábia, ao mesmo tempo em que temos a sensação de que a história

fala de nós mesmo (e fala!). Suas palavras, suas redes e suas teias dão a fertilidade para plantar o amadurecimento pessoal e cultural, enquanto o leitor juvenil ou não, se deleita nas metáforas, fantasias e no maravilhoso de sua tessitura.

Ouvindo ainda o som da “flauta fabricada pelo vento”, Miguel pergunta ao Amigo quem está tocando e ele responde que é um pastor de lembranças e finaliza dizendo: **“Vamos, agora respire fundo, feche os olhos e vamos lembrar”** (MACHADO, 1985, p. 26, grifos nossos). Nesse convite do Amigo está patente que outro caminho em que, seguramente, a literatura se entrecruza com a história é o campo da memória. Cada indivíduo traz em si o acúmulo das vivências de seus antepassados, de modo que, ao construir a própria história, também constrói a história de um grupo e uma continuidade. Nesse sentido, Miguel não está isolado em seu tempo, visto que é sujeito de um único e progressivo processo histórico e ao olhar para sua história, olha para as coisas do mundo, ou seja, para a coletividade.

Finalizando as considerações sobre literatura e história, vale lembrar, também, outras palavras de Quivira diante do questionamento de Miguel, sobre as razões por que não poderia intervir nos acontecimentos que vivenciara: “Porque são coisas que já aconteceram há muito tempo, e ninguém pode mudar o que passou. A gente só pode é ver com atenção, para ficar sabendo” (MACHADO, 1985, p. 26). Essa forma relativamente simples, modalizada e mágica de comunicar ao leitor produz um efeito de leitura e releitura de si mesmo e do histórico que permite desvendar uma determinada realidade por intermédio do entrecruzamento de meios e dados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, VERA. TERIXEIRA. de. A literatura infantil e juvenil em pluralidade de enfoques. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (Org.). **Literatura infantil e juvenil**: leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2020.

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

DAVI, Tânia Nunes. **Subterrâneos do autoritarismo em Memórias do Cárcere** (de Graciliano Ramos e de Nelson Perreira dos santos). Uberlândia: EDUFU, 2007.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução arquetipologia geral. São Paulo; Martins Fontes, 2002.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HUTCHEON, Linda. **Poéticas do pós-modernismo**: história, teoria e ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOTTERMANN, Clarice. Com sua voz de mulher, Marina Colasanti cria um tigre de papel. In: AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (Org.). **Literatura infantil e juvenil**: leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jathay; SANTOS, Nádía Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). **Narrativa, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

_____. **Raul da ferrugem azul e de Olho nas penas**: o insólito como denúncia. Revista Trama – Volume 9 – Número 17 – 1.º Semestre de 2013 – p. 67-80. In: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8205>. Acesso em 22 de nov 2020.

MACHADO, Ana Maria. **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SANTOS, Nádía Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). **Narrativa, imagens e práticas sociais**. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

WUNEBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo; Cortez, 2006.

“QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO”: A PERSONAGEM NA NARRATIVA POÉTICA *UM COPO DE CÓLERA*, DE RADUAN NASSAR

Data de aceite: 23/11/2023

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

FCLAr/UNESP

Ribeirão Preto - SP

<http://lattes.cnpq.br/8978103083856101>

RESUMO: O narrador faz parte da instância ficcional da personagem, sendo que, na narrativa poética, esses elementos constituem um dos quatro aspectos principais do gênero. Assim, nosso *corpus* é constituído por *Um copo de cólera*, novela publicada primeiramente em 1978 pelo escritor brasileiro contemporâneo Raduan Nassar. Objetivamos, nesse sentido, averiguar os aspectos da novela em pauta que nos levaram a investigá-la como manifestação do gênero narrativa poética. Para tanto, utilizaremos *Le récit poétique*, de Jean-Yves Tadié; *Retórica da ficção*, de Wayne C. Booth; *The lyrical novel*, de Ralph Freedman, *O arco e a lira*, de Octavio Paz e *Discurso da narrativa*, de Gérard Genette.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa poética; personagem; narrador.

“WHO TELLS A TALE INCREASES A POINT”: THE CHARACTER IN THE POETIC NARRATIVE *UM COPO DE CÓLERA*, BY RADUAN NASSAR

ABSTRACT: The narrator is part of the character’s fictional instance, and, in poetic narrative, these elements constitute one of the four main aspects of the genre. Thus, our corpus consists of *Um copo de cólera*, a novel first published in 1978 by the contemporary Brazilian writer Raduan Nassar. In this sense, we aim to investigate the aspects of the novel in question that led us to investigate it as a manifestation of the poetic narrative genre. To do so, we will use *Le récit poétique*, by Jean-Yves Tadié; *Retórica da ficção*, by Wayne C. Booth; *The lyrical novel*, by Ralph Freedman, *O arco e a lira*, by Octavio Paz and *Discurso da narrativa*, by Gérard Genette.

KEYWORDS: poetic narrative; character; narrator.

1 | INTRODUÇÃO

Raduan Nassar (1935-) é um escritor brasileiro contemporâneo que, em 2016, foi prestigiado por meio da conquista do Prêmio Camões. Dentre outras obras,

é o autor de nosso *corpus*, a narrativa que ele classifica como novela: *Um copo de cólera* (1978). Nascido em Pindorama, interior do estado de São Paulo, muda-se para São Paulo nos anos 1950 com a família e lá cursa Direito, Letras e Filosofia na Universidade de São Paulo (USP), contudo, não concluiu os dois primeiros cursos, finalizando Filosofia em 1962, período em que já se dedicava à literatura. Produz o romance *Lavoura arcaica* (1975), a novela *Um copo de cólera*, aqui averiguada como narrativa poética, e contos em *Menina a caminho* (1994), além de contos publicados de forma avulsa em periódicos brasileiros e estrangeiros.

Objetivamos, assim, averiguar como essa produção de Nassar pode ser compreendida como uma narrativa poética, tendo como foco os aspectos relativos ao narrador e à personagem. Ainda, é importante salientar que utilizamos *The lyrical novel* (1963), de Ralph Freedman, para a investigação aqui proposta. Apesar de a tradução livre do título da obra ser “o romance lírico”, equiparamos essa terminologia à de Jean-Yves Tadié em *Le récit poétique* (1978), cuja tradução livre é “a narrativa poética”, obra ainda não traduzida à qual, por esse motivo, nosso acesso é limitado. Outrossim, *Discurso da narrativa* (1986), de Gérard Genette, também foi por nós selecionado como aparato teórico no que diz respeito às nomenclaturas dos tipos de narrador. Ainda, propomos retomadas de afirmações de Octavio Paz em *O arco e a lira* (1982). Por fim, cabe salientar que, na narrativa poética, o autor tem um papel importante na construção do narrador, apesar de não se tratar de uma escrita de viés autobiográfico. Para cotejar esse aspecto, utilizaremos a noção de autor implícito de Wayne C. Booth em *Retórica da ficção* (2022).

2 | NARRATIVA POÉTICA: A PERSONAGEM

Primeiramente, salientamos que a narrativa poética apresenta um recorte da vida do protagonista. E, acerca dela, elencamos os seus quatro aspectos fundamentais: (1) personagem (que engloba o narrador); (2) tempo; (3) espaço e (4) mito. As quatro características são permeadas pelo estilo e pela estrutura específicos. Ainda, os quatro elementos não se apresentam, nesse gênero literário, como o fazem na narrativa convencional, ou seja, não-poética. O narrador, nesse tipo de narrativa, apresenta um papel fundamental e um aspecto de protagonismo. Já a personagem se apresenta de forma arquetípica ou com uma função bastante marcada no discurso. O tempo é o interior, o subjetivo, como na poesia. O espaço, por sua vez, surge como uma personagem. Por fim, o mito aparece no fator não histórico e não temporal dessa narrativa. Assim, mesmo que haja uma referência histórica, a narrativa poética não se prende a ela, mas sim, ao aspecto intemporal da condição humana.

Quando apresentamos nossa escolha pela terminologia de Tadié – a narrativa poética – apesar de utilizarmos como arcabouço teórico Freedman, que trata desse gênero sob o título de romance lírico, não justificamos nossa escolha e, nesse momento, o faremos,

partindo do que Freedman (1963, p. 273):

The lyrical novel, then, is closely related to the evolution of the narrative genre as a whole. In its range from narrative to poetry, it has utilized compounds of both its elements, although, as they endure the stresses and strains between types of narration and designs of imagery, lyrical novels preserve a poetic approach.¹

Quando Freedman relaciona a existência do romance lírico com a evolução narrativa, compreendemos que podemos associar as terminologias de Freedman (lyrical novel) e Tadié (récit poétique) e, dessa forma, justificamos nossa decisão terminológica que permeia todo nosso estudo. Além disso, a terminologia francesa é mais atual, sendo de 1978, enquanto a estadunidense é de 1963.

Nesse sentido, estrutural e estilisticamente, destaquemos o que afirma Freedman (1963, p. 271):

The types of lyrical fiction we have examined share a similar approach to the novel's traditional confrontation between self and world. The "I" of the lyric becomes the protagonist, who refashions the world through his perceptions and renders it as a form of the imagination. The poetic imagination of the lyrical novelist, however, functions differently from that of his conventional *confre*. The world he creates from the materials given to him in experience becomes a "picture"—a disposition of images and motifs—of relations which in the ordinary novel are produced by social circumstance, cause and effect, the schemes fashioned by chronology. At the same time, lyricism in the novel assumes a significance which it does not possess in verse.²

Como acontece em outros momentos de sua obra, Freedman salienta aproximações e distanciamentos entre a lírica e a narrativa poética (a terminologia que adotamos de Tadié, como supracitado). Evidencia-se, entre suas proposições e a nossa leitura delas, a importância que o tempo interior assume na narrativa poética, um traço subjetivo advindo do poema e que também surge no fluxo de consciência presente no romance moderno. Essa técnica se dá, na narrativa poética, de forma distinta, como veremos adiante.

Quanto ao narrador, que figura uma personagem, temos uma instância que tem um protagonismo nesse gênero literário, além de ser o aspecto principal da narrativa poética. Apresenta-se como onisciente ou, mais comumente, como narrador-protagonista, ou seja, nos termos de Genette (1986, p. 247-258), autodiegético: o narrador não só é parte da diegese, mas a protagoniza. Ainda sobre o narrador, relacionamos seu papel na narrativa

1 O romance lírico, então, está intimamente relacionado com a evolução do gênero narrativo como um todo. Na sua extensão da narrativa à poesia, utilizou compostos de ambos os seus elementos, embora, à medida que suportam as tensões e tensões entre tipos de narração e desenhos de imagens, os romances líricos preservem uma abordagem poética. (tradução nossa).

2 Os tipos de ficção lírica que examinamos partilham uma abordagem semelhante ao confronto tradicional do romance entre o eu e o mundo. O eu lírico passa a ser o protagonista, que remodela o mundo através de suas percepções e o torna uma forma de imaginação. A imaginação poética do romancista lírico, contudo, funciona de forma diferente daquela do seu convencional. O mundo que ele cria a partir dos materiais que lhe são dados na experiência torna-se uma "imagem" - uma disposição de imagens e motivos - de relações que, no romance comum, são produzidas pelas circunstâncias sociais, pela causa e pelo efeito, pelos esquemas moldados pela cronologia. Ao mesmo tempo, o lirismo no romance assume um significado que não possui no verso. (tradução nossa).

poética às proposições de Wayne C. Booth em *Retórica da ficção*. Segundo ele, entre o narrador e o escritor (autor empírico), há uma instância chamada por Booth (2022, p. 221) de autor implícito. Em nossa leitura da proposta de Booth, o autor implícito funciona como uma esponja: suga a ideologia e visão de mundo do autor empírico e as projeta no narrador. Desse modo, as proposições de Genette e Booth complementam o que entendemos como papel do narrador na narrativa poética. Ainda, elenquemos a aproximação entre o eu lírico e o narrador desse tipo de narrativa:

The emphasis on the protagonist as the poet's mask is inevitable in a genre which depends on the analogy between the lyrical "I" of verse poetry and the hero of fiction. Since the formal presentation of a self is a "self-reflexive" method, most lyrical novels indeed seem to require a single point of view.³ (FREEDMAN, 1963, p. 15).

Destarte, o trecho transcrito traz uma questão muito importante da narrativa poética: o ponto de vista fixo no protagonista, seja por meio de um narrador heterodiegético ou autodiegético, como é o caso de *Um copo de cólera*.

Já as demais personagens, na narrativa poética, completam a figura daquela que é o narrador. Elas funcionam ou como arquétipos ou como reduzidas a funções na vida do narrador (quando ele é o protagonista), configurando, assim, sombras dele. Logo, suas complexidades são bastante limitadas nesse modo de manifestação literária. Sobre a discrepância entre o trato das personagens e do protagonista, averiguemos a proposição abaixo:

The passive protagonist's point of view draws the contours of the lyrical novel. (...) Actually they cohere as a texture, intermingling past and present, occult and real events, mythical and historical figures with persons in the hero's life. (...) Images, then, include not only objects and scenes but also characters, who exist as image-figures within the protagonist's lyrical point of view.⁴ (FREEDMAN, 1963, p. 9)

No trecho, é possível apreender a noção de que as personagens se apresentam em função do protagonista na narrativa poética, embasando teoricamente nossas proposições não só sobre a personagem, mas também sobre o narrador.

Podemos elencar, ainda, um uso diferente do fluxo de consciência específico da narrativa poética, como aponta Freedman (1963, p. 11): "In a lyrical use of the stream of consciousness, by contrast, a design of images and motifs emerges from associations of the mind."⁵ Como observaremos adiante na averiguação do *corpus*, nosso narrador-

3 A ênfase no protagonista como máscara do poeta é inevitável num gênero que depende da analogia entre o eu lírico da poesia em verso e o herói da ficção. Como a apresentação formal de um eu é um método "autorreflexivo", a maioria dos romances líricos parece, de fato, exigir um único ponto de vista. (tradução nossa).

4 O ponto de vista do protagonista passivo traça os contornos do romance lírico. (...) Na verdade, eles são coerentes como uma textura, misturando passado e presente, eventos ocultos e reais, figuras míticas e históricas com pessoas na vida do herói. (...) As imagens, então, incluem não apenas objetos e cenas, mas também personagens, que existem como figuras-imagem dentro do ponto de vista lírico do protagonista. (tradução nossa).

5 Em contraste, num uso lírico do fluxo de consciência, um desenho de imagens e motivos emerge de associações da mente. (tradução nossa).

protagonista nos apresenta não só seu tempo interior e subjetivo, como também um estilo bastante imagético do uso do fluxo de consciência.

31 UM COPO DE CÓLERA

A priori, salientemos um aspecto estrutural na narrativa em pauta. A pontuação de cada seção (capítulo) é realizada majoritariamente por vírgulas, e o ponto final surge apenas na separação entre um capítulo e outro. Tal aspecto pode ser elencado como um elemento poético dessa narrativa. Essa colocação é plausível porque, na poesia, a pontuação tem um papel de destaque tanto quando está presente quanto quando está ausente ou distinta da pontuação convencional. Ademais, as falas entre as personagens são descontinuadas e apresentadas, no discurso, entre aspas, sem a utilização tradicional do travessão, como ocorre na narrativa tradicional.

Pode-se pontuar, ainda, um protagonismo do narrador no *corpus* em pauta, o que pode ser observado no trecho a seguir: “(...) cabendo aos dois ficar de olho no que eu ia fazendo, e não no que ela ia fazendo, (...)” (NASSAR, 1978, p. 10). Assim, o foco das personagens em questão está no que faz a personagem que figura esse narrador, admitindo nossa proposição de que o protagonismo é encarnado na obra por ele. Ainda, quando o narrador-protagonista afirma “(ela sabia representar o seu papel)” (NASSAR, 1978, p. 36), referindo-se à mulher com quem se relaciona, interpretamos como um indício de que essa mulher existe, na narrativa, em função dele, como citamos ocorrer na narrativa poética previamente (FREEDMAN, 1963, p. 15).

As personagens, inicialmente, não têm nome. O narrador conduz sua apresentação dos fatos de forma bastante subjetiva, como o eu lírico dum poema. No segundo capítulo, intitulado “Na cama”, há a descrição minuciosa dos caminhos da psique do protagonista relativa ao que ele espera que aconteça quando a mulher voltar do banheiro. Nessa exposição dos caminhos de sua consciência, temos detalhes de como o ato sexual geralmente acontece entre essas personagens, até que a mulher chegue e interrompa sua imaginação com a possibilidade de materialização dos pensamentos sexuais do narrador. Concretiza-se, assim, na narrativa de Nassar, a proposta do fluxo de consciência imagético de Freedman (1963, p. 11) supracitada.

Temos referências a um conhecimento de botânica por parte do protagonista, elemento que podemos utilizar para caracterizá-lo. É dito, também, que a mulher só sabe desse assunto as informações que o protagonista com ela compartilha: “(se bem que ela não fosse lá versada em coisas de botânica, menos ainda na geometria das coníferas, e o pouco que se atrevia sobre plantas só tivesse aprendido comigo e mais ninguém)” (NASSAR, 1978, p. 17). Desse modo, temos uma relação hierárquica relativa ao conhecimento acerca da botânica, que é apresentada como uma área em que o narrador demonstra conhecimento sólido e a mulher, segundo ele, apenas sabe o que ele a ensinara.

A hierarquia supracitada adquire uma nova face no capítulo seguinte, nomeado “O banho”, em que o narrador se deixa lavar, enxugar e trocar pela mulher, abandonando-se aos seus cuidados, como uma criança. Contudo, diferentemente do trato de uma criança, o cuidado da mulher para com o narrador envolve um tratamento que mistura o elemento sensual e o maternal, um misto que transforma a hierarquia do conhecimento e da atenção direcionados ao protagonista e às suas ações, como mencionado previamente. Essa transformação se dá de forma ambivalente: o foco ainda é o narrador e suas atitudes, todavia, quando ele se abandona aos cuidados dela, o comando passa a ser dessa outra personagem, apesar de ser um comando de quem serve a um ser superior, num movimento paradoxal de prevalência e ruptura da hierarquia: “(...) eu só sei que me entregava completamente em suas mãos pra que o uso que ela fizesse do meu corpo fosse inteiro.” (NASSAR, 1978, p. 22). Assim, a entrega e o serviço criam a nuance paradoxal que confunde a hierarquia que propomos existir entre as personagens.

No quinto capítulo, “O café da manhã”, o narrador refere-se a uma terceira personagem prontamente nomeada: Dona Mariana, caracterizada como “mulata protestante” (NASSAR, 1978, p. 24), que é apresentada como a caseira da chácara do narrador. Além dela, o narrador introduz, nesse capítulo, o seu animal de estimação Bingo, um cão sem raça definida, popularmente conhecido como “vira-lata”, termo, inclusive, utilizado pelo narrador para referir-se ao animal. Destacamos, também o “seu Antônio”, marido de Mariana que também trabalhava para o narrador. A menção ao seu nome surge no sexto capítulo: “O esporro”.

Podemos inferir que há uma suposta subversão da hierarquia quando o narrador nomeia os criados de sua chácara, mas não a mulher com quem se relaciona ou ele mesmo. Tal aspecto pode ser relacionado ao empregado em *Memorial do convento*, de 1982, de José Saramago, em que os protagonistas são o povo que construiu o Convento de Mafra, simbolizados por Blimunda e Baltazar, que vivenciam um amor transcendental na narrativa. Por outro lado, a relação conjugal monárquica é apresentada sob um viés jocoso. Assim, a subversão em *Memorial do convento* se realiza pela protagonização do povo, enquanto esse procedimento se daria, em *Um copo de cólera* pela presença de nome dos criados e ausência de nomes do narrador e da personagem feminina com quem se relaciona sexualmente, mas essa proposta não se concretiza, uma vez que não se trata de uma narrativa poética. Possivelmente, a nomeação dos criados enfatiza que a sua presença é diretamente ligada a uma função no cotidiano do protagonista, dado que, na narrativa poética, as personagens se apresentam com funções e/ou arquétipos claros. A submissão dos criados, apesar de nomeados, pode ser observada no trecho do capítulo “O esporro”, quando o protagonista diz à dona Mariana:

“(...) “eu já disse que o horário aqui é das seis às quatro, depois disso eu não quero ver a senhora na casa, nem ele na minha frente, mas dentro desse horário eu não admito, a senhora está entendendo? e a senhora deve dizer

isso ao seu marido, a senhora está me ouvindo?” e o meu berro tinha força, (...)” (NASSAR, 1978, p. 35).

Assim, inferimos que a nomeação dos criados, ao invés de subverter a hierarquia, como o realiza José Saramago em seu referido romance, aparece, em *Um copo de cólera*, como um reforço da personagem arquetípica ou reduzida a uma função na narrativa. Tal interpretação dialoga com a estrutura da narrativa poética, como elencado previamente.

É interessante destacar a presença da linguagem coloquial no texto, como o uso de “pra” no lugar de “para” (NASSAR, 1978, p. 22), “vira-lata” (NASSAR, 1978, p. 22), “inda” no lugar de “ainda” (NASSAR, 1978, p. 33) etc. A utilização da linguagem coloquial pode ser relacionada ao que afirma Octavio Paz em *O arco e a lira* (1982, p. 82-84) sobre a poesia estar muito mais próxima da linguagem cotidiana do que a prosa. Nesse sentido, a narrativa em discussão apresenta aproximação com o cotidiano que, segundo as afirmações do crítico mexicano, pode ser considerada um aspecto poético desse texto.

A submissão estrutural e estilística das demais personagens ao narrador-protagonista fica evidente, novamente, quando ele, após ela acusá-lo de se transformar em um fascista devido à bronca que dera em dona Mariana (supracitada), afirma: “(...) “você aí, você aí!” eu disparei de supetão, “você aí, sua jornalista de merda”, continuei expelindo o vitupério aos solavancos (...) “(...) que tanto você insiste em me ensinar se o que aprendeu se o pouco que você aprendeu da vida foi comigo, comigo” (...)” (NASSAR, 1978, p. 42). No trecho, fica evidente a arrogância do protagonista, a qual é precedida de uma longa digressão no estilo do fluxo de consciência específico da narrativa poética proposto por Freedman (1963, p. 11) e por nós citado previamente. Essa arrogância pode ser interpretada como uma pista de que esse narrador-protagonista, dono da única perspectiva a qual temos acesso, tem plena consciência de que enxerga as demais pessoas (personagens) como sombras que completam sua existência com funções marcadas em sua vida (narrativa). Assim, Mariana e Antônio são criados-caseiros da chácara dele que devem lhe servir como ele mandar. A mulher com quem ele se relaciona, por sua vez, serve para que ele atinja o prazer sexual, o domínio e arrogância intelectuais e o fato de ser servido, aspectos já demonstrados nesse estudo por meio de citações de *Um copo de cólera*.

Essa perspectiva fica ainda mais evidente quando o narrador protagonista diz para a mulher “(...) “fique tranqüila, pilantra, gente como você desempenha uma função” eu disse com amargura (...)” (NASSAR, 1978, p. 49). No contexto em que ele afirma isso, interpretamos que remete a uma função social, uma utilidade para mulheres que agem como ela. Todavia, ainda assim, não deixa de ser mais uma pista de que essa personagem é enxergada pelo protagonista (e funciona nessa narrativa cuja perspectiva a que temos acesso é a dele) como uma extensão de si próprio, reforçando os papéis discutidos de narrador e personagem na narrativa poética.

O início do discurso da narrativa apresenta a relação sexual entre a mulher e o protagonista, situação que evolui para uma discussão ferrenha, o que pode ser interpretado

como a própria estrutura da narrativa em pauta. A discussão se torna física quando o narrador-protagonista passa a esbofetear e mulher e, em seguida, passa a tentar estabelecer contato sexual violento, do qual ela se defende e, entrando no carro, vai embora da chácara. O último capítulo, também intitulado “A chegada”, como o primeiro, apresenta a perspectiva da mulher ao chegar na chácara onde vive o narrador-protagonista. Ela descreve o episódio com ternura, referenciando-se a ele como “enorme feto” (NASSAR, 1978, p. 81), palavras que encerram a narrativa. O fato dos nomes do primeiro e último capítulo coincidirem, bem como o episódio que narram – sob diferentes perspectivas – retomam o aspecto circular da narrativa poética, que se circunscreve em si mesma.

Por fim, cabe-nos averiguar o título. No poema, ele conduz a nossa interpretação. Em *Um copo de cólera*, destrinchemos seu significado, começando pela definição do *Dicionário Houaiss*, presente na plataforma UOL on-line, do qual destacamos o verbete a seguir: “sentimento de violenta oposição contra o que revolta, escandaliza, molesta ou prejudica; intensa raiva facilmente provocável; ira.” Nesse sentido, podemos inferir que o copo de cólera do título dessa narrativa poética refere-se a uma dose de ira, uma vez que se trata de um episódio da vida desse protagonista que é provocado pela insubmissão da mulher, que o enfrenta quando ele é cruel com os serviçais de sua propriedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo – elencado já no resumo e introdução – foi alcançado, ou seja: averiguamos *Um copo de cólera*, publicação de Raduan Nassar de 1978 indicada pelo autor, na edição, como novela, como uma manifestação literária da narrativa poética. Ainda, nosso foco investigativo foi a personagem, que constitui um dos aspectos da narrativa poética, permeados, como os outros três elementos (espaço, tempo e mito), pela estrutura e estilística típicas desse tipo de narrativa.

Desse modo, explicamos a adoção do termo “narrativa poética”, de Tadié, apesar de utilizarmos, como baliza teórica, a noção de “romance lírico” de Freedman. Além disso, conduzimos uma leitura interpretativa no que tange à forma e ao conteúdo dessa narrativa, chegando à conclusão de que se trata de uma manifestação da narrativa poética. Ainda, relacionamos o título ao discurso.

Por fim, o título de nosso trabalho, encabeçado pelo dito popular “quem conta um conto aumenta um ponto”, faz referência à perspectiva unilateral do narrador-protagonista da narrativa poética em pauta, denunciando que, sob seu olhar, o leitor tem acesso a uma perspectiva parcial dos fatos, o que se quebra no capítulo final, que retoma o primeiro – com a ciclicidade da poesia – no título e nos acontecimentos, contudo, sob a visão da personagem com quem o narrador majoritário se relaciona.

REFERÊNCIAS

BOOTH, W. C. **Retórica da ficção**. Rio de Janeiro: Eleia, 2022.

NASSAR, R. **Um copo de cólera**. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1978.

FREEDMAN, R. **The lyrical Novel**: studies in Herman Hesse, André Gide and Virginia Woolf. New Jersey: Princeton University Press, 1963.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, 1986.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SARAMAGO, J. **Memorial do convento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

TADIÉ, J. Y. **Le récit poétique**. Paris: Presses Universitaires France, 1978.

UOL. **Dicionário Houaiss**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 14 nov 2023.

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO - Doutoranda em Estudos Literários (FCLAr/UNESP) e professora que ministra, desde o segundo semestre de 2022, no curso de graduação em Letras da FCLAr/UNESP, disciplinas da área de Literatura, a convite do departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da FCLAr/UNESP, mediante pagamento de auxílio financeiro didático acumulativo com a bolsa vigente (CAPES/PROEX). No doutorado, seu projeto de pesquisa, intitulado “Da lírica cubana à prosa portuguesa: o intertexto entre Dulce María Loynaz e Dulce Maria Cardoso”, é sobre a intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas epígrafes de Dulce María Loynaz, e está sendo realizado sob orientação da Profa. Dra. Guacira Marcondes Machado Leite. É bacharela e licenciada em Letras - português/inglês (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo na composição de A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do Surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. A Iniciação Científica foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Valéria Zamboni Gobbi e sob a coorientação da Profa. Dra. Tania Mara Antonietti Lopes. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, sob supervisão da Profa. Dra. Renata Soares Junqueira, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, criou uma definição autoral do sentimento de não-pertença, nomeado de diferentes formas pelos pesquisadores de língua portuguesa, mas, até aquele momento, a então mestranda não encontrou definições para o termo. Essa criação teve como baliza teórica, principalmente, a psicologia social. Por fim, a pesquisadora averiguou a construção desse tema (não-pertença) pelas categorias narrativas no romance estudado. A dissertação foi realizada sob orientação da Profa. Dra. Maria Célia de Moraes Leonel. Na especialização, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, investigou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Em 2023, foi indicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da FCLAr/UNESP para concorrer à segunda edição do prêmio “Mulheres que fazem a UNESP”.

A

Análise 1, 3, 4, 5, 8, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 29, 37, 47, 50, 52, 54, 56, 61, 68, 69, 71, 74, 76, 78, 81, 82, 97, 101, 102, 128, 129, 136, 142

Antinovela 111, 126

Arquétipo 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137

B

BNCC 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86

C

Catálogo 97, 99, 100, 101, 102, 109

D

Diversidade 3, 8, 45, 63, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 86, 89, 90, 92, 95

Divulgação 95, 97, 100

Docência 95

E

EAD 88, 91, 95

Ensino 16, 53, 54, 58, 59, 60, 62, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 94, 95, 100, 106, 107, 108, 159

Eros 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138

F

Figura 29, 40, 44, 47, 48, 61, 144, 152, 153, 154

Filme 20, 22, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49

Formação de professores 91, 95

H

História 9, 18, 21, 22, 23, 28, 34, 37, 43, 46, 47, 51, 52, 54, 55, 70, 82, 85, 129, 130, 133, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149

Humor 49, 111, 112, 113, 117, 118, 122, 123, 124, 126

I

Identidade 33, 57, 59, 71, 78, 95, 110, 142, 143, 144

L

Léxico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 64, 71

Língua inglesa 69, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

Língua portuguesa 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 68, 69, 72, 76, 77, 128, 159

Linguística 2, 3, 4, 6, 8, 12, 14, 16, 26, 27, 37, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 68, 69,

71, 72, 73, 74, 76, 77, 141, 159

Literatura 16, 21, 70, 78, 112, 128, 129, 130, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 159

Literatura juvenil 139, 140, 142, 145, 146

M

Metacritic 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 51

Metáfora 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 43

Mitologia 128, 136, 138

Multiletramento 95

Música 21, 25, 45, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 130, 144, 145

N

Narrador 118, 143, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Narrativa poética 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Neologismo 1, 6, 15

P

Personagem 27, 28, 36, 41, 42, 59, 139, 143, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Poesia 56, 128, 134, 151, 152, 153, 154, 156, 157

Preconceito 42, 43, 44, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 69, 70, 72, 75, 76

Professor 26, 46, 49, 53, 58, 59, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 107

Psique 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 154

S

Semiótica 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 47, 50, 51

Sociolinguística 53, 54, 55, 59, 60, 69, 71, 76

T

Tema 12, 13, 15, 30, 31, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 53, 123, 139, 159

Texto 3, 10, 15, 16, 18, 19, 26, 27, 29, 30, 31, 40, 50, 51, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 73, 76, 78, 86, 90, 91, 92, 94, 95, 111, 126, 144, 156

V

Variação 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77



Linguística,
letras e
artes:

Explorando a
expressão criativa
da linguagem


Ano 2023

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Linguística, letras e artes:

Explorando a
expressão criativa
da linguagem


Ano 2023

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br