CLÁUDIO CORREIA
ANDRÉ CONFORTE
(ORGANIZADORES)



SEMIÓTICA, PESQUISA E ENSINO
(COMUNICAÇÕES) - VOLUME 2

COLSEMI

Dialogarts

André Conforte e Claudio Correia
(Organizadores)

SEMIÓTICA, PESQUISA E ENSINO
(Comunicações)
VOLUME 2

2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor
Ruy Garcia Marques
Vice-Reitora
Maria Georgina Muniz Washington

DIALOGARTS

Coordenadores
Darcilia Simões
Flavio García

Conselho Editorial

Estudos de Língua
Darcilia Simões (UERJ, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)
Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

Estudos de Literatura
Flavio García (UERJ, Brasil)
Karin Volobuef (Unesp, Brasil)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

Conselho Consultivo

Estudos de Língua
Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)
Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)
Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)
Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)
Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)
Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)
Massimo Leone (UNITO, Itália)
Paulo Osório (UBI, Portugal)
Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)
Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)
Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

Estudos de Literatura
Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)
Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)
David Roas (UAB, Espanha)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)
Júlio França (UERJ, Brasil)
Magali Moura (UERJ, Brasil)
Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)
Maria João Simões (UC, Portugal)
Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)
Rosalba Campra (Roma 1, Itália)
Susana Reisz (PUC, Peru)

DIALOGARTS
Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900
http://www.dialogarts.uerj.br/

Copyright© 2019 Claudio Correia e André Conforte (Orgs.)

Edição

Darcilia Simões

Diagramação

Darcilia Simões

Capa

Raphael Ribeiro Fernandes

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica











FICHA CATALOGRÁFICA

C748 CONFORTE, André; CORREIA, Claudio (Orgs.). Semiótica, pesquisa e ensino.
C824 Comunicações. Volume 2.
Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-118-4

1. Semiótica 2. Pesquisa. 3. Ensino.
I. Comunicações; II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
III. Departamento de Extensão. IV. Título.

Índice para catálogo sistemático
410 – Semiótica
400 – Linguagens e línguas
370 – Educação

APRESENTAÇÃO

> *Devo uma confissão ao meu paciente leitor. Quando digo que os signos que têm interpretante lógico são ou gerais ou intimamente ligados a gerais, tal afirmação não constitui um resultado científico, mas apenas uma forte impressão devida a uma vida inteira dedicada ao estudo dos signos. A minha desculpa para não responder cientificamente à questão é que, tanto quanto sei, sou um pioneiro, ou antes um homem da fronteira, na obra de abrir a clareira e desbravar aquilo que chamo semiótica, ou seja, a doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais de possível semiose: acho o campo demasiado vasto, grande demais o trabalho para um recém-chegado (PEIRCE, 1980, p. 135).*

É com grande sentimento de satisfação e, também, de gratidão que entregamos aos colegas acadêmicos e ao público geral esta obra em dois volumes, que consiste na materialização, em livro digital, das ideias discutidas nos simpósios, minicursos e sessões de pôsteres realizados durante o 6º Colsemi – Colóquio Internacional de Semiótica, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em novembro de 2017.

A satisfação se deve ao fato de que é realmente gratificante chegar ao cabo de um processo que se inicia com pelo menos um ano de antecedência à abertura do evento e que culmina com a publicação – para o conhecimento geral do universo acadêmico – dos artigos a nós encaminhados, após um cuidadoso e carinhoso processo de revisão e formatação.

A gratidão deriva do reconhecimento de que só se chega ao fim deste processo com a colaboração de muitos; em primeiro lugar, da líder do grupo de pesquisa SELEPROT, Darcilia Simões, idealizadora e realizadora-mor de tudo que diz respeito aos estudos semióticos em nossa Alma Mater fluminense: além do já citado grupo, também a Editora Dialogarts e o Colsemi, que chega vitoriosamente à sua 6ª edição, e já prepara a sua 7ª para este ano que se inicia (em tempos de macérrimos incentivos governamentais à pesquisa científica); em segundo lugar, à qualificada e coesa equipe do SELEPROT, cujos membros, instados a cada instante pela líder do grupo, não se furtam a *co-laborar* em todas as etapas da realização do evento e de seus rebentos acadêmicos, como é o caso desta coletânea, que vem a lume após contar com a *co-operação* de muitos dos participantes do grupo no processo de revisão e formatação dos artigos; por fim, nossa gratidão

se estende a todos os professores, pesquisadores e alunos que participaram do 6º Colsemi.

Quanto aos artigos aqui publicados, que esperamos sejam muito úteis ao nosso leitor, saltam aos olhos, de imediato, duas características em comum: a diversidade de assuntos abordados e o positivo e fecundo diálogo com outras áreas do conhecimento.

A primeira característica se deve ao fato de que poucos arriscariam determinar os reais limites da semiótica de extração norte-americana (ou peirciana), já que, nas palavras do próprio Peirce, "em seu sentido geral, a lógica é [...] apenas outro nome para semiótica" (PEIRCE, 2005, p. 45)[1]. Consistindo a Lógica, *grosso modo*, numa teoria geral do pensamento (em que, numa perspectiva fenomenológica e cognitiva, a nosso ver, Peirce situa a existência dos signos), compreendemos que tudo quanto concerne à linguagem concerne também aos estudos semióticos (inclusive as especulações linguísticas *per se*, presentes em muitos escritos do filósofo norte-americano, e nas quais ele

1 Lembra-nos Santaella (2004, p. 02), em verdade, que "a semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da *ampla arquitetura filosófica* de Peirce [grifo nosso]. Essa arquitetura está alicerçada na fenomenologia, uma quase-ciência que investiga os modos como apreendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente (...).

emite juízos formidáveis, apesar de *não se considerar um linguista*). Cremos não ser nem mesmo necessário recorrer à artificial e falsa sinonímia entre a semiótica de Peirce e a *semiologia* de Saussure, e alegar que, nas palavras do linguista genebrino, a linguística não seria senão uma parte daquela ciência que, já de si, "constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral" (SAUSSURE, 2006, p. 23). Enfim, entendemos não haver muita controvérsia: a Semiótica é de fato mais abrangente que a própria Linguística, e, em consequência, nada que tenha cariz linguístico lhe é estranho; distinguem-se, talvez, as formas de abordagem, e mesmo estas, entre si, se mostram bastante heteróclitas.

A segunda característica, a interdisciplinaridade, se justifica nas palavras de Lúcia Santaella (2004, p. 06):

(…) por ser uma teoria muito abstrata, a semiótica só nos permite mapear o campo das linguagens nos vários aspectos gerais que as constituem. Devido a essa generalidade, para uma análise afinada, a aplicação semiótica reclama pelo diálogo com teorias mais específicas dos processos de signos que estão sendo examinados. Assim, por exemplo, para se analisar semioticamente filmes, essa análise precisa entrar em diálogo com teorias específicas de cinema. Para analisar pinturas, é

necessário haver um conhecimento de teorias e história da arte. Para fazer semiótica da música, é preciso conhecer música, e assim por diante.

É justamente esse diálogo que encontramos nos dois volumes desta coletânea. Áreas tão distintas como a Música, a Biologia, a Cognição, os Estudos de Tradução, o Direito, a Psicologia, a Informática, a Literatura, as Neurociências, a Matemática, o Jornalismo etc., além dos próprios estudos semióticos de outras extrações (como a francesa, dita *greimasiana* e, também, a russa, com os trabalhos de Lótman) são chamadas ao diálogo, e a conversa, assim pensamos, flui muito bem, resguardadas as especificidades de cada domínio. Tal ecletismo, no limite, proporcionará ao leitor, acreditamos, um aprendizado multidisciplinar cujo corolário será a constatação de que é sempre possível à Academia conversar, em franca e produtiva troca, com todas as áreas do conhecimento. Esse diálogo, talvez, seja a maior homenagem que podemos prestar à rica e multifacetada obra de Charles Sanders Peirce. Boa leitura!

André Nemi Conforte
Claudio Manoel de Carvalho Correia
Organizadores

REFERÊNCIAS

PEIRCE, Charles Sanders. (1980) Escritos Coligidos. Seleção de Armando Mora D'Oliveira.

Coleção *Os Pensadores*. 2. ed. São Paulo: Editora Abril.

_____. (2005) Semiótica. São Paulo: Perspectiva.

SANTAELLA, Lucia. (2004) Semiótica Aplicada. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006) Curso de Linguística Geral. 27 ed. São Paulo: Cultrix.

SUMÁRIO

DO REDUTIVAMENTE LINGUÍSTICO AO GLOBALMENTE COMUNICATIVO_____ 13

Natan Oliveira Ferreira _____ 13

O HUMOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: APLICAÇÃO DE TEORIAS DO HUMOR VERBAL EM VÍDEOS DO CANAL "PORTA DOS FUNDOS"____ 37

Danielle Ferreira Martins Bastos _____ 37

A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DO DISCURSO MIDIÁTICO NOS CADERNOS RIO OLÍMPICO, RIO 2016, RIO OLÍMPICO PARALIMPÍADA E RIO 2016 PARALIMPÍADA __ 70

Carlos Mauricio da Cruz _____ 70

A EXPRESSIVIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DAS FRASES-FEITAS: SUA CONTRIBUIÇÃO NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA _____ 99

Márcia da Gama Silva Felipe_____ 99

VIEWPOINTS COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS EM SALA DE AULA_____ 138

Felipe Moraes Pereira_____ 138

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano __ 171

A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE LINGUAGENS AUDIOVISUAIS NO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL _____ *200*

Vera Haas _____ **200**

*BOA LEITURA DESDE SEMPRE: A OBRA MICO MANECO, DE ANA MARIA MACHADO*_____ *232*

Tania Maria Nunes de Lima Camara_____ **232**

O FAZER-PRAZER PELO VIÉS DA COMÉDIA NO JORNAL MEIA HORA _____ *253*

Wagner Alexandre dos Santos Costa ____ **253**

Adriano Oliveira Santos _____ **253**

*O ANACRÔNICO COMO FATOR DE CRIAÇÃO NO FOTOJORNALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA*_____ *277*

Roberta Cristiane de Oliveira _____ **277**

Soraya Maria Ferreira Vieira_____ **277**

*SEMIÓTICA E IMAGINÁRIO: IMAGENS DO ANDRÓGINO NA SÉRIE OS CAVALEIROS DO ZODÍACO*_____ *300*

Josenildo Campos Brussio_____ **300**

*ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ENTRE AS MÚSICAS E O PROJETO GRÁFICO DO DISCO UNLIKELY DA BANDA BRASILEIRA FAR FROM ALASKA.*_____ *327*

Gabriel Dias Hiera Sampaio _____ 327

AÇÕES PROGRAMÁTICAS DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ATENDIMENTO À JUSTIÇA: DIREITO, SOCIEDADE E O TERCEIRO SETOR___ 359

Bruno Valverde Chahaira _____ 359

Letícia Valverde Chahaira _____ 359

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA: A DEFESA DA CIDADANIA E O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO COM O CIDADÃO _____ 389

Larissa Zuim Matarésio_____ 389

A CONFIGURAÇÃO SEMIÓTICA DO ESPAÇO URBANO: A CIDADE COMO LUGAR DOS DIREITOS SOCIAIS_____ 417

Aparecida Luzia Alzira Zuin_____ 417

ANÁLISE DE ESCOLHAS TRADUTÓRIAS EM UM CORPUS DE APRENDIZES DE TRADUÇÃO _ 443

Adriana Bezerra Ivo_____ 443

COMPARANDO VERSÕES DE L'ENFANT DE SABLE PARA O PORTUGUÊS: ENTRE O ORIENTE, O ACIDENTE E O INCIDENTE _____ 474

Luciana Persice Nogueira _____ 474

QUEM NARRA NO DISCURSO CINEMATOGRÁFICO?_____ 504

Marinês Lima Cardoso _____ 504

ESCREVENDO A HISTÓRIA DA TRADUÇÃO DE TEXTOS RELIGIOSOS: O CASO DE LEONARDO BOFF E SUA OBRA _____ 526

Maria Alice Gonçalves Antunes _____ 526

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO CONFRONTO PORTUGUÊS BRASILEIRO-ITALIANO PADRÃO_ 541

AlcebiadesArêas _____ 541

Edvaldo Sampaio_____ 541

Maria Aparecida Cardoso Santos _____ 541

A EPIDEMIA DO SÉCULO: DISCURSOS SOBRE A AIDS NA PRIMEIRA REPORTAGEM DO FANTÁSTICO (REDE GLOBO) ACERCA DO TEMA 567

Stéphanie Lyanie de Melo e Costa _____ 567

DO ACONTECIMENTO BRUTO AO ACONTECIMENTO INTERPRETADO PELA MÍDIA: A CONSTRUÇÃO DO(S) SENTIDO(S) NA CAPA DA VEJA _____ 595

Ilana da Silva Rebello _____ 595

AS MARGENS DA SIGNIFICAÇÃO: A EDITORAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO _____ 624

Elisson Ferreira Morato _____ 624

DO REDUTIVAMENTE LINGUÍSTICO AO GLOBALMENTE COMUNICATIVO

Natan Oliveira Ferreira

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo investigar as relações da teoria sociointeracionista de base vygotskyana como aporte epistemológico para a proposta didática da Abordagem Global de Ensino. Para isso, apresentam-se as relações entre linguagem e pensamento expressas no pensamento de Lev Vygotsky. Em seguida, discute-se o quadro geral da vertente aplicada da linguística textual genericamente intitulada 'Abordagem Global' a partir de uma perspectiva ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da vertente sociointeracionista de base vygotskyana. Empreende-se, em seguida, a análise de uma tira de Calvin e Haroldo para fins de evidencialidade da indissociabilidade entre representação e sentido. A conscientização dessas ferramentas sintético-analíticas, em que autor, leitor e professor se configurem como atuantes, deve ser estimulada por atos semiológicos que levem o aluno a desconstruir a rigidez aparente entre forma e conteúdo.

Vislumbra-se que um dos objetivos principais da educação é o desenvolvimento da competência leitora, que pode ser considerada o fundamento último da educação. O Brasil obteve uma das últimas posições no *ranking* dos países participantes no que tange à leitura dos estudantes em um dos mais importantes medidores da educação no exame internacional PISA[1] (*Programme for International Student Assessment*) – e o rendimento em leitura teve ainda queda em relação a 2015. Sabe-se que o país abriga diferentes realidades cujos problemas de ordem estrutural interferem no desempenho dos alunos submetidos a teses de base amostral. De qualquer maneira, acredita-se que, se no nível microssociológico – em que a sala é um dos grandes representantes – houver um trabalho embasado numa teoria que leve em consideração as capacidades cognitivas e volitivas, tal situação pode ser mitigada.

Nesse sentido, a dimensão social da leitura pode ser estudada por várias facetas. Mediante essa realidade multifacetada, aqueles que trabalham com leitura têm de procurar arcabouços teóricos de cunho sociointeracional. Nesse trabalho, temos na abordagem global uma

[1]Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Tradução livre)

maneira profícua de integrarem sala de aula (SILVA, 2011, p.5):

1) capacidades preliminares dos aprendizes, aquilo que eles já sabem tanto do ponto de vista linguístico – a sua língua materna – , quanto temático – o assunto de que trata o texto e capacidades que eles precisam adquirir;

2) textos literários e não literários, que, pela abordagem global, são colocados num mesmo patamar e com a mesma importância para fins comunicativos, promovendo, assim, maior elasticidade de noção de norma linguística;

3) textos verbais e não-verbais, o que alça essa abordagem a um patamar semiótico em que se migra do redutivamente linguístico para o globalmente comunicativo.

Por essa razão, a prática docente deve viabilizar a inserção das culturas subjacentes às comunidades de fala.

Nessa perspectiva, o trabalho de leitura de língua materna tradicionalmente não passa da simples extração de informações do texto em um processo de decodificação do sentido encerrado no texto. Dessa forma, o trabalho com a linguagem é linear e preexistente à atuação de possíveis sujeitos cognoscentes envolvidos no processo de construção de (inter)subjetividade no espaço escolar. No âmbito do desenvolvimento da Linguística Textual, um

grupo de linguistas franceses (KOCH, 1988), partindo dos pressupostos epistemológicos de HYMES (1971)[2] e estendendo-os para uma abordagem teórica, metodológica e aplicada ao ensino de língua materna e estrangeira, desenvolveram o que posteriormente ficou conhecido como "Abordagem Global".

Esse grupo de linguistas percebe a inviabilidade de se trabalhar exclusivamente com questões de leitura a partir de pressupostos teóricos de um modelo de leitura *bottom-up,* no qual o sentido se encerra no texto e é dado em via única pelo autor/produtor, relegando ao leitor/ouvinte decodificar o que está na linearidade do texto escrito e/ou oral. Tal postura multifacetada desse grupo aponta para o que Silva (2010) chamada de uma postura de reversibilidade de papéis entre aluno-leitor e professor-leitor: não há gabaritador.

As implicações imediatas dessa corrente da Linguística Textual são ressignificar os conhecimentos prévios que os educandos trazem à escola. Entretanto, é premente esclarecer que *conhecimento prévio* aqui é entendido desde as experiências mais íntimas

[2] Hymes (1971), no artigo *On communicative competence,* se vale da noção chomskyana de competência e desenvolve o conceito de "competência comunicativa" que, mais tarde, é apropriada por esse grupo de linguistas franceses.

até àquelas culturais/civilizatórias. Por esse caminho, vale trazer à baila dois movimentos de entrada interpretativa alinhavados ao rótulo *conhecimento prévio*, tais quais: orientação onomasiológica (do sentido para o signo) e orientação semasiológica (do signo para o sentido). Esse esquema interpretativo, de acordo com os princípios já mencionados, deve estar imbricado como um bloco indissociável da competência comunicativa em uma *conjugação componencial pentagonal* (SILVA, 2011), a fim de maximizar o desempenho leitor daqueles envolvidos no processo interacional aluno-texto-professor. Igualmente, cabe ao professor fornecer na medida do possível informações extratextuais aos aprendizes atuando, assim, como intermediário no processo de construção de sujeitos críticos (VYGOTSKY, 1988).

A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA EDUCACIONAL A PARTIR DE LEV VYGOTSKY.

A linguagem, como nenhuma outra faculdade, é capaz de distinguir a espécie humana das demais. Vários pensadores atribuíram à política, à razão, etc. como faculdades definidoras do homem; no entanto, sem a linguagem, nenhuma delas é capaz de realizar-se.

Vygotsky concentra suas pesquisas em entender a relação da linguagem na formação do

pensamento e vice-versa, à medida que o indivíduo se constitui em contato com o ambiente. A dialética do materialismo histórico, proposta por Engels e Marx, serve de base epistemológica para delinear o percurso de investigação científica.

Vygotsky, como Piaget, acredita que os indivíduos, no decorrer de seu crescimento, desenvolvem estruturas orgânicas correspondentes a cada fase do desenvolvimento biológico. No entanto, o ambiente desempenha papel crucial para que essa maturação orgânica aconteça de fato, uma vez que "o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos" (VYGOTSKY, 1994, p.28).

O uso de instrumentos é auxiliar no desenvolvimento da linguagem quando a criança tenta resolver uma situação específica, lançando mão de uma inteligência prática: a fala acompanha a ação. Essas duas instâncias em um momento inicial de surgimento da fala são indissociáveis e se confundem, por isso, inteligência prática.

Em contrapartida, na passagem da fala egocêntrica para a fala social - faculdades como a percepção e linguagem estão mais desenvolvidas. Nesse sentido, a linguagem

começa a se tornar planejada antecipando a ação atrelada à resolução de problemas conferidos pela realidade externa ao sujeito.

> À medida que a criança se envolvia cada vez mais na tentativa de obter o doce, a fala "egocêntrica" começava a manifestar-se como parte de seu esforço ativo. Inicialmente, a verbalização consistia na descrição e análise da situação, adquirindo, aos poucos, o caráter de "planejamento", expressando possíveis caminhos para a resolução do problema. Finalmente, ela passava a ser incluída como parte da própria solução (...).
> Essas observações me levam a concluir que as crianças resolvem tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKY, 1994, p.34-35).

O que está em jogo para o pensador é a formação dos processos psicológicos superiores dos indivíduos, tais como linguagem, memória e

percepção. A memória, por exemplo, também está presente de forma simplificada em outras espécies; no entanto, no desenvolvimento ontogenético, o ser humano desenvolve um tipo de memória lógica – espécie de memória causal que estabelece relações de causa e efeito entre as lembranças. Esse fato é importante, pois Vygotsky não nega a presença filogenética de outras espécies na tessitura fisiológica humana, mas, no decorrer do desenvolvimento de suas hipóteses, é o ambiente formado pelo conjunto de categorias sócio-históricas que determinam a especificidade da espécie, conferindo a forma e estrutura dos chamados processos psicológicos superiores.

Nesse escopo, a linguagem, descrita nos termos de Vygotsky como *fala*, é responsável pela formação da subjetividade do indivíduo em um movimento que inicia da ação para a fala. Em dado momento, como dissemos anteriormente, a ação precede a fala, ao passo que essa dinâmica torna a vida mental da criança orientadora de seu comportamento, tornando-a menos dependente do adulto para resolução de problemas. Nesse ínterim, a percepção deixa de ser revestida por esquemas de inteligibilidade de apreensão imediata para dar lugar a planos mais sofisticados de ação da percepção.

A ABORDAGEM GLOBAL NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Os componentes da competência comunicativa

A abordagem global, como anunciada na introdução deste trabalho, é um dos modos de relacionar textos verbais e não-verbais a fim de dar ao analista de textos suporte substancial para lidar com ambas materialidades.

Segundo Coste (1997), o ensino de línguas tradicional carece de propostas que põem em cena a multiplicidade étnico-cultural e subjetiva dos falantes de determinada língua. Para ele, saber a gramática de uma língua não é suficiente para dar conta da variedade de textos que circulam em sociedade.

Dessa forma, Coste (1997) propõe cinco capacidades que formam a competência comunicativa de cada grupo social ou falante. A seguir, listaremos tais capacidades:

a – capacidade linguística: saberes e habilidades relativos ao funcionamento de uma língua;

b – capacidade textual: saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados;

c – capacidade referencial: saberes e habilidades relacionadas a domínios da experiência e de conhecimento;

d – capacidade de relação: saberes e habilidades relativas às rotinas, estratégias, regulamentos de trocas interpessoais em função das posições, papéis e intenções dos falantes;

e – capacidade situacional: saberes e habilidades relativos a outros fatores que podem afetar, numa comunidade e em circunstâncias dadas, as escolas operadas pelos usuários da linguagem.

É importante ressaltar que essas capacidades não são categorias conceituais estanques; no entanto, a depender do gênero textual e dos objetivos do leitor no momento da compreensão, dada capacidade entrará em jogo de forma mais saliente.

As histórias em quadrinhos de Calvin e Haroldo: proposta de análise

As histórias em quadrinhos (doravante HQ) se caracterizam superficialmente pela utilização da linguagem verbal e não-verbal. Pode-se dizer que outros gêneros textuais se valem desses dois recursos para caracterizar sua constituição. No entanto, as HQ têm um forte potencial pedagógico e, como dito na introdução, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma proposta de ensino que

prepare os educandos arelacionaros conhecimentos prévios de toda ordem (que os alunos trazem como bagagem) aos conteúdos culturalmente consolidados (SAVIANI: 2007).

Os HQ, em sua evolução e história, têm hoje ampla divulgação pelos *mass media*[3] em diferentes suportes.

> As histórias em quadrinhos são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. A construção da história em quadrinhos possui, em seu texto escrito, características próximas a uma conversação face a face, além de apresentar elementos visuais (imagens) complementadores à compreensão, tornando-a bastante prazerosa, pois sua leitura causa no leitor um determinado fascínio, devido à combinação de todos esses elementos (MARINHO, 2003, p.1).

Como se pode perceber, o gênero HQ apresenta tirinhas planificadas em dado suporte- impresso ou digital. Comparado com outras linguagens multimodais como o filme e a

[3]*Mass media* ou meios de comunicação de massa, tais como: jornais, revistas, rádio, televisão, internet e etc.

fotografia (desde que essa última contenha uma legenda, por exemplo), mantém sua especificidade pelo seu *modus operandi* narrativo na qual temos uma sequência de imagens-texto planificadas e, em face de outras linguagens anteriormente mencionadas, demanda do sujeito-leitor uma atitude contemplativa maior do que um filme – nesse último, as imagens ou cenas exigem do sujeito-espectador outro tipo de atitude estético-visual.

Acreditamos que o trabalho com HQ tenha sua importância à medida que os conceitos encapsulados na gramática evocada pelo escritor são necessariamente confrontados com a semiótica da imagem. No processo de formação de conceitos, Vygotsky aponta como uma função importante da linguagem o pensamento generalizante'. Uma leitura atenta de qualquer HQ ou de outra linguagem multimodal estimula o sujeito da interpretação a se distanciar minimamente das categorias lógico-semânticas de determinada cultura hegemônica. Além disso, reafirmamos que o amplo acessoe o baixo custo desse gênero textual para as escolas facilita o trabalho com ele; enxergamos, assim, grande potencialidade na utilização dessas histórias para a maximização da competência leitora dos educandos em qualquer contexto interacional.

No entanto, ainda resta uma pergunta: por que as HQ de Calvin e Haroldo? A resposta, a nosso ver, não é muito difícil: após uma busca rápida no *Google* e em outros materiais didáticos voltados para o trabalho com língua portuguesa, percebemos a pouca frequência dessa HQ em relação a outras, como *Mafalda*, por exemplo.

BILL WATERSON E OS PERSONAGENS DAS TIRAS DE CALVIN E HAROLDO

Nesta seção[4], apresentaremos um pouco sobre o autor e os personagens das tirinhas Calvin e Haroldo[5], seguindo, na sequência, a biografia de Bill Waterson e os personagens fictícios das tirinhas.

- BILL WATTERSON

William B. Watterson II, mais conhecido como Bill Waterson, nascido em julho de 1958, em Washington, é o criador das histórias de *Calvin & Hobbes*. Nelas, há um garoto de seis anos, Calvin, e seu melhor amigo, um tigre de pelúcia chamado Haroldo. Watterson formou-se no Kenyon College, Ohio, em 1980, com grau em Ciências Políticas.

[4]Todas as informações desta seção foram extraídas do website: <www.calvinandhobbes.com>
[5]No original: Calvin & Hobbes

Bill Watterson parou de desenhar as tiras de *Calvin & Hobbes* no dia 31 de dezembro de 1996. As tiras de quadrinhos eram diárias e distribuídas em 14 países pela *Universal Press Syndicate*. A primeira tira foi lançada no dia 11 de novembro de 1985 e, desde então, "Calvin & Haroldo" se espalhou pelo mundo. Seus livros venderam mais de um milhão no primeiro ano, sendo que o último, *Os Dez Anos De Calvin & Haroldo*, alcançou a lista dos *best-sellers* do New York Times.

- CALVIN

Calvin foi inspirado em um teólogo do século XVI que acreditava em predestinação. Segundo o próprio Watterson,

> a maior parte das pessoas pensa que Calvin é baseado em algum filho meu, ou baseado em memórias da minha própria infância. Na verdade, Eu não tenho filhos, e era um tanto quieto, uma criança obediente – quase oposto de Calvin. Um dos motivos que torna a escrita de Calvin divertida é frequentemente eu não concordo com ele.

O autor prossegue dizendo que o personagem é autobiográfico no sentido que Calvin reflete sobre as mesmas questões que ele. Mas adverte: "Calvin reflete mais minha vida

adulta do que minha infância. Nas tiras, Calvin é um garoto de seis anos que pensa como adulto. Ele vê o mundo através de um ponto de vista adultizado que não 'cresceu', mostrando-se inconformado com as tarefas a que a ele são impostas".

- HAROLDO

Hobbes é um tigre de pelúcia que pode ser interpretado como um alter ego de Calvin. Esse outro "eu" de Calvin, que no Brasil recebeu o nome de Haroldo, é inspirado no filósofo do século XVII Thommas Hobbes. Além disso, segundo o próprio Watterson, a opção por um tigre e não por outro animal se deu por motivos domésticos, uma vez que sua família tinha um gato com traços parecidos com o de Haroldo. A transposição substancial para tigre se efetivou para manter o vínculo referencial como estado selvagem do homem descrito por Hobbes como algo a ser combatido. Este consolidou em seu livro "Leviatã" a necessidade de um Estado forte, cujo principal objetivo era o de controlar as paixões humanas. Nessa mesma época, outros autores como René Descartes e Francis Bacon, filósofos racionalistas, são basilares para entender um tipo de ética surgida na modernidade: a ética legalista em cujo escopo a proposição central era "a lei define o bem". Não encontramos a motivação que deu origem à

tradução de Hobbes por Haroldo no Brasil até o momento.

A ABORDAGEM GLOBAL EM UMA TIRA DE CALVIN E HAROLDO

Quadrinho em análise: Por que a gente brinca de guerra e não de paz?



(Autor: Bill Waterson)

a) capacidade linguística: saberes e habilidades relativos ao funcionamento da língua enquanto sistema que permite realizar enunciados;

Ao se ler a sequência de imagens da tira "Por que a gente brinca de guerra e não de paz?", o sujeito interpretante terá de ser capaz de reconhecer as regras da gramática da língua no que tange à sintaxe (funcionamento) e as convenções de escrita (acentos gráficos, diacríticos etc.). No quadrinho acima, a emergência desse componente ou capacidade é imprescindível para que a leitura possa acontecer, já que é essa gramática estabilizada que possibilita a interação verbal entre os sujeitos interactantes. Esse plano de análise responde a indagações do tipo: identificação dos personagens e atos de fala envolvidos. No entanto, se ficarmos só no plano linguístico, apenas diremos que se trata de uma conversa entre um menino e um tigre sobre a desnecessidade da guerra. Ao sairmos do redutivamente linguístico e migrarmos para o globalmente comunicativo, veremos como mostrou a nossa pesquisa sobre a história da confecção dos personagens que Haroldo, também nessa tirinha, é o contraponto de Calvin no sentido de que ele mostra que a reprodução

da guerra adulta é uma bobagem em que os envolvidos são capazes até de morrer em nome de ideias que nem conhecem direito.

b) capacidade textual: saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados (disposições e encadeamentos transfrásticos); retórica e manifestação enunciativa da argumentação;

Nesse plano de análise, o que está em jogo é o reconhecimento do tipo textual predominante no quadrinho. Temos uma sequência narrativa em que dois personagens fictícios interagem por diálogos. As lacunas entre uma sequência e outra devem ser preenchidas pelo sujeito interpretante. A tira que contém o enunciado "é porque não temos bons exemplos" prepara o leitor para a seguinte: "Eu serei o americano destemido, defensor da liberdade e da democracia". O elo entre as duas é a de causa-consequência – relação lógica estabelecida na nossa cultura em que a causa geralmente precede a consequência ou a conclusão. Repare que não foi necessária a utilização de um conectivo para explicitar tal

relação. As expressões faciais dos dois personagens reforçam esse nexo causal.

c) capacidade referencial: saberes e habilidades relacionados a domínios de experiência e de conhecimento;
d)

Esse componente da competência comunicativa é de capital importância para a compreensão do quadrinho. Como anteriormente mencionado, é aqui que o deslocamento da experiência textual eclode. Conhecer um pouco acerca da cultura americana subsidiada pelos princípios da vertente puritana ajuda a entender melhor o texto. Carlos Eduardo Lins da Silva em seu texto *Puritanismo, individualismo e pragmatismo na resposta americana ao terror* afirma "A primeira, e talvez mais poderosa referência teórica do imaginário coletivo americano é a da tradição puritana". (SILVA, p.2)

Além disso, embora essa tira especificamente não trate do tema, um traço recorrente nas tiras de Calvin e Haroldo é a alusão ao pecado da acomodação no aprendizado. É o terceiro pecado apontado por João Calvino que amis ameaçam os calvinistas. Nele, a ideia fulcral é a de que o "homem sabe de tudo, detém a verdade absoluta sobre a

natureza". Esse ponto aparece de forma periférica nesse quadrinho se consideramos o delineamento de um perfil para o personagem Calvin.

Sendo assim, entender de que forma os referentes ativados pelos conceitos expressos nos enunciados se relacionam com a cultura estadunidense é determinante para delimitar e orientar o sentido do texto abrindo espaço para ampliação de conhecimento de mundo e diálogo com outras disciplinas escolares.

e) capacidade de relação: saberes e habilidades relativos às rotinas, estratégias, regulamentos de trocas interpessoais em função das posições, papéis e intenções dos participantes;
f)

No quadrinho em questão, é importante identificar a relação que se estabelece entre Calvin e o tigre. Uma leitura atenta propicia listar um conjunto de características que permeiam a relação entre os dois: o tigre é aquele que representa, em última instância, a civilização, ou seja, é quem pondera as ações de Calvin. Igualmente, é possível identificar uma relação de cumplicidade entre os dois, uma vez que Haroldo é projetado por Calvin para ajudá-lo a resolver questões pessoais, sociais e até

mesmo existenciais. No último quadro da tira, a conclusão a que Calvin chega é gerada depois de uma série de ponderações realizadas nos enquadres anteriores.

g) capacidade situacional: saberes e habilidades relativos a vários outros fatores que podem afetar, numa comunidade e em circunstâncias dadas, as escolhas operadas pelos usuários da linguagem.

Aqui, o professor pode fornecer informações a respeito da vida e obra do autor para fins de maximizar a compreensão do texto. Na tira, saber que Calvin e Hobbes (Haroldo) foram inspirados em personagens históricos é confirmado pelo próprio autor. Além disso, alguns dados biográficos do autor sugerem que a HQ de Calvin e Haroldo eram uma forma de extravasar o lado infantil do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, como podemos perceber ao longo do artigo, quando se migra do redutivamente linguístico para o globalmente comunicativo, não existe língua "pura". A língua está sempre permeada por diferentes camadas discursivas,

cada qual atuando em proporções diversas a depender da relação entre sujeito e sociedade. Neste artigo, pretendemos ilustrar que a língua não é tão somente eo sistema de sons de cunho alfabético-fonético que se juntam para formar morfemas e sintagmas. A língua, tal como se apresenta para nós, é apenas um epifenômeno da realidade. Esperamos que a Abordagem Global aliada à Psicologia Cognitiva de Vygotsky contribua efetivammente para um ensino de leitura em língua mais eficaz.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos (2009). Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione.

HYMES, Dell (1971). On Comunicative Competence. Philadelphie, University of Pensylvania Press.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (1988). Estado atual da linguística de texto e suas tarefas no Brasil. Anais do III encontro Nacional da ANPOLL, Recife, PE.

COSTE, Daniel (2002). Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlote, ORLANDI, Eni Pulcinelli, OTONI, Paulo (Org.). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes.

MARINHO, Elyssa Soares (2004). Histórias em quadrinhos, a oralidade em sua construção. In: Congresso Nacional de Linguística, 3, 2004, Rio de

Janeiro. III Congresso Nacional de Linguística e Filologia e I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro. Disponivel em: http://www.filologiaorg.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html. Acesso em 04 de junho de 2017.

SAVIANI, Dermeval (2007). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados.

SILVA, Mauricio da (2010). Repensando a leitura na escola: um outro mosaico. Niterói: EDUFF; Rio de Janeiro. 4º ed.

_____. (2010) Abordagem global e o ensino de leitura na escola. Disponível em: http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/Abordagem_global_e_ensino_de_leitura_na_escola.pdf . Acesso em < 17 de agosto de 2016>.

VYGOTSKY, Levy Semyonovich (1994). A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

ACESSO A SITES:

http://kdimagens.com/imagem/por-que-a-gente-brinca-de-guerra-e-nao-de-paz-818 Acesso em 20 de novembro de 2017.

BIODATA

Natan Oliveira Ferreira é especialista em língua portuguesa (UFF), Mestrando em Estudos de Linguagem (UFF Campus Gragoatá); Áreas de atuação: Ensino Fundamental e Médio na rede pública do governo do estado do Rio de Janeiro. Autor do artigo "Aposto Explicativo: uma proposta de análise à luz da Semântica Cognitiva"; autor do livro: "Palavra é Arte: coletânea de poesias. 50º edição. Natan Oliveira Ferreira e outros autores". Aprovado em 3º lugar para o cargo de PROFESSOR I - INGLÊS para a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, concurso 2015. Aprovado em 1º lugar para o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em língua portuguesa, UFF, concurso 2016. Aprovado em 3º lugar para o curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Esstudos de Linguagem (ênfase: teoria e análise linguística), concurso 2017. Áreas de interesse de pesquisa: Linguística Cognitiva; Linguística Aplicada ao Texto; Filosofia da Linguagem; Ensino de Línguas Adicionais. Currículo Lattes disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4429138U4 E-mail: natan_oliveira2006@yahoo.com.br.

O HUMOR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: APLICAÇÃO DE TEORIAS DO HUMOR VERBAL EM VÍDEOS DO CANAL "PORTA DOS FUNDOS"

Danielle Ferreira Martins Bastos

PRIMEIRAS PALAVRAS

A compreensão do mundo, de nós mesmos e do outro, do nosso papel na sociedade perpassa a interação por meio da linguagem, mais particularmente a partir da comunicação por textos – verbais ou não verbais – entre os falantes de uma mesma comunidade linguística. Assim, em qualquer situação comunicativa, existe um conjunto de regras que os participantes compartilham e reconhecem para estabelecer a comunicação, decifrar o mundo a sua volta, "ler" pessoas, interagir com elas, influenciá-las. Utilizando uma linguagem cômica para analisar criticamente a sociedade, os textos humorísticos sempre se fizeram presentes, em diferentes códigos e linguagens, com o propósito de ler e decifrar o mundo de maneira ímpar.

O presente trabalho, portanto, pretende apresentar uma proposta de aplicação de diferentes teorias do humor para analisar esquetes do canal "Porta dos Fundos", do

YouTube. Por tratar-se de texto imagético em que o verbal e seu conjunto com o não verbal constroem sentido, além de trazer uma reflexão crítica sobre a sociedade, tem-se a importância desses textos de humor, contribuindo para atividades de sala de aula. Elementos que colaboram para a interpretação do cômico, como a relatividade, a subjetividade, a contextualidade e a inferência, auxiliam na produção de sentido e ampliam o senso crítico dos alunos de forma lúdica.

Aprende-se muito através do riso, já que textos humorísticos exigem um leitor proficiente, capaz de entender as artimanhas empregadas no cômico (metáforas, polissemia, ironia: elementos semântico-discursivos).

O caminho metodológico trilhado nesta pesquisa parte da justificativa para o ensino de língua materna como vivência. O acesso ao conhecimento e aos demais bens culturais em uma sociedade democrática passa pela questão da formação educacional do cidadão por meio da leitura. Essa leitura, porém, deve avançar em diferentes níveis ao longo do processo escolar, em um contínuo de aprendizagem a que denominamos letramento, utilizando-se de inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade para integrar o aluno à leitura crítica do mundo que o cerca:

> Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos [...] (e os) letramentos multissemióticos [...] ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita (ROJO, 2009, p. 107).

TEORIA SEMÂNTICA DO HUMOR VERBAL

A relatividade, a subjetividade, a contextualidade e a inferência são elementos que contribuem para a interpretação do cômico, colaborando para a produção de sentido. Em qualquer situação comunicativa, existe um conjunto de regras que os participantes compartilham e reconhecem para estabelecer a compreensão. Com a comicidade não é diferente. Entretanto, ao se tratar do elemento causador do cômico, algumas dessas regras contextuais são quebradas. Se a quebra não é reconhecida pelo leitor, ou por desatenção ou por

desconhecimento, não há riso, não se percebe o humor.

Magalhães (2010), recorrendo à Teoria Semântica do Humor Verbal de Raskin (1985), sustenta a hipótese de necessária congruência da interpretação do leitor, apropriando-se do discurso do autor e compartilhando as mesmas regras, para perceber o humor:

> Tendo elaborado um trabalho com formato de teoria semântica, um parâmetro norteador para todas as instâncias enunciativas do humor, Raskin advoga que o humor é simplesmente a súbita percepção da incongruência entre conceito e objeto real, um jogo de relações de desapropriações, paradoxos e dissimilaridades. Para entender tais relações, o leitor deve comparar os elementos da situação, interpretando o significado das incongruências. Nesse processo, apenas um script se sobrepõe ao outro, fazendo emergir apenas uma interpretação. Segundo o linguista, depois disso é que os textos são interpretados com um único significado, momento no qual o leitor também percebe a intencionalidade discursiva, é capaz de captar a direcionalidade da forma enunciativa do texto, sua função e as peças que

> compõem o jogo humorístico. A meu ver, porém, não é sempre que apenas um significado pode emergir. (2010, p.24)

Para Raskin, nos termos de Magalhães (2010), há duas premissas importantes para o efeito de humor: o texto ser compatível com duas proposições que se opõem e que sejam percebidas como opostas em determinado contexto; é a partir desse ponto que o humor é construído sob três aspectos: dicotomia real/irreal; oposição de discursos; e categorias da existência humana: atual/não atual e absurdo/possível. O humor encerraria, portanto, uma relação de proposições diversas, em que o sentido é produzido nas fendas, nas interfaces dessas oposições. Nesse ponto, apresenta-se a noção de "gatilho semântico" – elemento linguístico deflagrador do riso, integrante de qualquer piada que apresente dois aspectos semânticos distintos:

> ambiguidade ou contradição e podendo ser entendido como o elemento capaz de introduzir o segundo discurso à sombra do primeiro. Seu papel é estabelecer a relação entre os dois impondo uma interpretação diferente da do primeiro e que provoque o riso

> espontâneo. Portanto, o desafio do humor é construir um texto evocando outro, texto que apresentará uma oposição em suas proposições, deflagradas pelo jogo de significados por via de elementos semânticos. (MAGALHÃES, 2010, p.29)

BERGSON: A VISÃO FILOSÓFICA

Henri Bergson foi um filósofo francês com trabalhos reconhecidos no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Nascido em Paris, em 1859, estudou e trabalhou com filosofia, escrevendo diversos livros importantes até os dias atuais acerca do tema, tendo recebido o Prêmio Nobel de Literatura em 1927. Faleceu em 1941, deixando um legado filosófico que serviu e continua a servir de alicerce a pesquisas nessa área.

Em seu livro *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*, Bergson (2007) preocupa-se em determinar os procedimentos de construção da comicidade, acreditando ser este o único meio que permite a precisão e o rigor científico. Acrescentamos a essa ideia, como já exposto, a função educacional do humor.

Bergson (2007) esclarece que definirá a invenção cômica, pois vê nela algo vivo, que cresce e desabrocha, não sendo, portanto, possível ser encerrado em uma definição. Estabelece, então, três observações fundamentais a respeito de onde ocorre a comicidade. A primeira delas diz que "Não há comicidade fora daquilo que é *propriamente humano*." (2007, p. 2), pois o homem é o único animal que sabe rir e fazer rir. A segunda observação trata da *insensibilidade* que acompanha o riso. Para o autor, o maior inimigo do riso é a emoção, pois quem se emociona ou apieda-se com alguma questão não ri dela, a questão o sensibiliza e torna-se não mais risível. Podemos observar tal fundamento pertinente até hoje, acerca dos limites do riso em nossa sociedade, quando temas como raça, religião e posições políticas, por exemplo, suscitam reações extremadas. Um exemplo recente de intolerância do humor crítico com base na emoção foi o caso do massacre terrorista ao jornal satírico francês *Charlie Hebdo*, em 7 de janeiro de 2015, resultando na morte de 12 pessoas, entre elas os chargistas do jornal parisiense, responsáveis por publicar uma edição polêmica, recebida como insulto pelos muçulmanos. Se a crítica, através do humor, ao radicalismo da religião muçulmana não fosse interpretada pela emoção, sentimentalismo e

comoção daqueles praticantes religiosos do mundo islâmico, a reação a ela, segundo essa definição de Bergson (2007), seria risível. "Portanto, para produzir efeito pleno, a comicidade exige enfim algo como uma anestesia momentânea do coração. Ela se dirige à inteligência pura" (2007, p. 4).

O terceiro fenômeno apresentado pelo filósofo sobre onde ocorre a comicidade trata-se do riso coletivo, da necessidade de eco do riso, na qual a inteligência pura, do item anterior, deve permanecer em contato com outras inteligências. Em outras palavras, rimos daquilo que os outros riem, numa comunhão de inteligências que relacionam culturas compartilhadas socialmente: "o riso esconde uma segunda intenção de entendimento, eu diria quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários." (2007, p. 5) Acreditamos que esse fenômeno do compartilhamento do riso também é atual se pensarmos em como, na contemporaneidade brasileira, vem se difundindo e alastrando rapidamente programas humorísticos e satíricos em diversas frentes culturais, como o teatro, a mídia televisiva e a mídia digital, esta última de rápida divulgação e partilhamento de vídeos nos canais coletivos de humor do YouTube, por exemplo, como "Porta dos fundos", "Parafernalha", "Ixi deu merda", "É tudo improviso", entre outros, e também os

canais digitais de *stand up comedy* com inúmeros humoristas da "comédia em pé brasileira". Alguns alcançaram tanto sucesso, que se apresentam em concomitância na televisão aberta e fechada, mantendo a frente digital. A internet proporciona a divulgação rápida, e as redes sociais permitem o compartilhamento das opiniões dos espectadores sobre aquilo a que assistem e como interpretam o que foi visto, se "curtiram" ou "não curtiram" a forma de humor apresentada.

Segundo Bergson (2007), o riso tem como meio natural a sociedade, determinando sua função útil. Além disso, nos diz que o riso castiga os costumes, na forma de tornar o cômico uma situação invisível, pois, se percebida, passaria a ser trágica – o cômico é inconsciente.

O autor faz uma análise do cômico a partir de ações e situações sociais, apresentando a arte de rir como uma simplificação da vida; as brincadeiras de criança evoluem para as situações humorísticas que geram prazer no homem. O autor aborda aspectos da mola moral que impulsiona os valores sociais e promovem o material risível quando se foge desse padrão inconscientemente. Trabalha com exemplos de repetição cômica de palavras e com a imagem metafórica dos cordões de fantoches por meio

dos quais somos manobrados socialmente, como marionetes.

Para o filósofo,

> A comicidade é esse lado da pessoa pelo qual ela se assemelha a uma coisa, aspecto dos acontecimentos humanos que, em virtude de sua rigidez de um tipo particular, imita o mecanismo puro e simples, o automatismo, enfim, o movimento sem a vida. Exprime, portanto, uma imperfeição individual ou coletiva que exige correção imediata. O riso é essa correção. O riso é certo gesto social que ressalta e reprime certa distração especial dos homens e dos acontecimentos (2007, p. 64-65).

A visão de Raskin sobre os efeitos de humor aparece em duas proposições compatíveis que se opõem, que se percebem como opostas em determinados contextos, criando a comicidade e está presente também em Bergson, quando aborda sua teoria da interferência das séries:

> Uma situação é sempre cômica quando pertence ao mesmo tempo a duas séries de acontecimentos absolutamente independentes e pode

> ser interpretada ao mesmo tempo em dois sentidos diferentes (2007, p. 71).

Todo esse trabalho é expresso por Bergson (2007)a partir de jogos de palavras, inversões de sentidos, expressões metafóricas e irônicas, polissemia, ambiguidade, enfim vários dos efeitos cômicos semânticos que já citamos anteriormente, cuja compreensão e interpretação por parte do leitor / espectador / ouvinte é necessária para a produção e entendimento do humor, do cômico, provocando o riso. Cabe ao humorista, em geral, trabalhar criativamente as palavras e as construções lexicais de que dispõe. Assim, para o filósofo, o humor é científico e expresso pela linguagem: "A linguagem só obtém efeitos risíveis porque é uma obra humana, modelada com a máxima exatidão possível pelas formas do espírito humano" (2007, p. 97).

O filósofo afirma que o riso tem alcance social, que não há comicidade fora do homem e que a emoção atrapalha a percepção inteligente do cômico; quando isso ocorre, temos a tragédia. Recusamo-nos a rir daquilo que nos fala ao coração, mesmo compartilhando emocionalmente alegrias e sofrimentos com a situação descrita no texto humorístico. Reconhecemo-nos de alguma forma, entretanto,

quando nos aproximamos emocionalmente, não rimos. Para existir o riso, é necessário o distanciamento do coração, deixando a interpretação apenas à inteligência. O riso, para o autor, é uma espécie de trote social, estando a comédia mais próxima da vida real que o drama. O filósofo explica, assim, porque a comicidade é tão frequentemente relativa aos costumes e ideias – aos preceitos de uma sociedade: "defeitos nos fazem rir em razão da sua *insociabilidade*, e não da sua *imoralidade*." (2007, p. 104).

Na conclusão do seu trabalho, o filósofo francês nos presenteia com uma definição de riso pertinente até os nossos dias, pois aponta para a humilhação, para a crítica, para a penalidade ao mesmo tempo em que demonstra a utilidade do riso, na medida em que é justo e marcado por benevolência e simpatia, levando à reflexão sem agredir demasiadamente com suas denúncias, que nos falam à razão. Para alcançar seu propósito, o riso não pode se abster totalmente da maldade ou da malícia, pois sua função reflexiva é intimidar humilhando.

FREUD: A VISÃO PSICANALÍTICA

Sigmund Freud, médico austríaco conhecido mundialmente como o Pai da Psicanálise, nasceu em 1856 e veio a falecer aos 83 anos, em 1939. Seus estudos foram

precursores no campo de análise da mente e do comportamento humanos, relacionando doenças às reações psíquicas e não apenas físicas. Escreveu vários livros, contemplando diversas técnicas de tratamento, sendo a mais inovadora a cura pela conversa, a Psicanálise, em favor da interpretação de sonhos e da livre associação como vias de acesso ao inconsciente.

Um de seus trabalhos que interessa a nossos estudos, por tratar da linguagem e do que seria a explicação para o humor, é *O chiste e sua relação com o inconsciente*, publicado em 1905, ou seja, contemporâneo de Bergson, este na linha filosófica. Seus estudos psicanalíticos compararam o processo psíquico dos sonhos aos de compreensão dos chistes, demostrando que o riso permite entrever os domínios da mente humana.

Freud apresenta e analisa algumas técnicas de composição dos chistes, que dizem respeito à produção do efeito cômico, fazendo a si mesmo duas perguntas: "O que faz com que um chiste nos leve ao riso?" e "Sua graça reside na técnica utilizada ou no pensamento transmitido por ela?". Ao longo dos capítulos, analisa os textos chistosos, procurando responder a esses questionamentos, a partir das mesmas técnicas que utilizou para compreender os mecanismos dos sonhos: a *condensação* e o *deslocamento*.

O autor exemplifica o processo da *condensação*, baseando-o em chistes com palavras sobrepostas uma a outra, produzindo uma nova palavra condensada, de acordo com a situação que se queira criticar através do humor ou expressar comicamente. É o que ocorre, por exemplo, com o antropônimo Cleopoldo, cujo processo de formação remete ao relacionamento entre duas pessoas cujos nomes são Cleo e Leopoldo. A primeira letra do nome feminino acrescida ao nome masculino, expressa, em um termo condensado novo, a ideia de que formam um casal. Freud nos chama a atenção para o caminho inverso desse processo, a *redução*, e cita variados chistes com outras produções de humor derivadas da condensação, com emprego do mesmo material ou com duplo sentido.

A técnica do *deslocamento*, por sua vez, é explicada como "um desvio do processo mental, o deslocamento do acento psíquico sobre um tema distinto do iniciado. [...] não depende das palavras, mas do processo mental" (1905, p.49).

Uma das abordagens que o psicanalista usa para explicar como processamos mentalmente os chistes apoia-se na representação indireta que aparece frequentemente em textos cômicos – a metáfora. Para ele, os chistes por comparação proporcionam um prazer de qualidade diferente daquele anteriormente mencionado devido a outros fatores e

acrescenta que as metáforas chistosas raramente provocam explosão de risos, como todo bom chiste.

A metáfora é um processo comparativo de suma importância nos nossos estudos sobre o humor, como anteriormente comentamos ao analisar as hipóteses de Raskin e Bergson para o riso.

Freud (1905) aponta que a técnica utilizada tanto para a formação de um chiste quanto para o pensamento expresso por ele gera satisfação e nos faz rir, sendo maior a intensidade do riso quando há um pensamento sendo expresso pelo chiste, ou seja, quando a piada cumpre um propósito ou uma tendência. As piadas inócuas, ou inocentes nos termos do psicanalista, são as formadas nos processos citados anteriormente de condensação e de deslocamento e que causam prazer apenas devido a essas técnicas. Em contrapartida, há as piadas tendenciosas, que cumprem uma finalidade; por exemplo, a satisfação dos desejos inconscientes, a mesma finalidade dos sonhos. Os chistes tendenciosos classificam-se, ainda, como hostil (valendo-se de agressividade, sátira, defesa) e obsceno (servindo ao desnudamento).

As piadas tendenciosas e obscenas são uma forma de nos libertarmos de nossas inibições para expressar instintos agressivos, sexuais, cínicos. Através desses chistes (ou dos

sonhos), expressamos, portanto, o que de outra forma não seria expresso de modo consciente. Esse tipo de chiste nos liberta de inibições quando rimos. Entretanto, achamos graça apenas quando o conteúdo se vale da técnica bem-feita e elaborada. Caso contrário, podemos nos sentir envergonhados e inibidos com o conteúdo expresso simplesmente.

Os chistes de conteúdos libidinosos ou agressivos servem como um canal de escape para forças instintivas que foram inibidas pela civilização. Isso quer dizer que os chistes tendenciosos promovem uma economia de despesa psíquica que gera prazer. Todo desejo reprimido por atividades opressoras da sociedade funciona como obstáculo, mas, através do chiste, é possível a libertação, a fruição e o prazer.

Freud (1905) defende a ideia de uma economia psíquica, ou poupança de sentimentos e afetos, proporcionada pelo humor. Quando rimos e temos prazer com um chiste, economizamos energia psíquica correspondente. Entretanto, para o autor, a economia gerada pode ser utilizada em outro lugar, sendo espontâneo o processo.

Essa conclusão nos remete à libertação gerada pelo humor e também pelo chiste, nas devidas proporções freudianas, pois, para o

psicanalista, o humor possui qualquer coisa de grandeza e elevação.

POSSENTI: A VISÃO DISCURSIVA

Sírio Possenti é um renomado linguista brasileiro, professor associado no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Estuda *corpus* humorístico, jornalístico e publicitário e é autor de diversos livros, dois dos quais aborda o humor: *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas* (1998) e *Humor, língua e discurso* (2013). O autor considera as piadas uma espécie de laboratório para testar as teorias sobre linguagem acerca de questões estruturais e de leitura, bem como sobre como os sujeitos se caracterizam em relação à língua.

Possenti (1998) propõe, na introdução do primeiro livro supracitado, analisar os traços linguísticos das piadas, pois acredita que os linguistas poderiam ver nos chistes (ou piadas) as propriedades essenciais das línguas naturais, tanto de sua estrutura quanto de seu funcionamento. Essa proposição do linguista recordou-nos a assertiva de Coseriu: "a linguagem funciona pelo falante e para os falantes, não pelo e para os linguistas." (2002, p.29). Essencialmente é isso que o referido autor faz: busca analisar precisamente pela linguagem

as atitudes efetivas dos falantes da Língua Portuguesa, especificamente nas piadas.

Possenti (1998) observou que a riqueza potencial do fenômeno do humor para os interessados na compreensão da linguagem vinha sendo desproporcional à quantidade de estudos sistemáticos dedicados ao tema no campo da Linguística. Assim, o discurso humorístico era ainda um fenômeno a ser descoberto que convidava a um exame mais sistemático. Essa proposta tem continuidade em Possenti (2013), entretanto com a ressalva de já poder o humor ser caracterizado como um campo, com regras específicas a serem seguidas por seus membros, e nos convida a analisar estereótipos, identidades e a própria língua, tendo sempre o humor como eixo central.

Em *Os humores da língua*, o autor explica-nos que as piadas são textos de extrema relevância por compreenderem temas socialmente controversos, operarem com estereótipos e serem quase sempre um veículo de um discurso proibido, além de constituírem um excelente *corpus* de análise para um estudioso da linguagem ou do discurso, mostrando um domínio complexo da língua. Não nos deteremos em reproduzir exemplos e análises trazidos por Possenti (1998), pois nosso propósito é, neste momento, simplesmente demonstrar um panorama da

obra. Cabe ressaltar que seu texto nos remete a análises e processos de construção do humor que já abordamos anteriormente, como as teorias de Raskin e Freud sobre o riso.

O linguista trata dos lugares-comuns presentes nas piadas, expondo, entre outros aspectos, não ser novidade piadas serem culturais, fato que não contribui para sua caracterização ou explicação. O autor argumenta, através de exemplos, a respeito de textos humorísticos que impõem uma leitura única, nos quais ocorre a possibilidade de controle público da interpretação ou leitura: "é a apreensão do efeito de humor: se tal efeito não se produz, não é sacado, pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda" (1998, p.52-3).

O autor mostra que rimos de algumas piadas devido à sua peculiaridade sintático-semântica, ou seja, o humor é suscitado pela palavra em si e sua (dupla) significação na piada. Ou rimos a partir do epilinguístico, o qual recobre qualquer operação ativa que o intérprete efetua sobre dados linguísticos, ou seja, "São operações destinadas a descobrir morfemas ou formas de alguma maneira semelhantes a eles, isto é, partes da cadeia às quais usualmente se atribui ou se pode atribuir um sentido" (1998, p.72).

O autor analisa também o humor da palavra, mais sofisticado e com outros humores além do duplo sentido: "pode ser ambígua, ter sentidos mais ou menos genéricos, implicar uma ou outra configuração sintática, pertencer a mais uma ou outra classe, classificar falantes, caracterizar discursos" (1998, p.79).

Para Possenti (1998), o duplo sentido jamais é uma ação interpretativa livre do leitor, pois depende sempre de um princípio, uma regra ou teorias reveladoras de sentidos inesperados. Os exemplos utilizados para demonstrar tal análise são piadas tidas no inconsciente como infantis. Um exemplo ilustrativo: "– Qual o vento que os cachorros mais temem? – Furacão" (1998, p.101).

Possenti (1998) nos alerta para o fato de as charges jornalísticas terem um teor altamente político. Trata, também, do humor da criança (não necessariamente produzido por crianças ou as tenha como tema), demonstrando a veiculação de um discurso de alguma forma proibido como relevante, sendo que os principais discursos são a destruição da hipótese de que as crianças desconheçam temas secretos ou tabus, e a violação de regras de discurso, ou seja, as crianças, como personagens das piadas, dizem o que os adultos não poderiam dizer impunemente.

Em *Humor, língua e discurso*, Possenti (2013) presenteia-nos com novas análises de piadas, acrescentando à visão linguística a questão discursiva, nas teorias da Análise do Discurso – AD, já que esta tem relações com a psicanálise. O autor deixa claro o propósito de trabalhar vinculado à História como contexto para se estabelecer significação no discurso humorístico. Outro acréscimo às análises é a consideração dos meios de circulação dos textos cômicos, constituindo fator também relevante à significação: "um texto humorístico (mas o mesmo se dá com outros gêneros) funciona a partir da memória ou dos acontecimentos, tanto para sua produção quanto para a sua interpretação." (2013, p. 35).

No capítulo intitulado *Estereótipos e identidade: o caso nas piadas*, o linguista expressa seu posicionamento frente às novas questões discursivas da AD:

> Tentar associar as piadas à questão da identidade, ou, mais claramente, tentar explicitar aspectos da representação identitária com base em material humorístico, é para mim um problema novo, o que poderá soar estranho para quem tiver chegado antes ao campo ou para quem imaginar que a conexão é óbvia. [...] Ainda mais relevante do que explorar

> a associação entre humor e identidade é, a meu ver, a hipótese de que tal identidade esteja sempre representada nas piadas através de estereótipos (2013, p. 39).

Ainda dentro do tema de estereótipos, o linguista trabalha com exemplos de línguas, tradução de expressões estrangeiras com significado cômico em português. É a própria língua o objeto do humor. Outros casos, considerando a língua especificamente, são os idiomatismos, já tratados em Freud (1905) – "expressões idiomáticas formadas segundo as regras de sintaxe da língua, mas que são interpretadas como se fossem uma palavra" (POSSENTI, 2013, p. 62). Um bom exemplo trazido por Possenti é: "– O que há debaixo dos tapetes nos manicômios? – ??? – Louco varrido" (2013, p. 66).

Continuando com o tema das palavras, no capítulo intitulado *O humor, as palavras e as coisas*, Possenti (2013) trata do processo de eufemização – a luta pela linguagem politicamente correta, segundo a qual não se pode mais falar das coisas e das pessoas usando termos depreciativos. Um exemplo seria a substituição de *prostituta* por *prestadora de serviços sexuais.* Nas palavras do autor, "O eufemismo é uma 'figura' clássica, portanto o

fenômeno de que aqui se trata não é novo. De fato, especialmente para evitar termos tabus, sempre se enunciaram palavras atenuadoras" (2013, p. 73).

Interessante observação a fazer é que, no presente livro, Possenti (2013) não explora apenas as piadas para exemplificar sua análise discursiva; também trabalha com variados gêneros, como o *cartum*, charges, chistes, textos jornalísticos, poesia, hipertextos, aforismos, entre outros, que se prestam ao humor. No capítulo *As mesmas fantasias*, o linguista explica por que essa opção por outros gêneros textuais:

> Estudos do humor e humoristas reafirmam constantemente a tese de que esse "tipo de discurso" veicula sentidos censurados ou proibidos, que deixariam de substituir, ou sequer teriam vindo à existência, sem a vitalidade do discurso humorístico. No entanto, pode-se verificar com relativa facilidade que as piadas (mas também outros tipos de textos humorísticos) constroem-se sobre lugares comuns e estereótipos. Ou seja, não são as piadas (ou o discurso humorístico) que os constroem. Elas só os exploram de novo e a seu modo (2013, p. 81).

Outro capítulo inovador e contemporâneo é o que trata das *Histórias cômicas em suporte eletrônico*, no qual Possenti (2013) explora textos, charges, fotomontagens, charadas, paródias, por exemplo, de sites humorísticos. Admite, no entanto, que não há nada de novo nas técnicas que dão suporte ao humor nesse meio digital, uma vez que se continua a rir de jogos de linguagem, sendo novo apenas algum elemento surpresa ou algo provindo do engenho criativo que causa o riso. A vantagem desse meio eletrônico é o alcance de leitores em maior quantidade que os suportes impressos em geral.

Possenti (2013) renova o conceito de que o humor é cultural, defendendo que o é, como tudo na sociedade que nos cerca, mas, além disso, o humor é universal. Faz, também, uma recolocação dos tratados de Freud para o entendimento dos chistes, acrescentando às análises do psicanalista as noções da AD. Conclui, demonstrando que o humor deve ser tratado como um campo, um programa que diz respeito à circulação dos discursos que se produzem em seu interior, como o campo literário, o jornalístico, entre outros.

O HUMOR EM ESQUETES DO CANAL "PORTA DOS FUNDOS"

Buscando demonstrar o que foi explicitado até o momento a respeito da produção do humor, passamos a análise do corpus – esquetes de humor no canal do YouTube "Porta dos Fundos", criado em 2012. Pela própria definição encontrada no site oficial do grupo, https://www.portadosfundos.com.br, trata-se de um

> coletivo de humor criado por cinco amigos que, insatisfeitos com a falta de liberdade criativa da TV brasileira, decidiram montar um canal de esquetes de humor no YouTube. Em cinco anos de existência, o grupo atingiu a incrível marca de 3 bilhões de visualizações e mais de 13 milhões de assinantes, se tornando o maior fenômeno da internet brasileira e um dos maiores canais do mundo. Isso é tudo que você precisa saber, e tudo o que as assessorias de imprensa divulgam sobre nós. (https://www.portadosfundos.com.br/sobre/, acessado em 10/11/2017)

Nesse espaço de 5 anos, o coletivo publicou mais de 780 vídeos, destacados como originais, inéditos e exclusivos, lançados todas

as segundas, quintas e sábados, às 11horas. Selecionamos as esquetes que mais se adequavam à pesquisa tanto em relação às teorias de entendimento do humor quanto à sua produção, concomitantemente.

O acesso aos vídeos foi facilitado pela sua disponibilização online no canal do YouTube (https://www.youtube.com/user/portadosfundos/featured) quanto no site oficial do coletivo (https://www.portadosfundos.com.br), onde as esquetes são veiculadas. Aproveitando o formato do suporte digital, o professor pode colocar em prática, de maneira criativa e inclusiva, a visualização dos vídeos e a leitura de suas sinopses, igualmente recheadas com o discurso cômico.

O primeiro vídeo, liberado ao público no dia 16 de outubro de 2017, intitula-se *Uber Collective*, já trazendo como hipótese ao espectador atento e usuário do aplicativo de caronas uma nova modalidade de serviço oferecido, como os já existentes Uber black, Uber X, Uber pool. A partir da sinopse apresentada pelo canal,

> os meios de transporte não param de evoluir em busca de soluções práticas e experiências diferenciadas. Já existe até uma modalidade de serviço que permite compartilhar o carro com desconhecidos, além de garantir que

> o veículo será um Mercedes, e aceitar pagamento em moedas. (https://www.youtube.com/watch?v=NBJU4fKy9EA, acessado em 10/11/2017)

vemos que há elementos linguístico-discursivos comuns permitindo inferências que levam o leitor a associar o aplicativo de carona ao transporte coletivo, como compartilhar o carro com desconhecidos, o veículo ser Mercedes e o pagamento ser em moedas, além do termo estrangeiro Collective, no título. Ao assistirmos ao vídeo completo, vamos confirmando a ironia feita com o aplicativo de carona a partir dos elementos semióticos e textuais – há distribuição de balas, água, compartilhamento da viagem com desconhecidos, não poder falar com o motorista, promoções e pagamento facilitado. O riso se dá justamente na incongruência desses elementos visuais e linguísticos, levando o espectador a refletir criticamente na vantagem ou na desvantagem de usar o aplicativo de caronas.

O segundo vídeo selecionado para ilustrar a presente pesquisa intitula-se Centrão e foi publicado no dia 30 de setembro de 2017. Sua sinopse:

Todo mundo tem problemas, e cada pessoa tem um jeito de lidar com os seus. Tem gente,

por exemplo, que acha que vai resolver todos os seus problemas fazendo muitas compras. (https://www.portadosfundos.com.br/video/centrao/ - acessado em 10/11/2017.)

não esclarece muito ao espectador/leitor, apenas que se trata de compras. Ao assistir à esquete, percebe-se novamente pelos recursos visuais, linguísticos e discursivos que se trata de uma crítica política sobre a compra de deputados. A justaposição ou incongruência é mais sutil já que exige conhecimentos extratextuais para interpretar a conotação do termo "compra". A partir da exposição de deputados em cabides e toda estrutura de uma loja – com vendedor, cliente, produtos, além do diálogo estabelecido entre os personagens e as características explicitadas de cada deputado (produto) à venda – somos levados a interpretar denotativamente o vocábulo "compra" como pagamento pela aquisição de determinado bem, produto ou serviço. Os conhecimentos extratextuais acerca da política nacional com a prática de suborno entre políticos para benefício próprio é o gatilho que liga a realidade alvo de crítica e os elementos semióticos do vídeo.

O último vídeo analisado é *Pobre*, que foi ao ar no dia 13 de fevereiro de 2014 e tem como sinopse o seguinte texto:

Nessas férias, nem pense em postar fotos do prato que você pediu no restaurante chique. Nada de selfies em pontos turísticos, praias ou resorts. Experimente embarcar na nova tendência do turismo de rico. A moda agora é ver casas sem telhado, ruas sem asfalto e, quem sabe, até mesmo um esgoto a céu aberto! Renove seu álbum do Facebook com as fotos que você vai tirar, e o melhor: tudo isso sem descer do conforto do seu jipe 4x4.(https://www.portadosfundos.com.br/video/pobre/ - acessado em 10/11/2017.)

Essa enquete trabalha com estereótipos sociais do pobre e do rico, sendo o primeiro visto como exótico, símbolo do desconhecido que precisar ser desbravado pelo segundo. A crítica é feita a partir do passeio turístico na favela, o que é prática comum para estrangeiros quando visitam o Rio de Janeiro. O coletivo de humor traz de forma irônica, tanto na sinopse quanto no vídeo, a comicidade na representação do absurdo. É o caso típico tratado por Bergson do riso como trote social. A situação retratada é tão real e ao mesmo tempo abusiva que o humor só é alcançado se não nos fala à emoção.

CONCLUSÃO

Educar para a sociedade atual impõe um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizados que sejam. É papel fundamental da escola fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno, para que possa construir autonomia na aquisição de seus saberes e na sua formação.

Considera-se essencial o estudo dos conteúdos disciplinares embasado na formação daqueles que terão que tomar decisões e agir em um mundo em permanente mudança. Por isso, preocupa-se o professor em desenvolver um trabalho visando auxiliar na formação dos alunos como cidadãos participantes da sociedade em que estão inseridos. Assim, espera-se transformar conteúdo em conhecimento disponível, ferramenta para uma ação ética e consciente no mundo.

A orientação para esse trabalho está no uso de textos e vídeos, a partir da análise de suas estruturas linguísticas, vocabulares, textuais e visuais, procurando formar o aluno leitor maduro e crítico e produtor de textos inteligentes, articulados e cumpridores de seus propósitos. Voltamos nosso olhar

especificamente para o tema do humor e percebemos que, mais que um simples atrativo, os textos humorísticos exigem um leitor bem proficiente, capaz de entender as artimanhas empregadas para se valer do riso, como metáforas, polissemia, jogos de palavras, ironia, e diversos outros elementos semânticos, discursivos e semióticos.

Espera-se que com o humor seja possível e eficaz avançar nos níveis de letramento dos estudantes da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri (2007). *O Riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.

COSERIU, Eugênio (2002). "Do sentido do ensino da língua literária".*Confluência*- Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n.23, p. 29-47, 1.Sem.

FREUD, Sigmund. *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Delta, [1905]. (Obras completas de Sigmund Freud, v. 7)

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli (2010). *Aprendendo com humor.* São Paulo: Mercado de Letras.

PORTA DOS FUNDOS. *Centrão*. https://www.portadosfundos.com.br/video/centrao/ - acessado em 10/11/2017.

https://www.youtube.com/user/portadosfundos/search?query=centr%C3%A3o - acessado em 10/11/2017.

_____. *Pobre*. https://www.portadosfundos.com.br/video/pobre/ - acessado em 10/11/2017.

https://www.youtube.com/watch?v=8NlLQp2xmZ8 - acessado em 10/11/2017.

_____. *Ubercollective*. https://www.youtube.com/watch?v=NBJU4fKy9EA&t=55s – acessado em 10/11/2017.

https://www.portadosfundos.com.br/video/uber-collective/ - acessado em 10/11/2017.

POSSENTI, Sírio (2008). *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras.

POSSENTI, Sírio (2013). Humor, língua e discurso. São Paulo: Contexto.

ROJO, Roxane (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

BIODATA

Danielle Ferreira Martins Bastos é doutoranda da UERJ, na área de Estudos de Língua, com ênfase na especialidade de Ensino de Língua Portuguesa, contemplada com bolsa CAPES. Mestre (2015) pela mesma instituição e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (2004) pela UFJF. Professora na educação básica há mais de dez anos, com experiência nos setores público e privado. Desenvolve pesquisas na área da leitura, da produção textual, do humor.http://lattes.cnpq.br/8660542420569221. danibastosjf@hotmail.com.

A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA DO DISCURSO MIDIÁTICO NOS CADERNOS RIO OLÍMPICO, RIO 2016, RIO OLÍMPICO PARALIMPÍADA E RIO 2016 PARALIMPÍADA

Carlos Mauricio da Cruz

INTRODUÇÃO

A intertextualidade tem sido um recurso recorrente na linguagem da mídia, notadamente a impressa. É bem verdade que tanto o fenômeno do intertexto quanto o da neologia, em sua decodificação, exigem um conhecimento prévio do leitor. O primeiro, porque se refere a citações de outros textos realizadas com o objetivo de fazer com que o leitor perceba conexões semânticas do texto com outros que já foram produzidos. O segundo, porque se refere a criações vocabulares e de sentidos, envolvendo elementos mórficos e semânticos, os quais o leitor também deve conhecer para que possa apreciar as inovações propostas.

Vale ressaltar que o intertexto sempre esteve presente na Literatura e foi sistematizado na Teoria da Literatura. Afinal, o termo

intertextualidade surgiu exatamente para designar o fenômeno dialógico entre textos. Dessa forma, há, nos dois casos, a participação ativa do leitor na elaboração de sentido.

O presente trabalho detém-se, pois, no levantamento e na análise das ocorrências de intertextualidade nos títulos de matérias jornalísticas publicadas nos cadernos Rio Olímpico, Rio 2016, Rio 2016 Paralimpíada e Rio Olímpico Paralimpíada – suplementos especiais do jornal O Globo publicados durante a realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 no Rio de Janeiro.

A investigação empreendida apoia-se na ideia de que os textos de jornais podem fornecer material rico para o estudo da produção/recepção de textos escritos e das estratégias e intenções discursivas envolvidas no processo da escrita/leitura.

CORPUS DO TRABALHO

Observando o emprego da intertextualidade na mídia impressa, o presente trabalho verificou seu uso de forma recorrente e expressiva em um determinado contexto sócio-político. Por isso, foi selecionado como *corpus* de trabalho o texto dos suplementos especiais do jornal O Globo – Rio Olímpico, Rio 2016, Rio 2016 Paralimpíada e Rio Olímpico Paralimpíada,

compreendendo o período de 15/08/2016 a 23/09/2016, intervalo de tempo que abrange a realização e o balanço dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos na cidade do Rio de Janeiro. Assume-se que esse acontecimento, marcado pela descontração, pelo ineditismo e por certo orgulho cívico, motivou a produtividade intertextual no discurso midiático. Afinal, pela primeira vez na história mundial, realizavam-se os Jogos Olímpicos em uma cidade da América do Sul.

Cumpre destacar que a mídia, ao adotar tal recurso, indubitavelmente criativo, não o fez inocentemente. Além da competência linguística para decodificar a linguagem em sua superfície, diante da intertextualidade, o sujeito interpretante deve possuir uma competência semântico-discursiva que lhe permita depreender o sentido que emana de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Este estudo, centrado na recorrência de jogos intertextuais, busca mostrar que eles funcionam como estratégia do discurso midiático e que os participantes desse ato discursivo estão em um processo de troca e persuasão. O redator, ao apostar no jogo intertextual, não só investe na capacidade de o leitor reconhecer o dialogismo entre os textos como também intenta tornar seu próprio texto mais atraente, lúdico ou sedutor.

De acordo com Valente (2005), os meios de comunicação têm utilizado, em grande escala, o recurso intertextual. Entretanto, o autor adverte que deve haver certo cuidado em sua utilização, uma vez que a intertextualidade não aponta para uma soma confusa e misteriosa de influências, mas para a tarefa de transformação e assimilação de diversos outros textos, guiada por um texto centralizador, na criação de novos sentidos pretendidos.

CONCEPÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade constitui um dos grandes objetos de estudo da atualidade, sob as mais variadas perspectivas teóricas. Como exemplo pode ser citada a Linguística Textual, que trilha inúmeras teorias a ela anteriores, como a de Bakhtin e a de Kristeva, a fim de elaborar a sua própria abordagem.

Segundo Koch et al. (2007), a Linguística Textual, ao incorporar o postulado dialógico de Bakhtin, assume que todo texto mantém uma necessária relação do seu interior com o seu exterior.

Nas ideias do pensador russo, um discurso, qualquer que seja, nunca está isolado, nunca é enunciadopor uma única voz, sendo produto de muitas outras vozes geradoras de textos, as quais se intercalam no tempo e no espaço. Como

afirma Bakhtin, “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (2003, p.289), podendo esses mesmos enunciados concordar ou polemizar entre si.

As propriedades do dialogismo tornaram-se, posteriormente, focos de estudos para pesquisadores como Julia Kristeva, crítica literária francesa. Na década de sessenta do século passado, a estudiosa francesa usou o termo *intertextualidade* para explicar, em certa medida, o que Mikhail Bakhtin, na década de 1920, entendia por dialogismo. Para Kristeva, é permitido observar-se em qualquer texto ou discurso artístico um diálogo com outros textos e também com o público que o prestigia.

Convém, portanto, situar que, em primeiro lugar, a intertextualidade foi um foco de estudo no campo da literatura – por meio das citações textuais – como sendo a inclusão de um texto a outro, para efeitos de reprodução ou transformação. Entretanto, pode-se também aplicar o termo a outras produções textuais, imagéticas e midiáticas que trabalhem e elaborem seu discurso com tal artifício.

Em outra obra, Koch e Elias defendem que, “*strictosensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (2012, p.86).

Portanto, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

O TÍTULO E SUA EXPRESSIVIDADE

O título é um componente privilegiado do texto, pois, devido a sua posição, é o primeiro a ser processado. Segundo Marcuschi (1986), além de dar nomes a textos de diferentes gêneros, sugerindo e despertando o interesse do leitor para o tema, o título estabelece vínculos com informações de dentro e de fora do texto, orientando o leitor para a conclusão à qual deve chegar. Assim, pode-se afirmar que boa parte da compreensão de um texto é monitorada pelo título.

De acordo com Saraiva (1992), os títulos cumprem uma ou várias funções: a de identificar uma obra; a de anunciar, apontar, qualificar ou resumir parte ou o todo do seu conteúdo; e a de provocar ou seduzir o leitor. O interesse despertado por um título tanto pode derivar do título em si, transformado em microtexto, como do título na sua relação complexa ou simples

com o texto que apresenta ou representa, e com outros títulos, do mesmo escritor ou de outros. Especificamente no contexto da mídia, fala-se com frequência da importância dos títulos das matérias veiculadas pelos jornais, que, às vezes, são vendidos de acordo com as manchetes que veiculam e que, por isso, podem requerer especialistas em títulos a seu serviço.

Ainda para Saraiva (1992), como regra geral, os títulos não apelam explicitamente para os destinatários a quem sempre implicitamente se dirigem. Privilegiam, no entanto, a mensagem, isto é, o tema geral ou especial: uma personagem, um tempo, uma ação, entre outros elementos. São infinitas as possibilidades de formar um título e incontáveis as variedades, mesmo estruturais, de títulos, valendo-se, inclusive, do recurso da intertextualidade.

Os títulos, portanto, são chaves para a construção dos sentidos dos textos, quando convenientemente propostos, realçando os elementos de significação desses mesmos textos. Ao usar a intertextualidade na elaboração de títulos de matérias jornalísticas, o enunciador aposta na capacidade do leitor de reconhecer no texto a presença de outro texto para, a partir desse reconhecimento, formular o sentido pretendido.

A LINGUAGEM JORNALÍSTICA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Nos estudos da linguagem, já se tornou comum a noção de que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, uma vez que nada do que se produz linguisticamente está fora de um gênero. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Marcuschi (2010, p. 19) adverte que os gêneros

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Desse modo, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas

peculiaridades materiais de ordem linguística e estrutural. Tanto é verdade que, grosso modo, espera-se da linguagem jornalística como um todo e dos títulos de matérias jornalísticas, em especial, que não se dê margem a ambiguidades ou trocadilhos. Objetividade, concisão e precisão são características comumente esperadas desses textos na mídia.

Há que se considerar, todavia, o contexto sociocultural em que os títulos das matérias jornalísticas analisados neste trabalho foram produzidos: cadernos especiais publicados em um jornal de grande circulação sediado no Rio de Janeiro, em um momento de euforia em torno de um evento esportivo nunca antes realizado em uma cidade da América do Sul.

Confirmando a plasticidade e a maleabilidade da constituição do gênero textual "título de matéria jornalística", a intertextualidade – valendo-se de fontes diversas – aparece como recurso expressivo recorrente nos casos selecionados e analisados a seguir.

O próprio *Manual de redação e estilo* do jornal *O Globo* salienta que, em termos de estilo,

em muitas situações, pede-se ao jornalista apenas que seja bom artesão, competente, aplicado, honesto. Em outras, há espaço para a qualidade literária, e será imperdoável desperdiçar a oportunidade. No terreno do

apuro literário, nenhum manual tem muito a ensinar. Basta lembrar: só escreve bem, acima da pura habilitação técnica, quem lê muito e escolha bem o que lê. (GARCIA, 2000, p.15)

Depreende-se, portanto, que a preocupação com o estilo – não só do artesão como também do artista que convivem em cada jornalista – é indispensável para atrair a atenção do leitor. Este, ao passar os olhos pelo jornal, seleciona o que vai ler, procurando aquilo que sente ser importante e o que lhe desperta a curiosidade. Só lerá completamente aquilo que entender e de que gostar.

Finalmente, o Manual em questão aponta o título como o "anúncio da notícia, concentrado no fato que provavelmente mais despertará atenção" e salienta as virtudes de um bom texto, mais uma vez convidando o redator, sempre que possível e de maneira pertinente, a fazer uso da intertextualidade:

originalidade, cor local, ambiente, detalhes que ajudem o leitor a visualizar uma situação, simplicidade na explicação, ironia (sempre leve, jamais ofensiva em nível pessoal e sempre acessível a inteligências medianas), referências históricas e literárias (para enriquecer a informação, nunca para mostrar erudição), respeito pela inteligência do leitor, respeito pela ignorância do leitor (GARCIA, 2000, p. 20).

ANÁLISE DOS CASOS ENCONTRADOS

Os casos analisados a seguir aparecem por ordem de publicação. Entre tantos encontrados, foram selecionados os mais expressivos para o presente trabalho.

Com o propósito de facilitar a consulta às fontes pesquisadas, as referências aparecem imediatamente após a análise feita, e não ao final do trabalho.


Da beleza
ao caos

***O Globo*, 15/08/2016**

O título da matéria do jornal faz alusão aos populares versos da canção "Rio 40 graus", de autoria de Fausto Fawcett, Fernanda Abreu, Allen Shamblin e Andre Young: "Rio 40 graus/Cidade Maravilha/Purgatório da beleza/E do caos" (In https://www.letras.mus.br/fernanda-abreu/580/Acesso em 05.jan.2017). Como na composição musical, o texto da mídia se refere ao que o Rio tem de melhor – suas belezas naturais e construídas – e de pior – no contexto,

o forte calor durante uma prova naturalmente exaustiva: a maratona.



***O Globo*, 16/08/2016**

Não só o mundo dá voltas, como também a ginasta que estampa a matéria do jornal. Recorrendo à fraseologia, a intertextualidade aqui apresentada se vale da substituição de apenas uma palavra do dito popular e, com a ajuda do recurso imagético, chama a atenção do leitor.



***O Globo*, 16/08/2016**

Na fraseologia popular, encontrar-se entre dois polos se refere a estar dividido entre opções bem distintas.

O jogo intertextual busca na fraseologia a fonte para atração do leitor: o jogador carioca de polo que estampa a matéria é ídolo do esporte na Croácia, seleção contra a qual jogará defendendo as cores do Brasil.



***O Globo*, 17/08/2016**

O título da notícia faz alusão ao filme "Guerra nas Estrelas: O Império Contra-ataca" (*Star Wars: The Empire Strikes Back* – título original) (In http://www.adorocinema.com/filmes/filme-25802/ Acesso em 25.jan.2017; http://www.cultura.rj.gov.br/evento/guerra-nas-estrelas-o-imperio-contra-ataca Acesso em 25.jan.2017). A produção americana escrita por George Lucas foi lançada em 1980 e constitui o segundo filme da trilogia original baseada na saga *Star Wars* (Guerra nas Estrelas), tendo sido precedido por "Guerra nas Estrelas" (1977) e seguido por "O Retorno de Jedi" (1983).

A popularidade dos filmes aqui citados justifica a rápida comunicação intertextual com o leitor, além de fazer referência a uma verdadeira batalha travada entre os jornais brasileiros e o americano *The New York Times*, que usou a expressão "sem graça", entre outras bem pouco elogiosas, para se referir ao biscoito de polvilho Globo, uma entidade da cultura gastronômica praiana carioca.



***O Globo*, 18/08/2016**

Aqui, a intertextualidade é resultado do cruzamento de inúmeras informações. A primeira delas é a expressão cunhada por Nelson Rodrigues: "complexo de vira-lata" (explicada adiante neste trabalho); a segunda, um referencial geográfico carioca formado por quinze comunidades espalhadas pelo subúrbio da cidade e que tem o Morro do Alemão como centro, o chamado Complexo do Alemão (In http://www.riomaissocial.org/territorios/complexo-do-alemao/ Acesso em 13.jan. 2017).

O título do texto do jornal faz alusão à necessidade da Seleção Brasileira de superar seus possíveis complexos para, finalmente, vencer a Alemanha em um palco emblemático

como o Maracanã. A histórica derrota do Brasil para a Alemanha, por 7 a 1, na última Copa disputada na Brasil ainda é citada no subtítulo da matéria.


Um francês até aqui de mágoa

***O Globo*, 18/08/2016**

Gota d'água é o título da peça teatral escrita em 1975 pelos autores brasileiros Chico Buarque de Holanda e Paulo Pontes e publicada em livro homônimo, no mesmo ano, pela editora Civilização Brasileira.

No contexto da matéria do jornal, o atleta francês chora ao subir ao pódio depois de ter sido derrotado por Thiago Braz, atleta brasileiro que ficou com o ouro na disputa de salto com vara. O caso teve grande repercussão dentro e fora do Brasil, uma vez que o francês Renauld Lavillenie reclamou de ter sido vaiado pelo público presente à competição, o que lhe teria tirado a concentração.

A intertextualidade, portanto, manifesta-se pela citação de parte de um verso da composição de mesmo nome que a peça de Chico Buarque, no intuito de expressar o estado de espírito do atleta estrangeiro em questão:

"Deixe em paz meu coração/Que ele é um pote até aqui de mágoa/E qualquer desatenção, faça não/Pode ser a gota d'água" (In https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45133/ Acesso em 20.fev.2017*)*.



***O Globo*, 19/08/2016**

Mais uma vez, a fraseologia popular forneceu elementos para o jogo intertextual. O texto-base é "Mentira tem pernas curtas". Como o caso se refere às mentiras contadas por nadadores americanos – tendo Ryan Lochte como figura central – conhecidas mundialmente a partir dos Jogos do Rio, o título da matéria exibe a substituição de *pernas* por *braçada*. O conhecimento enciclopédico do leitor é facilmente ativado, obtendo efeito de humor.



***O Globo*, 19/08/2016**

"Como Era Gostoso o Meu Francês" é um filme brasileiro de 1971, do gênero aventura, dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

Baseado no diário do viajante alemão Hans Staden, no filme, o personagem passa a ser um francês com conhecimentos de artilharia, o qual, em 1594, é feito prisioneiro pelos índios tupinambás – adeptos da antropofagia. Segundo a cultura indígena, era preciso devorar o inimigo para adquirir todos os seus poderes: saber utilizar a pólvora e os canhões (In http://www.planocritico.com/critica-como-era-gostoso-o-meu-frances/ Acesso em 05.jan.2017*)*.

A intertextualidade é motivada diretamente pela presença do adjetivo *gostoso*, uma vez que o atleta é considerado pela imprensa francesa um *beau-gosse* – literalmente, um rapaz bonito, atraente. Mas, em português direto e informal: um francês gostoso (In http://oglobo.globo.com/esportes/como-era-gostoso-meu-frances-19953155#ixzz4ZFFSmv1k Acesso em 05.jan.2017).

O jovem de 24 anos, 1,86 m, 77 kg, cabelos loiros e olhos verdes, conquistou a medalha de prata na prova que mostra ao mundo o mais completo atleta de todos, mesclando corridas de velocidade e de fundo, sem e com barreiras, saltos em distância, altura e com vara,

arremesso de peso e lançamentos de dardo e disco.



***O Globo*, 20/08/2016**

"A Nona Sinfonia" é uma das grandes obras-primas de Beethoven. Terminada em 1824, a "Sinfonia n.º 9 em ré menor", mais conhecida como "A Nona Sinfonia", ou simplesmente "A Nona", é uma das composições clássicas mais conhecidas do repertório ocidental, em especial o trecho do último movimento, chamado informalmente de "Ode à Alegria" (In https://www.epochtimes.com.br/genial-9-sinfonia-beethoven/#.WKsB_tQrJkg Acesso em 27.jan.2017).

Dessa forma, no texto jornalístico, o jogo intertextual se dá pela citação de uma obra-prima musical para se referir ao grande feito do atleta Usain Bolt, que arrebata a nona medalha de ouro em sua carreira.



***O Globo*, 20/08/2016**

A intertextualidade que ocorre no título da matéria recorre ao cinema. "Que Horas Ela Volta?" é o título de um filme brasileiro de 2015. Drama escrito e dirigido por Anna Muylaert que trata dos conflitos entre uma empregada doméstica e seus patrões de classe média, criticando as desigualdades da sociedade brasileira.

Em setembro de 2015, o filme protagonizado pela atriz Regina Casé foi o escolhido pelo Ministério da Cultura para representar o Brasil na disputa pelo Oscar de melhor filme estrangeiro da edição de 2016. Porém, não foi indicado ao prêmio (In https://abraccine.org/2015/12/21/abraccine-elege-os-melhores-filmes-de-2015/ Acesso em 09.fev.2017).

O feliz jogo intertextual recupera a volta da Alemanha ao Maracanã para se sagrar campeã mundial de futebol. Dessa vez, na seleção feminina.


Jogos vorazes

***O Globo*, 20/08/2016**

A fonte buscada para o intertexto presente no título da matéria é o cinema. "Jogos Vorazes" (*The Hunger Games*, no original. Inhttp://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-117226/ Acesso em 05.jan.2017) é uma série norte-americana de filmes baseada nos livros homônimos da autora Suzanne Collins.

No texto do jornal, a referência ao filme se justifica pela árdua jornada em busca da sobrevivência, comum às personagens dos filmes e ao atleta que enfrentou sérios problemas físicos na prova de marcha atlética, "a mais dura da Olimpíada".


A terceira margem do Rio

***O Globo*, 21/08/2016**

A fonte para o jogo intertextual presente no título do texto do jornal é a literatura. Houve uma citação de outro título. No caso, o do conto de Guimarães Rosa "A terceira margem do rio",

que faz parte do livro *Primeiras estórias* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001), lançado em 1962. O conto também serviu de base para o filme dirigido por Nelson Pereira dos Santos, em 1994 (In http://www.cineplayers.com/filme/a-terceira-margem-do-rio/8510 Acesso em 09.jan.2017), utilizando o mesmo título.

O contexto do jornal faz referência à terceira medalha conquistada pelo atleta Isaquias Queiroz em prova de canoagem.



***O Globo*, 22/08/2016**

A expressão *complexo de vira-lata* foi criada pelo escritor brasileiro Nelson Rodrigues (À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 1993), a qual, originalmente, se referia ao trauma sofrido pelos brasileiros quando a Seleção Brasileira de Futebol foi derrotada pela uruguaia, na final da Copa do Mundo de 1950, em pleno Maracanã. O Brasil só teria se recuperado do choque (pelo menos no campo futebolístico) em 1958, quando ganhou a Copa do Mundo pela primeira vez.

A intertextualidade no título do texto do jornal, portanto, recorre a uma citação, embora não informe a fonte. Vale acrescentar que, para Rodrigues, o fenômeno não se limitava ao campo esportivo. É ele quem afirma, em sua crônica de mesmo título: "Por 'complexo de vira-latas' entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol".


Deixe o grito entalar na garganta

***O Globo*, 09/09/2016**

Uma vez mais, a intertextualidade foi buscar na fraseologia sua fonte. Interessante reparar que a forma corrente se refere a "soltar o grito entalado na garganta". O título da matéria, ao inverter tal sentido usual, pode até causar algum estranhamento, o qual é logo dissipado quando se trata de disputas de *goalball* ou de futebol de cinco. Nessas modalidades, o silêncio da plateia é exigido para que "instruções e o guizo da bola sejam ouvidos" por atletas cegos.



***O Globo*, 10/09/2016**

O cinema é a fonte para a intertextualidade que ocorre no título da matéria. De forte apelo, o título é uma clara alusão ao filme "Apertem os cintos... O piloto sumiu!", comédia norte-americana de 1980, com Leslie Nielsen, entre outros (In http://www.adorocinema.com/filmes/filme-36184/ Acesso em 05.jan.2017*)*.

Ao se embrenhar pela matéria, o leitor fica sabendo que a seleção argelina de *goalball* perdeu o avião que a traria ao Rio, informação fundamental para o estabelecimento de sentidos pretendido pelo redator.



***O Globo*, 14/09/2016**

A música popular é a fonte para o jogo intertextual no título da matéria do jornal. Ocorre, aqui, a citação do título da composição de Paulo Ricardo e Luís Schiavon, do grupo RPM,

que fez muito sucesso nos anos 80. Os versos da canção confirmam a adequação da intertextualidade, apoiada na imagem estampada pelo jornal: “E pra você eu deixo apenas/Meu olhar 43,/Aquele assim meio de lado” (In https://www.letras.com/rpm/46845/Acesso em 14.fev.2017).



***O Globo*, 15/09/2016**

A referência para a manifestação da intertextualidade, nesse caso, é o carnaval do Rio, que se tornou tão popular no mundo inteiro por conta dos desfiles das Escolas de Samba do Grupo Especial. Escolas mais tradicionais como Mangueira, Portela, Salgueiro e Beija-Flor, entre outras, integram o chamado Grupo Especial (In http://liesa.globo.com/ Acesso em 09.fev.2017.*)*, aqui evocado no título da matéria jornalística.

Mais uma vez, a conotação de “grupo selecionado” se faz notar, seja pela imagem de um conjunto seleto de campeões, seja pelo uso do adjetivo *especial* para de referir a atletas com algum tipo de restrição física.


PARALIMPÍADA
PARA PARAÔ

***O Globo*, 19/09/2016**

O jogo intertextual é resultado de uma alusão feita ao refrão da canção popular "Cara caramba, sou camaleão" de autoria de Bell Marques e Wadinho Marques: "Cara caramba, cara caraô..." (In https://www.letras.mus.br/chiclete-com-banana/45062/ Acesso em 05.jan.2017*)*. A troca dos fonemas iniciais por /p/ enfatiza as Paralimpíadas, cuja festa de encerramento foi marcada pela execução de "muita música brasileira dançante".


Há inclusão
no fim do túnel

***O Globo*, 23/09/2016**

Mais uma vez, a fraseologia serviu de fonte para a intertextualidade observada no título da matéria, que faz um balanço dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos realizados no Rio de Janeiro.

Comumente se diz que "há luz no fim do túnel", sublinhando o tom otimista da frase. Em um contexto semântico muito próximo, a

palavra *luz* foi substituída por *inclusão*, para salientar que, com os Jogos, a acessibilidade passou a ser uma preocupação mais constante nas intervenções urbanísticas da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento e a análise dos casos da presença da intertextualidade na elaboração dos títulos de matérias jornalísticas possibilitaram algumas conclusões. Quando um texto dialoga com outros textos, pode fazê-lo por meio de diversas formas, recorrendo a citações, alusões, paráfrases ou paródias, entre outras. Tais escolhas tornam o intertexto mais ou menos explícito. A intencionalidade dos autores desses títulos, portanto, pressupõe alto grau de informatividade dos leitores para a decodificação das mensagens, revelando, assim, que o jornal é voltado para um público específico.

No título de cada uma das matérias jornalísticas selecionadas e analisadas neste trabalho, o enunciador retoma inumeráveis enunciações anteriores, evidenciando o intertexto proveniente da literatura, da fraseologia popular, do cancioneiro nacional e internacional ou mesmo do cinema brasileiro ou estrangeiro. Como se percebe, a intertextualidade vai beber não só em fontes

eruditas como também populares, citando autores literários ou reeditando provérbios, os quais, com uma simples palavra inusitada, inesperada, vence seu desgaste natural e comunica ideias antigas de forma renovada e atraente.

Por fim, conclui-se que a análise de textos de jornais pode fornecer um material rico para o estudo da produção/recepção de textos escritos e das estratégias e intenções discursivas envolvidas no processo da escrita/leitura. Além de uma prazerosa e crítica viagem através das possibilidades discursivas, tal estudo aponta para caminhos mais atraentes de se estudar a língua portuguesa na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (1992). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

GARCIA, Luiz (Org.) (2000). O Globo: Manual de redação e estilo. 27.ed. São Paulo: Globo.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Cristina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (2007). Intertextualidade:diálogos possíveis. São Paulo: Cortez.

_____; ELIAS, Vanda Maria (2012). Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O texto no ensino de língua: sugestões teóricas e práticas (1986). Recife: UFPE, mimeo.

_____ (2010). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial. p.19-38.

SARAIVA, Arnaldo (1992). O livro dos títulos: à falta de melhor título. Porto: Edições Foco.

VALENTE, André; SANTOS, Denise Salim; CORADO, Patrícia Ribeiro (2005). "Lexicologia e discurso na mídia e na literatura". In: HENRIQUES. Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Org.) Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa. p.237-254.

BIODATA

Carlos Mauricio da Cruz é doutorando em Língua Portuguesa pela UERJ e mestre em Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atualmente trabalha como professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nos níveis

fundamental e médio, nas redes pública e privada. Recentemente, teve publicados os artigos: “A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem e os Parâmetros Curriculares Nacionais” e “Contemporâneas tendências em formação de palavras no português do Brasil na linguagem dos blogs”. Integra o grupo de pesquisa “Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas”, voltado para as áreas de Linguística, Letras e Artes. CV Lattes: http://lattes.cnpq.br//3997240305163712 E-mail: cruzcm@uol.com.br.

A EXPRESSIVIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DAS *FRASES-FEITAS:* SUA CONTRIBUIÇÃO NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia da Gama Silva Felipe

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos dos estudos dialetológicos no Brasil tem sido o mapeamento de ocorrências lexicais em determinadas regiões. Essas investigações possibilitam a identificação de semelhanças e diferenças nos aspectos mórfico, fonológico e semântico de palavras entre diversas regiões, ou mesmo de especificidades de cada lugar. Esse mapeamento tem viabilizado a elaboração dos diversos atlas linguísticos publicados nos últimos anos, além de outras obras de caráter lexicográfico. No entanto, os resultados das coletas têm apresentado, prioritariamente, vocábulos simples e a alguns poucos vocábulos compostos.

Essa priorização tem deixado de lado a ocorrência das chamadas *frases-feitas*. Essas formas, típicas da oralidade brasileira, também são conhecidas por outros termos como:

expressões fixas, expressões cristalizadas ou *expressões lexicalizadas*. Associadas à ideia de falta de discurso próprio ou de conhecimento linguístico insuficiente, as expressões lexicalizadas foram "designadas por termos que indicam o traço comum da repetição, considerada negativamente como indicativa de pobreza vocabular ('lugar-comum', 'clichê', 'chavão', 'frase-feita')" (MENEZES, 2008, p.302).

A despeito da pouca frequência desse conteúdo nos estudos dialetológicos, tem-se observado certa tendência aos estudos daqueles grupos de palavras. Essa valorização é devida à estabilidade observada nessas expressões que, uma vez unidas, apresentam certa rigidez tanto na forma quanto no significado, o que as aproxima dos vocábulos simples, privilegiados nos estudos dialetológicos. O termo *expressões lexicalizadas* é adotado por Menezes em seus estudos, que o considera o mais adequado pelo fato de indicar que essas expressões são formadas nas interações dos falantes, "ancoradas social e culturalmente" e apresentam "diferentes graus de estabilização" (MENEZES, 2008, p. 301).

Construídas nas práticas discursivas cotidianas, seu uso "não requereria dos falantes qualquer habilidade discursiva e não expressaria qualquer função cognitiva ou comunicativa" (MENEZES, 2008, p.302). Esse

pensamento reflete diretamente na abordagem do tema nas aulas de Língua Portuguesa. Os chamados *ditados populares* têm sido frequentemente usados nas turmas dos primeiros anos de escolarização, tendo como principal objetivo ampliar o vocabulário do aluno por meio da paráfrase. O uso que se faz desse material linguístico costuma ser o da reescritura, ou seja, o aluno é levado a reescrever o "ditado" com suas próprias palavras, adequando-o à norma padrão da língua, a fim de desenvolver seu vocabulário.

Em razão disso, as *frases-feitas* deixam de ser usadas como forma de conhecimento e valorização da diversidade linguística que carrega em si variedades diatópicas, diastráticas ou mesmo diafásicas. Além disso, a abordagem cultural resta abandonada. Essa realidade é analisada por Fulgêncio, cujas críticas consideram que

> […] relegar as expressões fixas a uma espécie de gueto extragramatical – como se constituíssem um grupo marginal sem relação importante com o restante da língua, ou como se apresentassem uma situação pouco relevante para a descrição da

> competência linguística[1] – não resolve o problema, principalmente porque a linguística atual tem a pretensão de descrever processos psicológicos, além de simples estruturas (FULGÊNCIO, 2008, p. 24).

Como se percebe, essa visão tem mudado, e o estudo das expressões lexicalizadas tem atraído a atenção de alguns pesquisadores. A ocorrência dessas formas foi considerável a partir da contribuição do texto literário e do advento da literatura regional. Para além desse contexto, algumas pesquisas já podem ser encontradas com esse enfoque. Em virtude dessa crescente valorização e de sua importância para a descrição e o ensino de Língua Portuguesa, justifica-se a presente pesquisa. Portanto, o objetivo desta investigação é rastrear o uso de expressões lexicalizadas na obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, com vista a identificar a importância do uso desse conteúdo expressional na construção do romance e na caracterização do personagem principal. Intenta-se também oferecer subsídios

[1]Procedeu-se à atualização ortográfica em todas as citações constantes deste artigo.

que levem à compreensão da narrativa-córpus[2] em relação ao contexto no qual se insere.

Apesar de os estudos dialetológicos preconizarem a investigação direta, este trabalho propõe o uso do texto literário como fonte de pesquisa dialetológica. A despeito de seu caráter ficcional, o texto literário retrata a cultura de um povo. Por isso, entende-se que esse registro deve ser levado em consideração nas investigações acerca das ocorrências linguísticas, em determinada região ou período histórico. Para tanto, a presente pesquisa busca respaldo teórico a partir de duas considerações: a importância dos estudos das expressões lexicalizadas e a relevância dessas formas no ensino de Língua Portuguesa, em razão do potencial de significação que comportam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância das expressões lexicalizadas para os estudos dialetológicos é destacada por Menezes (2008) de forma clara. A autora considera que a equivalência entre *vocábulos* e *expressões lexicalizadas,* para que estas sejam alvo dos estudos dialetológicos, ocorre à medida que elas alcançam certa estabilização

[2] Opta-se pelo aportuguesamento da forma, seguindo a regra de acentuação das palavras paroxítonas.

referencial. Essas expressões, criadas e compartilhadas socialmente, configuram eficaz processo de referenciação, cujas principais características são a frequência de uso, o "alto rendimento comunicativo" e "o maior grau de estabilidade referencial" (MENEZES, 2008, p.308). Por esse motivo, precisam ser alvo de análise criteriosa e ter seu espaço garantido no ensino de Língua Portuguesa.

Para respaldar a relevância no uso dessas expressões para o ensino de língua, propõe-se uma análise lexical segundo o quadro apresentado por Simões (2004, p. 106), com base em cinco níveis, resumidos na tabela a seguir:

Nível de análise	Fato textual	Fenômeno observável
Fono-ortográfico	Variação de grafia Mudanças morfofonêmicas Homofonia e homografia	Marcas dialetais do sujeito do discurso
Léxico-semântico	Sinonímia, homonímia, Polissemia, ambiguidade	Implicações na compreensão do texto e na pluralidade de interpretações
Linguístico-	Seleção lexical	Adequação

cultural (1)		temática, dialetal e textual (função e estilo)
Linguístico-cultural (2)	Isotopias e epistemologias	Atemporalidade do texto literário e pontualidade de leituras críticas
Linguístico-semiótica	Seleção do tipo sígnico Diagramação imagética e metafórica	Avaliação da iconicidade (local: em partes do texto; e global: no texto como um todo)

TABELA 1 – Quadro de análise lexical

Dos cinco níveis propostos por Simões, a abordagem do texto-córpus foi feita com base no nível *linguístico-cultural* (1 e 2) (cf. Tabela 1). A partir das expressões lexicalizadas arroladas da narrativa, buscou-se organizar as expressões lexicais com base nas isotopias apresentadas, a fim de que fosse possível associar "domínios semiótico, lexical, estilístico e conhecimento de mundo" (SIMÕES, 2004, p.106).

APRESENTAÇÃO DO CÓRPUS

Após um grande período durante o qual a literatura nacional esteve sob forte influência do modelo europeu, começou, com os autores do romantismo brasileiro, a construção de uma literatura nacional, que refletisse a brasilidade do povo. Isso foi demonstrado na influência da oralidade e da língua regional na linguagem literária. Aos poucos, a variante regional penetrou nos textos literários até que se instalasse definitivamente com a literatura regional. É nesse contexto que figura *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, publicado em 1934.

A obra é narrada em primeira pessoa pelo personagem principal: Paulo Honório. Nascido na pobreza, sem laços de família, fora criado por uma negra, cujas cocadas vendia. De guia de cego a proprietário da fazenda São Bernardo, Paulo Honório pauta todas as suas ações e relações a partir do sentimento de posse; não havia nada que lhe movesse com maior ímpeto e determinação. E seu maior objetivo sempre foi tomar posse da fazenda São Bernardo.

A narrativa inicia em torno da intenção de Paulo Honório de contar a própria história. Sem auxílio para a empreitada, reconhece: "Não estou acostumado a pensar" (RAMOS, 1972, p.64). O fazendeiro tem consciência de que, se

tivesse “instrução”, o texto seria produzido mais facilmente. Já no segundo capítulo, o narrador alerta: “As pessoas que me lerem terão, pois, a bondade de traduzir isto em linguagem literária, se quiserem” (p.65). Dois fatores ficam claros nesse trecho. O primeiro é que a linguagem usada na narrativa não é a de um estudioso, faltam gramática e estilo ao texto: “Não alcancei a ciência de João Nogueira nem as tolices do Gondim” (p.65). O segundo é o distanciamento do modelo literário da época: não era comum textos literários com o uso da linguagem informal, das *frases-feitas*. A literatura regionalista, da qual *São Bernardo* faz parte, inaugura o uso dessa forma de expressão, cuja proposta de análise pode ser acompanhada a seguir.

ANÁLISE DO CÓRPUS

Em leitura superficial do romance *São Bernardo*, o leitor já percebe a presença considerável das expressões lexicalizadas no desenvolvimento da narrativa. Em análise mais atenta, percebe-se a intenção desse uso na construção do texto, uma vez que a quase totalidade dessas expressões é incorporada à fala do personagem principal, e também narrador, Paulo Honório. Por essa razão, foram rastreados os grupos de palavras que alcançam

no texto certo grau de estabilidade de sentido. A partir da identificação de 73 expressões lexicalizadas, foi possível traçar o perfil do personagem ao qual é atribuído o uso dessas expressões.

Foram pesquisadas diversas fontes para o conhecimento do sentido das expressões encontradas: dicionários regionais, dicionários gerais, dicionário de provérbios e *sites* na internet. Contudo, algumas das formas não apresentaram registro nas fontes consultadas. Nesses casos, atribuiu-se às expressões o sentido inferido no contexto da narrativa. Para melhor compreensão, o conteúdo identificado está organizado em grupos de acordo com o contexto de uso. As siglas que acompanham os sentidos referem-se às fontes consultadas conforme segue.

- DECB – Dicionário de expressões coloquiais brasileiras
- DEPB – Dicionário de expressões populares brasileiras
- DEI – Dicionário de expressões idiomáticas
- DI – Dicionário informal
- DN – Dicionário do Nordeste
- IC – Inferido no contexto
- SD – Sertão desencantado

Foram identificadas no texto-córpus 73 expressões lexicalizadas proferidas por Paulo Honório, seja na voz de narrador, seja na fala do personagem. Nessas últimas, foram concentradas as investigações, cujos resultados são apresentados a seguir. As ocorrências foram organizadas em tabelas com a indicação de quatro situações nas quais Paulo Honório está envolvido, a saber: 1) quando se sente prejudicado em determinada negociação; 2) quando ameaça alguém; 3) quando procura se justificar; e 4) quando descreve uma pessoa ou situação.

1. Quando se sente prejudicado em determinada negociação

Quando se sente ameaçado por alguém ou prejudicado em alguma situação, Paulo Honório tem uma das seguintes reações: ou exagera nas expressões, aumentando a intensidade do próprio sofrimento; ou desvaloriza seu opositor, inclusive proferindo ofensas. No primeiro caso, o opressor representa sempre alguém, de certa forma, superior ao protagonista (com mais posses ou a quem o personagem devia algo). A segunda reação, no entanto, configura-se sempre em relação a alguém aparentemente inferior, a seus olhos.

Exagero no sofrimento		
	“me levou músculo e nervo” – p. 69	No contexto, tem conotação de que houve exagero no sofrimento provocado (IC).
	“deu-me com o cotovelo” – p. 69	Certamente, o mesmo sentido de “passar para trás”. Não cumprir com um acordo. Passar pra trás: utilizar procedimentos desleais para prejudicar alguém. [referente àquele que leva o outro a recuar, por meio de estratégias desonestas e traiçoeiras]. Sin.: dar uma rasteira, passar a perna, passar uma rasteira, puxar o tapete. Equiv. em: dar uma rasteira (DEI).
	“chorei minhas desgraças” – p. 69	Possivelmente o mesmo sentido de “chorar miséria”: reclamar muito por pouca coisa. [alusão à situação de um miserável que teria realmente motivos para reclamar]. Sin. e equiv. em: chorar as pitangas (DEI).
	“Tinha	Às pencas: em grande número; em grande quantidade.

	obrigações em penca" – p. 69	[intens.: palavra empregada exclusivamente nessa expressão]. Sin.: à beça [2], a dar com (o, um) pau, aos borbotões, aos montes, a rodo, pra chuchu, pra dar e vender. Equiv. em: à beça [2] (DEI).
	"passou um esbregue" – p. 69	Dar bronca, repreender, esculhambar (DI).
	"caiu-me em cima uma nuvem de marimbondos" – p. 99	Possivelmente, faz referência a "mexer em casa de marimbondo": provocar propositalmente grande agitação, grande inquietude. [intens.: menção ao inseto que pica quando se sente ameaçado]. Sin.: mexer em vespeiro (DEI).
	"na tábua da venta" – p. 200	"Na presença, nas bochechas" (DEPB).
Desvalorização do opositor		

	“estar parida” – p. 168	Parir = dar à luz, produzir, causar. No texto, tem sentido de estar comprometida com alguém (IC).
	“chove-não-molha” – p. 204	1. [Brasil] Situação que não se resolve, que não avança nem recua. 2. [Brasil] Ramerrão (DN).
	“não me bota papa na língua não” – p. 204	Não ter papas na língua: falar francamente, sem rodeios. [pej.; orig.: difunde-se que a expressão vem de outra de origem castelhana “no tener pepitas em la lengua”, na qual “pepitas”, traduzível por “papas”, designa uma espécie de tumor que nasce na língua de algumas galinhas e as impede de carcarejar]. Sin.: dizer com todas as letras, ser curto e grosso. Equiv. em: dizer com todas as letras (DEI).
	“Tira o cavalo da chuva” – p. 204	Tirar o cavalo (cavalinho) da chuva: desistir de algo que se desejava [euf.; orig.; menção a tempos antigos em que o anfitrião convidava o hóspede a entrar só se fosse bem-vindo, e lhe dizia por costume para deixar que guardassem seu cavalo; expressão geralmente empregada com

		sentido imperativo] (DEI).
	"cavalo amarrado também come" – p. 209	No contexto, faz referência ao homem que, mesmo preso a determinada condição (idade, casamento ou pobreza), pode interessar-se por outra mulher (IC).
	"mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho" – p. 209	No contexto, faz referência à vulgarização da figura feminina, desvalorizando-a (IC).

TABELA 2 – Relação de expressões lexicalizadas usadas quando se sente prejudicado

Pode-se verificar a importância da seleção lexical nas relações interpessoais travadas por Paulo Honório. As situações apresentadas denotam a relação de poder entre o personagem e seus interlocutores. Segundo Simões (2004,

p.106), “é possível apontar o léxico como demarcador de territórios socioculturais a partir das referências que evocam”. A visão que o personagem tem de si mesmo e de seus opositores é refletida nas expressões usadas. No primeiro grupo, o exagero no próprio sofrimento é representado por expressões que denotam *dor* e *sofrimento*. No segundo grupo, o protagonista expõe seu opositor ora demonstrando a intenção deste em enganá-lo, ora proferindo humilhações no campo sexual.

2. Quando ameaça alguém

Nas cenas em que ameaça seu opositor, percebem-se três intenções: a) o desejo de apropriação dos bens do inimigo (expressões n.º 1, 4 e 6); b) a determinação de espaços de autoridade (expressão n.º 2); e c) o tom de vingança e agressividade (expressões n.º 3, 5, 7, 8 e 9). Destaca-se a maior incidência das expressões com carga de agressividade e tom de vingança de Paulo Honório em relação aos que atrapalhavam seus interesses. Vale ressaltar que, com exceção da última expressão da tabela a seguir, todas as outras foram proferidas em situações nas quais havia desavenças em negociações.

	“deixei-o de tanga” – p. 69	Ficar de tanga – perder tudo, arruinar-se (DEPB).
	“quem tem roupa na mochila” – p. 69	Linguagem popular, esta expressão significa ver quem tem razão, quem tem direito, quem pode (SD).
	“com quantos paus se faz uma canoa” – p. 69	“Com quantos paus se faz uma jangada”. Mostrar com quantos paus se faz uma canoa: dar uma lição em alguém. [iron.; refere-se ao conhecimento que se deve ter para uma atividade, aludindo ao potencial de um indivíduo de ensinar algo a outro]. Sin.: chamar na chincha, dar uma descascada, dar uma dura, dar um esfrega, dar um pito, passar um sabão, pregar um sermão, puxar as orelhas. Equiv. em: chamar na chincha (DEI).
	“deixo-lhe de camisa e ceroula” – p. 79	“Com uma mão na frente outra atrás”: sem nada para oferecer ou sem ter conseguido nada [referência à situação em que um indivíduo estaria nu, apenas tapando as partes pudicas com as mãos]. Sin.: com as mãos abanando, de mãos abanando,

		de mãos vazias. Equiv. em: com as mãos abanando (DEI).
	“tocar fogo na binga” – p. 79	No contexto, tem sentido de destruir tudo (IC).
	“fica de saco nas costas” – p. 79	No contexto, tem conotação de “ir embora sem nada”. Possivelmente semelhante a “ficar com uma mão na frente e outra atrás” (IC).
	“paguei-lhe na mesma moeda” – p. 83	Pagar com a (na) mesma moeda: fazer para alguém o mesmo que lhe fizeram. [orig.: Bíblia; a expressão vem de um dos pressupostos de que não se deve revidar qualquer tipo de agressão, tomando-se por base a relação de troca na época dos primeiros cristãos, que era com a mesma moeda, em sentido literal]. Sin.: dar o troco, responder à altura. Equiv. em: dar o troco (DEI).
	“metam o pau” – p. 96	Descer o pau em: falar mal de alguém ou de alguma coisa [intens.; “pau” aludindo à agressividade para indicar difamação]. Sin.: baixar o pau, baixar o sarrafo, descer a lenha, meter a boca, meter a lenha,

		meter o pau. Equiv. em: baixar o pau (DEI).
	"ninguém mija fora do caco" – p. 116	No contexto, apresenta sentido de ter um caso amoroso ou sexual fora da relação "oficial" (IC).

TABELA 3 – Relação de expressões lexicalizadas usadas em momento de ameaça proferida

3. Quando procura se justificar

As cenas nas quais Paulo Honório tenta justificar-se de alguma ação da qual se arrepende são raríssimas. Essa escassez denota o orgulho, traço do perfil psicológico, do personagem. Em poucas cenas, reconhece seu erro e, quando o faz, disfarça para não ter de desculpar-se por seus atos.

	"comigo é trás zás nó cego" – p. 171	Zás-trás-nó-cego: é imediatamente, no mesmo instante, com rapidez (DEPB).
	"arreio a trouxa e falo com o coração na mão" – p. 145	No contexto, tem conotação de estar falando com grande sinceridade ou franqueza, inquietação

		ou preocupação (IC).
	"cada qual tem lá seus modos de matar pulgas" – p. 175	Usado no texto para justificar uma ação diferente da dos outros personagens (IC).
	"eu picado para linguiça" – p. 211	No contexto, alcança sentido de desgastado, cansado (IC).

TABELA 4 – Relação de expressões lexicalizadas usadas em justificativas

As expressões listadas na tabela anterior foram proferidas em interlocução com sua esposa. Madalena era a única pessoa que conseguia, ainda que minimamente, "tocar" as emoções de Paulo Honório. A presença da mulher, sua educação e bons modos moviam o homem rude, embaraçando-o por não saber lidar com bons sentimentos.

4. Quando descreve uma pessoa ou situação

O maior número de ocorrências é observado quando o narrador descreve um acontecimento. Como já advertido pelo narrador, ele não tinha conhecimentos gramaticais ou estilísticos para produzir literatura. Paulo Honório usa as *frases-feitas*

para descrever o mundo ao seu redor. Encaixa-se no perfil daqueles que fazem uso dessas expressões, por serem desprovidos de discurso próprio. Possivelmente por isso, o texto é repleto de *expressões lexicalizadas*, em sua maioria pronunciadas pelo narrador.

	"levou água na fervura" – p. 61)	Colocar água na fervura: acalmar os ânimos, contemporizar. Sin.: botar panos quentes, colocar panos quentes. Equiv. em: botar panos quentes (DEI).
	"o mingau virou água" – p. 63)	Usado no sentido de quando algo não deu certo, desandou, estragou os planos (IC).
	"ela estava na vida" – p. 68	Certamente, o mesmo sentido de "mulher da vida": prostituta [euf.; pej.; refere-se à prostituta como uma mulher que, por não possuir uma família estruturada, sobrevive com os "meios" que a vida lhe oferece, que é o sexo]. Sin.: mulher da rua, mulher da zona, mulher de má vida, mulher de vida fácil. Equiv. em: mulher da

		rua (DEI).
	“com doença do mundo” – p. 68	Tem conotação de estar com doença sexualmente transmissível (IC).
	“bicho na capação” – p. 69	No contexto, tem conotação de estar preso a determinada condição, sem poder livrar-se (IC).
	“na hora de a onça beber água” – p. 69	“Hora da onça beber água” ou “hora do vamos ver”, são expressões populares que significam: uma situação ou momento difícil, tenso, que exige uma solução imediata (DI).
	“duro como beira de sino” – p. 69	No contexto, tem conotação de firmeza, dureza, sem expressar uma reação (IC).
	“ensinou rato a furar almotolia” – p. 69	“Ensinar rato a furar” – 1. Fazer e acontecer, dar nó em pingo d’água, superar-se; 2. Diz-se, da mesma forma, de quem é especialista em golpes financeiros e falcatruas: cuidado, rapaz, que aquele ali ensinou rato a furar” (DN).
	“fazendo	Munganga ou muganga:

	munganga ao sol" – p. 70	careta, trejeito. Quando estivesse morto com os dentes para fora (DN).
0	"não bebia água na ribeira do Navio" – p. 70	No contexto, tem conotação de não se arriscar (IC).
1	"não vale o que um periquito rói" – p. 74	Pode ser associado à forma "Não vale uma cibazol", que quer dizer "não vale nada" (DN).
2	"tinha ensebado as canelas" – p. 77	Passar sebo nas canelas: apressar-se. [recorre à imagem que passa "sebo" (como lubrificante) nas canelas, para prepará-las à movimentação intensa em uma corrida] (DEI).
3	"era um deus-nos-acuda" – p. 77	Ser um deus-nos-acuda: ser muito confuso, complicado. [menção ao clamor a Deus para indicar confusão generalizada]. Sin. e equiv. em: ser o fim do mundo (DEI).
4	"com a corda no pescoço" – p. 79	Com a corda no pescoço: em grandes dificuldades ou com graves preocupações.

		[orig.: refere-se à forca] (DEI).
5	"lusco-fusco" – p. 79	Pelo contexto, refere-se ao crepúsculo (IC).
6	"meteu o rabo na ratoeira" – p. 81	Deixar-se levar por; ser influenciado. [pej.: alusão à imagem de algo ou alguém que é levado por uma força superior, sem poder ou querer reagir]. Pode deixar-se levar pelos sentimentos e pelo impulso ou pode escolher a resposta adequada a cada problema. Sin.: cair na ratoeira, cair na rede, cair no laço, ir na conversa, ir na onda, morder a isca. Equiv. em : cair na ratoeira (DEI).
7	"vendendo macacos" – p.85	No contexto, tem conotação de fazer qualquer coisa para sobreviver (IC).
8	"Dormindo como pedra" – p. 87	Dormir como uma pedra: dormir muito profundamente. [intens.; comparação entre a imobilidade de uma "pedra" e a de uma pessoa em estado de sono profundo] (DEI).

9	colocar “panos mornos” – p. 89	Certamente, o mesmo sentido de “colocar panos quentes”: acalmar os ânimos, contemporizar. [referência à ação de se colocar panos quentes para amenizar algum problema de saúde ou dor em alguma parte do corpo humano]. Sin.: botar panos quentes, jogar água na fervura, por panos quentes. Equiv. em: botar panos quentes (DEI).
0	“bateu as botas” – p. 90	Bater as botas: morrer. [euf.; imagem de um costume antigo segundo o qual as famílias colocam as melhores botas em seus defuntos]. Sin.: bater a caçoleta, comer capim pela raiz, comer grama pela raiz, descer ao túmulo, entregar a alma, esticar as canelas, passar desta para melhor, perder a vida, vestir o pijama de madeira, virar presunto, voltar ao pó. Equiv. em : bater a caçoleta (DEI).
	“remexia o	No contexto, faz referência a

1	quengo" – p. 104	ficar pensando (IC).
2	"pisado em casca de banana" – p. 109	Meter-se, por inadvertência, em situação confusa ou perigosa (DECB).
3	"emprenha pelos ouvidos" – p. 110	No contexto, tem conotação de ser facilmente influenciado por intrigas ou mexericos (IC).
4	"inteligência de peru novo" – p. 110	Diz-se de quem é ingênuo, patureba, bobo (DN).
5	"besta como aruá" – p. 110	Pessoa tola, idiota (DN).
6	"levou taboca" – p. 111	Perder, ser derrotado, ser logrado, ser enganado (DN).
7	"foi ao barro" – p. 111	Ir ao chão, cair (DN).
8	"rabo de saia" – p. 115	Mulher (DI).
9	"embarcando em canoa furada" – p. 117	Canoa furada: empreendimento arriscado, provavelmente destinado ao fracasso. [iron.; menção à óbvia ideia de naufrágio em

		uma embarcação com problemas; mais usual com os verbos "embarcar", "entrar" e "estar"] (DEI).
0	"andam com saltos de pulga" – p. 117	No contexto, tem a mesma conotação de "andar de mansinho" para não ser flagrado em ações indevidas (IC).
1	"ficar sem mel nem cabaço" – p. 144	Ficar sem uma coisa nem outra (SD).
2	"contou os fios do bordado" – p. 147	No contexto, tem conotação de "ficar sem jeito", sem reação em relação a algum fato (IC).
3	"cada macaco no seu galho" – p. 158	Cada um deve ater-se à sua condição ou função, sem se preocupar com as dos outros (DECB).
4	"esmola grande" – p. 163	Ditado popular usado para defender certa desconfiança de alguém quando esta pessoa está sendo muito boazinha, além do normal. Apresenta algumas variações: "quando a esmola é grande, o cego desconfia",

		"quando a esmola é grande, até o Santo desconfia".
5	"tirado as peias da língua" – p. 183	Não ter papas na língua: falar francamente, sem rodeios. [pej.; orig.: difunde-se que a expressão vem de outra de origem castelhana: "no tener pepitas em la lengua", na qual "pepitas", traduzível por "papas", designa uma espécie de tumor que nasce na língua de algumas galinhas e as impede de carcarejar]. Sin.: dizer com todas as letras, ser curto e grosso. Equiv. em: dizer com todas as letras (DEI).
6	"caindo de podre" – p. 185	No contexto, é usada para referir-se a algo já ultrapassado (IC).
7	"ficava pela hora da morte" – p. 185	Hora da morte: por preço muito alto, exagerado (DEPB).
8	"não deita água a pinto" – p. 192	No contexto, tem conotação de "não perder tempo"(IC).
	"tinha-me	Usado no texto com sentido

9	encangado a Madalena" – p. 200	de "estar preso". Colocar canga = prender, subjugar (IC).
0	"dar com os burros na água" – p. 208	Dar com os burros n'água: fracassar, não servir para mais nada. [orig. sup.: divulga-se que provém de um conto popular vulgarizado oralmente e que fala sobre o fracasso de dois tropeiros que perderam toda a carga de sal e algodão ao atravessarem um rio, na disputa por uma bonificação]. Sin.: cair por terra, dar em água de barrela, ir a pique, ir por água abaixo, ir pra(s) cucuia(s), ir pro beleléu, ir pro brejo, ir pro buraco. Equiv. em: cair por terra (DEI).
1	"sabia gramática por baixo da água" – p. 216	No contexto, alcança sentido de ter grande saber (IC).
2	"podia viver aí até criar	Possivelmente, o mesmo sentido de "criar raízes":

	canhão" – p. 229	passar a ter vínculos emocionais geralmente com lugar ou cultura em que se nasceu ou viveu. [orig.: Botânica; referente às plantas que se fixam num local por meio de suas raízes] (DEI).
3	"lhe pisava os calos" – p. 229	Usado no sentido de não incomodar, certamente o mesmo sentido de "onde o calo (lhe) dói": onde está o problema que mais incomoda [intens.; alusão ao "calo", problema que ocorre na pele e causa dor ou desconforto] (DEI).
4	"deus-dará" – p. 229	"Ao realengo", "ao relento, abandonado, ao 'deus-dará', em desordem" (DN).
5	"com uma no cano, outra no fecho" – p. 229	"Ao realengo", "ao relento, abandonado, ao 'deus-dará', em desordem" (DN).
6	"bebeu água de chocalho" – p. 232	"Beber água de chocalho" – "falar fluentemente", "caracteriza qualquer pessoa que fala demais" (DN).

7	“torrei nos cobres” – p. 239	Torrar nos cobres – 1. Pop. Vender por qualquer preço, pela primeira oferta de dinheiro; queimar, torrar [Cf. o sintagma *torrar os cobres*, 'torrar o dinheiro, gastá-lo todo, esbanjá-lo'.] (AULETE)

TABELA 5 – Relação de expressões lexicalizadas usadas em descrições

Muitas outras expressões fixas podem ser encontradas no romance de Graciliano Ramos. Nesta abordagem, foram elencadas aquelas que contribuem diretamente para a construção do perfil do personagem. A composição dessas expressões é feita de formas diversas. Sua estrutura comporta os tipos mencionados por Fulgêncio (2008), que propõe uma organização de acordo com a composição:

Do ponto de vista estrutural, algumas expressões fixas são SNs, como *contrato de gaveta*; outras são sintagmas preposicionados, como *empetição de miséria* ou *a sangue frio*; outras têm a função de qualificativos, como *podre de rico*; outras são conectivos, como *por conseguinte*; outras são sintagmas adverbiais, como *direto e reto*; outras são sintagmas verbais como *dar o braço a torcer*; e, por fim, outras são orações inteiras, como *os últimos serão os*

primeiros ou *Não me diga*! (FULGÊNCIO, 2008, p.31 – grifo nosso)

A narrativa do texto-córpus apresenta todos os tipos de *expressões lexicalizadas* elencadas na citação anterior. Contudo, as de maior ocorrência são as que se apresentam em forma de oração, como se pode observar nas tabelas anteriores. A análise cuidadosa dessas expressões oferece subsídios para um conhecimento mais consistente das relações interpessoais representadas no texto literário. Segundo Fulgêncio,

Quem pretendesse empreender um estudo da performance deveria levar em conta ainda outras considerações de ordem pragmática e discursiva, como por exemplo aspectos deinteração entre falante e ouvinte específicos, num contexto específico. (FULGÊNCIO, 2008, p.21)

Um breve exemplo disso pode ser observado na sequência de cenas que narra as crises de ciúmes de Paulo Honório em relação a Madalena. Completamente transtornado pelas dúvidas em relação à fidelidade da mulher, fica claro no texto o preconceito que o personagem nutre pela figura feminina: "mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho" (RAMOS, 1972, p. 209).

A importância dos estudos dialetológicos oferece um alcance além do fato descritivo. O mapeamento das ocorrências permite a exposição da relação existente entre uma dada configuração dialetológica e o contexto extralinguístico no qual ela se encontra e a partir do qual ela se organiza, entendido esse contexto não apenas como um conjunto de fatores referentes aos informantes, tais como faixa etária, sexo, escolaridade, mas como um contexto tão dinâmico quanto a história e as diversas relações sociais que se dão entre os falantes (ROCHA, 2016, p. 48).

Em razão do exposto, não há como ignorar a importância dos estudos dialetológicos, incluídas aqui as expressões lexicalizadas, nos estudos de Língua e Literatura. A formação do cidadão, preconizada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, passa necessariamente pelo domínio do código linguístico e pela competência expressional de seus falantes. Tal habilidade vem acompanhada da visão de mundo, do conhecimento da diversidade linguística e da alteridade discursiva. Com esse fim, o texto literário se apresenta com riqueza de exemplos na contribuição para o desenvolvimento do leitor habilitado. O estudo das expressões lexicalizadas alcança especial importância, visto que pode dar suporte a professores de

Português como Língua estrangeira e a tradutores na apreensão do sentido do texto. Segundo Fulgêncio,

> é fácil ver como seria importante levar em conta as expressões mais frequentes ao construir o material de ensino de língua estrangeira, o que permitiria ao aluno "soar" menos estranho ao falar a língua estrangeira. Atualmente isso se faz em raros casos, basicamente porque não há elencos de expressões fixas e estudos descritivos a respeito, de modo que os autores de manuais de português-língua estrangeira não têm a que recorrer para saber quais são essas expressões e, dentre elas, quais são as de maior frequência na comunicação (FULGÊNCIO, 2008, p. 33).

As expressões lexicalizadas representam um desafio para o aprendiz de Português como língua estrangeira, visto que o léxico é apreendido separadamente e, dessa forma, cada palavra apresenta um sentido próprio. No conjunto das expressões lexicalizadas, o sentido é dado ao bloco por inteiro, não individualmente. Tal fato pode trazer equívocos na comunicação. Essa parece uma lacuna ainda a ser preenchida, não apenas no âmbito do Português como língua estrangeira, mas também como língua materna.

CONCLUSÃO

As *expressões lexicalizadas* apresentam um sentido fixo para o conjunto de palavras que as compõem. Por isso, como qualquer outra palavra, não podem ser usadas aleatoriamente, precisam ser selecionadas em razão do contexto; o objetivo da comunicação, o interlocutor e o momento de interlocução devem ser levados em consideração. A despeito do preconceito ainda corrente quanto ao seu uso, deve-se compreender que o simples fato de o falante fazer uso dessas expressões, no momento adequado ao seu uso, já demonstra certa habilidade linguística.

Por esses motivos, reitera-se a necessidade de que o ensino de leitura e escrita tenha uma abordagem contextualizada, visto que, as palavras ou expressões alcançam seu potencial sígnico no contexto de uso. Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, seja para o falante nativo ou não, devem ser concebidos nas formas contextualizadas, preferencialmente no uso formal, porque os demais usos são aprendidos na prática linguageira.

Entende-se ainda que a contribuição das *expressões lexicalizadas* para o ensino de língua alcança valor de cunho linguístico e histórico. O primeiro, pelo enriquecimento do vocabulário

do falante, ao deparar com palavras novas; ou mesmo no contato com palavras de seu domínio linguístico, mas em casos de polissemia ou de sentido metafórico. O valor histórico se configura tanto no renascimento de palavras abandonadas pelo uso como pela vivência de fatos históricos nos quais o uso das expressões representa uma visão de mundo.

Logo, pode-se concluir que é possível traçar o perfil do personagem a partir de sua linguagem, incluindo o estudo das expressões lexicalizadas, cuja análise oferece subsídios para que se perceba o conhecimento do falante de determinada região e a forma como apreende/representa a realidade. Do mesmo modo, o estudo cuidadoso dessas expressões permite que se identifique a visão de mundo recorrente a determinado período histórico, em determinada região.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Cid (s.d.). Dicionário de expressões populares brasileiras. São Paulo: Editoras Unidas Ltda., v. I, II e III.

FULGÊNCIO, Lúcia (2008). Expressões fixas e idiomatismos do português brasileiro. Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MELLO, Nelson Cunha (2009). Conversando é que a gente se entende: dicionário de expressões coloquiais brasileiras. São Paulo: Leya.

MENEZES, Vanda Cardozo de (2008). "Expressões lexicalizadas no português brasileiro: construção conjunta e uso comunitário do léxico". In: RONCARATI, Cláudia (Org.). Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: Eduff.

MICHAELIS (1998). Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

NAVARRO, Fred (2013). Dicionário do Nordeste. 2.ed. Recife: Cepe Editora/Edise.

PINTO, Edith Pimentel (1986). A língua escrita no Brasil. São Paulo: Ática.

RAMOS, Graciliano (1972). São Bernardo. 18.ed. São Paulo: Martins.

ROCHA, Ana Paula Antunes; ANDRADE, Francisco Eduardo (2016). "A relação entre dialetologia e história: reflexões teórico-metodológicas para o estudo do português usado em Minas Gerais". Gragoatá, Niterói, n. 40, p.47-69.

SIMÕES, Darcilia (2004). "Língua portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialetal para o

ensino". In: Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino. In: _____; HENRIQUES, Claudio Cezar. Rio de Janeiro: Editora Europa.

XATARA, Claudia. Dicionário de expressões idiomáticas. Disponível em http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php. Acesso em Jul.2017.

http://www.aulete.com.br/digital

http://www.dicionarioinformal.com.br

http://www.sertaodesencantado.blogspot.com

BIODATA

Márcia da Gama Silva Felipe é Doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ), Mestre em Língua Portuguesa (UERJ/2017). Professora concursada SEEDUC - RJ e SME - RJ. Atua nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Membro do grupo de pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de textos (SELEPROT) e da Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL). Realiza pesquisas no âmbito da leitura e interpretação de texto, calcadas em teoria de base Semiótica, voltadas para o léxico na literatura. Atualmente, investiga a obra de Graciliano Ramos com foco na construção da identidade das personagens,

das obras publicadas na década de 1930, durante a vigência do Estado Novo. Link currículo: http://lattes.cnpq.br/0368935869283244. E-mail: prof.marciadagama@gmail.com.

VIEWPOINTS COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Felipe Moraes Pereira

INTRODUÇÃO

Na busca de uma prática mais eficiente e eficaz no ambiente escolar, optei pela parceria com a arte, com o lúdico, considerando que essa estratégia, além de inovadora, é capaz de permitir maior envolvimento de todos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escolha do teatro se sustenta por dois pilares. O primeiro é minha crença, como ator e preparador corporal de atores, de que tal recurso nos permitirácriar um ambiente mais agradável à condução da aprendizagem, uma vez que todo o conteúdo específico da disciplina será transmitido pelo professor – internalizado e, consequentemente, aprendido pelo aluno – a partir da prática. O segundo pilar que sustenta a escolha do teatro tem muito a ver com a nossa visão de língua e de seu ensino: trata-se de um procedimento baseado na interdisciplinaridade, coadunando-se com o que está previsto nos

PCN[1] (2000) para o ensino de língua materna. Nossa visão de língua, especificamente, traduz-se nas palavras de Gustavo Bernardo: "O discurso escrito, a redação, é um dos modos de organizar e articular o pensamento, de *tocar e de conhecer o mundo*" (BERNARDO, 2010, p.44 – grifo nosso).

No intuito de concretizar essa concepção, escolhi utilizar o elemento físico que nos permite tocar e conhecer o mundo: o corpo, a partir das técnicas corporais dos *viewpoints*2, utilizadas no teatro. *Viewpoints* são uma gama de nomes dados a certos princípios do movimento através do tempo e do espaço; nomes estes que constituem uma linguagem que discorre sobre o que acontece em cena.

A escolha dessa técnica não se deu apenas pelo caráter inovador da proposta, mas, aprioristicamente, em razão da metodologia estipulada pela técnica: práticas que devam ser realizadas em grupo. Bakhtin (1986), quando descreve o contato dialógico entre textos, esclarece que "por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas". Encontramos, pois, nesse pensamento a

[1]Parâmetros Curriculares Nacionais.

[2]Os *viewpoints* são um jogo de ação e reação que permitem desenvolver um corpo presente na atuação, para que se possa construir a ideia do todo da cena do teatro.

motivação para o trabalho em grupo, num esforço de ensejar o contato de personalidades. Estamos considerando, ainda, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, prevista pelos PCN (2000), é promover a situação comunicativa.

Assim, levando em conta a ausência de estudos que analisem novas propostas de ensino da língua materna auxiliada por uma técnica corporal do teatro, a presente pesquisa busca contribuir para os estudos desse novo caminho a ser percorrido no ensino, investigando de que maneira é possível relacionar as técnicas de improvisação ao ensino da Língua Portuguesa no "teatro" da sala de aula, pensando de que forma esses diferentes instrumentos podem auxiliar no desenvolvimento intelectual dos alunos e elaborando materiais de apoio para o ensino da disciplina.

Nesse sentido, revela-se a relevância da pesquisa, visto que, apesar das muitas pesquisas realizadas na área do ensino, estudos que abarquem esse ensino por meio dos *viewpoints* ainda são escassos. Entender o processo de construção do conhecimento por outras vias pode ser um caminho para a mudança de perspectiva e para a elaboração de métodos e materiais que contemplem a condução do ensino e aprendizagem de Português em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
O Ensino da língua

A orientação de ensino, de maneira geral, preconizada pelos PCN para o Ensino Médio (2000) apresenta um perfil integrador e de caráter contemporâneo. Essa base educacional deve levar o aluno a relacionar o conhecimento adquirido na escola ao contexto social em que se encontre. A escola deve estar integrada à vida do aluno. Assim, o ensino deve apresentar mecanismos capazes de levar à construção de um raciocínio reflexivo e crítico.

Essa necessidade surgiu pelo fato de que o currículo do Ensino Médio anterior à nova orientação preconizava um ensino que não levava o aluno a relacionar os conhecimentos adquiridos à vida em sociedade. Além disso, priorizava-se o acúmulo de informações em detrimento da qualidade destas. O que os PCN (2000) apresentam é a valorização da qualidade do conhecimento e da validade deste para a vida, conforme se confirma na passagem abaixo:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino

descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (PCN, 2000, p.4)

A implantação de um novo currículo que abarcasse as necessidades do aluno surgiu pelas mudanças que a própria sociedade sofreu. A inserção da tecnologia no dia a dia tornou indispensável a articulação entre o conhecimento e essa nova realidade, desenvolvendo a proficiência em diversas áreas que possam interagir entre si. O acesso ao conhecimento é quase que imediato nos dias de hoje e, em pouco tempo, será mais ágil e eficaz, deixando no ambiente escolar a urgência de reformulação.

Esse processo de mudança exige a reorganização de toda a estrutura escolar, o que inclui a capacitação dos profissionais envolvidos. O docente precisa priorizar o trabalho interdisciplinar em sala de aula para demonstrar aos discentes a relação entre as diferentes áreas de saber e suas articulações e, assim, desenvolver a capacidade de compreensão e as competências do

conhecimento. Desse modo, "propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização" (PCN, 2000, p.7).

No que se refere à área de conhecimento, o currículo apresentado organiza a estrutura da educação em quatro bases essenciais (servem como um norte) para contemplar a aprendizagem. Nesse aspecto, o desafio do professor é conseguir concretizá-las na vida do aluno. Estes devem ser capazes de "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser" (PCN, 2000, p.14).

Para *aprender a conhecer*, a escola precisa incentivar o aumento do saber; assim, o aluno terá sempre despertada a curiosidade pelo conhecimento, o que poderá fazê-lo buscar sempre mais. Para *aprender a fazer*, o aluno deve ser levado a relacionar teoria e prática para desenvolver novas habilidades. Para *aprender a viver*, é necessário desenvolver a capacidade de interação no processo de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento, ou seja, de todos serem elementos fundamentais para construção do saber. Para *aprender a ser*, importa desenvolver a autonomia do aluno para que este possa

refletir e se desenvolver como ser humano e social.

Esses alicerces nos quais se baseia a educação devem ser trabalhados de acordo com as particularidades de cada área de conhecimento. O ensino do português no Brasil, por exemplo, está alicerçado na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Nessa área de conhecimento, prioriza-se desenvolver a capacidade de articulação entre as diferentes manifestações culturais e sociais da linguagem, sendo esta o uso e a interpretação do código da língua, visando a estabelecer a comunicação.

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCN, 2000, p.19)

O ensino da disciplina Língua Portuguesa previsto pelos PCN destaca o trabalho interdisciplinar, manifestando o relacionamento com o contexto social. A língua é uma manifestação social. Desse modo, aprender o funcionamento da sua estrutura ajuda a construir o sentido dos textos. Acima de tudo, usamos a língua como um elemento capaz de interagir com o outro. Portanto, quanto mais se

conhece a língua, mais eficiente se torna essa interação: “comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (PCN, 2000, p.17).

Essa comunicação, para ser eficiente, precisa dialogar com a manifestação e a produção dos diversos gêneros textuais (orais ou escritos) para que a realidade de língua vivida pelo aluno se evidencie. Por meio da língua, constroem-se muitos saberes quando bem utilizada, mas pode desconstruir também se trabalhada de forma isolada do texto, na produção de significados.

Os conteúdos gramaticais recomendados pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) devem ser utilizados como instrumentos auxiliadores da compreensão de textos produzidos no cotidiano. Por seu turno, a literatura serve como fonte enriquecedora de textos, ampliando a capacidade de leitura, de conhecimento gramatical, de estrutura textual, de gêneros e, acima de tudo, de significado, em virtude de sua própria natureza.

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes

esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (PCN, 2000, p.18)

Todo o currículo do Ensino Médio foi organizado visando a desenvolver habilidades e competências dos estudantes, isto é, levando a uma educação capaz de transformar o ambiente de ensino como fonte de preparação do aluno para a vida. Como habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio do ensino da língua materna, os PCN estabelecem os seguintes aspectos:

Representação e comunicação

• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

• Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

Investigação e compreensão

• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

• Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

Contextualização sociocultural

• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

• Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (PCN, 2000, p.24)

Para garantir a validade dos dados expostos, apresentamos uma pesquisa que visa

ao ensino qualitativo no desenvolvimento dos estudos linguísticos, com o intuito de garantir o que está previsto nos PCN como habilidades e competências a serem desenvolvidas. Além disso, espera-se, por meio dessas orientações de ensino, conseguir um novo encaminhamento para o trabalho com a língua materna.

Os viewpoints

A técnica dos *viewpoints*, a princípio, foi criada nos anos 1970 pela coreógrafa Mary Overlie, para trabalhar a improvisação com bailarinos que experimentavam a dança moderna. Ela foi desenvolvida para que se pudesse pensar nos modos como se age em relação à movimentação e aos gestos. Posteriormente, as diretoras teatrais Anne Bogart e Tina Landau adaptaram essa técnica para se trabalhar com atores, visando à busca da atenção e do trabalho em grupo. Tal procedimento trabalha com a relação tempo e espaço, que caracterizam uma linguagem de tudo o que ocorre nas ações em cena. Em outras palavras, os *viewpoints* são elementos que permitem uma leitura da experiência a partir do contato do corpo com o jogo cênico; é uma prática que trabalha a ideia de ação e reação, de modo a desenvolver uma unidade de sentido com todos os atores em cena.

O termo *viewpoints* tem como tradução literal a expressão *pontos de vista*. Essa tradução vem da influência dos desdobramentos dos *Six viewpoints* (espaço, história, tempo, emoção, movimento e forma), sistematizados por Mary Overlie.

Bogart e Landau indicam a dança como uma referência para as experiências de expansão/diluição de limites entre as artes, pela tentativa feita por coreógrafos importantes em desvincular/liberar a coreografia da psicologia e do drama convencional. Elas, no entanto, frisam o questionamento conceitual sobre a dança levando a inúmeras experiências, que acabaram por mudar regras. De acordo com Bogart e Landau, o que unia os artistas era a crença na ausência de hierarquia e a valorização do momento presente durante as atividades artísticas, rejeitando mensagens sociais e virtuosismos.

Os *viewpoints físicos* se dividem em *temporais,* que se subdividem em: tempo, duração, resposta cinestésica e repetição, e em *espaciais*, que se subdividem em: forma, gesto, arquitetura, relação espacial e topografia. Os *viewpoints vocais* seguem a lógica dos físicos, com algumas alterações, e se subdividem em: tempo, duração, repetição, resposta cinestésica, forma, gesto, arquitetura, afinação, dinâmica, aceleração/desaceleração, timbre e silêncio.

A aplicação dos *viewpoints* se dá por meio de uma série de exercícios a serem realizados em espaços fechados preferencialmente com piso de madeira, com poucos móveis e local para acondicionar os pertences dos participantes, que devem fazer os exercícios descalços, com roupas confortáveis, cabelos presos e sem adereços.

Os exercícios propostos para os *viewpoints físicos* pressupõem, desde o princípio, o trabalho em grupo, com exceção do *viewpoint tempo.* Os *viewpoints vocais*, ao contrário, pressupõem treinamento inicial individual nos *viewpoints afinação, dinâmica, tempo, duração, timbre, forma, gesto e arquitetura.* A prática em grupo, nesse caso, começa com o *viewpoint repetição*, passando para resposta cinestésica e silêncio. O *viewpoint vocal aceleração/desaceleração* só será exercitado por ocasião da introdução de diálogos ao treinamento.

Bogart e Landau (2005) propõem que o treinamento em *viewpoints* se inicie pelos *viewpoints físicos*, seguidos pelos *viewpoints vocais.* Somente após a fluência em todos os *viewpoints* são propostos exercícios que os aliem. No entanto, a utilização dos exercícios em grupo dos *viewpoints* é altamente recomendável em musicais e óperas pelos benefícios que as autoras indicam:

Durante as primeiras etapas dos ensaios podem ser utilizados para criar integração no

grupo e desenvolver vocabulário físico para o universo da peça.

Em etapas intermediárias podem ser utilizados para aprofundar a caracterização, encontrar o universo físico da peça e para aplicação direta no estabelecimento de cenas, ou transições.

Durante a temporada podem ser utilizados como aquecimento do grupo e para manutenção da leveza e espontaneidade durante as apresentações. (BOGART; LANDAU, 2005, p. 121, versão da autora).

Antes do início do treinamento em *viewpoints*, Bogart e Landau sugerem uma série de exercícios para integrar e desenvolver no grupo características como *soft focus* (qualidade de olhar relaxado que permita informações visuais periféricas em lugar de foco específico em um objeto ou pessoa), desenvolvimento de outros sentidos e presença coletiva. Esses exercícios contemplam alongamentos com etapas detalhadamente descritas: saudações ao sol (exercício inspirado na yoga); sequência de saltos iniciadas pelo grupo como um todo; corrida em círculo com orientação externa para visualização de cinco imagens; corrida para o centro do círculo e de volta para o círculo; doze/seis/quatro; caça (na qual, em círculo, cada um tenta tocar a pessoa que está na frente, que tenta evitar ser tocada); e visão periférica.

O treinamento em *viewpoints físicos* propõe séries de experiências com movimentos. A orientação de Bogart e Landau é que todos os nove *viewpoints físicos* sejam apresentados no mesmo dia. Como em jogos, as regras propostas criam limitações e orientam as possibilidades de movimento. A consciência do espaço do exercício é fundamental, não há que se imaginarem cenários diferentes da arquitetura do espaço do treinamento e das presenças que ali se encontram.

Como complicadores, são propostas orientações de deslocamento circulares, em grade, em raia, alternados com rotas aleatórias. Nessas propostas devem ser desenvolvidas experiências de tempo, duração, resposta cinestésica, repetição, relação espacial, gesto, forma, arquitetura (observando todos os tipos de características do espaço, sem que sejam esquecidas as tácteis e audíveis) e topografia (sem que se esqueça de que os próprios círculos, grade e raia são propostas de topografia).

Esse treinamento é de grande valia para atores quando em preparação para os espetáculos, especialmente se puderem ser realizados no palco onde ocorrerão as apresentações, como forma de fortalecimento da capacidade de interação/adaptação ao ambiente, deslocamento e posicionamento em cena. Cabe ressaltar que, nesses tipos de

montagens, os atores devem estar atentos à movimentação da cena.

Quando se faz opção pelo treinamento em *viewpoints*, é necessário que todos os participantes estejam realmente disponíveis para o trabalho e abertos para o momento em que os exercícios estiverem sendo realizados, sem preocupações com planos que tenham sido feitos para aquela ocasião ou resultados que o diretor/professor/preparador pudesse desejar para aquele momento. Afinal, os sentidos, o ambiente e o momento estão vivos, atuando sobre tudo que for feito.

A cena deve ser dividida em seções nomeadas esquematicamente, e as sequências de movimento devem conter todos os *viewpoints* (os grupos devem repetir as sequências até que estejam prontas). Cada grupo apresenta sua sequência para os demais. Depois devem ser solicitadas modificações (tempos, durações, inclusão de texto). Por fim, é interessante discutir sobre as sequências, as alterações e os resultados.

Apesar de todo o direcionamento da metodologia de treinamento em *viewpoints* buscar afastamento do lugar-comum, nesse caso entendido como predomínio da visão, do texto e da "criação psicológica", oferecer esse treinamento aos atores envolvidos com o espetáculo é produtivo, na medida em que os

exercícios foram desenvolvidos para estimular o entendimento do grupo enquanto grupo, sem desprezar o que o indivíduo tem de singular, e gera oportunidade de aprofundamento dos sentidos em prol da integração do grupo.

É necessário ressaltar também que os *viewpoints* estimulam a interação/reação por meio da proposição de limites/dificuldades. Essa questão soa atordoantemente complementar à necessidade do cantor de reagir/agir em meio a tantas exigências vocais e musicais. O grande mérito da metodologia dos *viewpoints* é o de permitir que os conceitos de movimento, escuta, presença e holismo do experimentalismo não sejam perdidos e possam oferecer oportunidade de treinamento em grupo objetivo e eficiente.

O ready-made

O termo *ready-made* foi criado por Marcel Duchamp, pintor dadaísta (1887-1968), para designar um tipo de objeto por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). Seu primeiro *ready-made*, datado de 1912, foi uma roda de bicicleta montada sobre um banquinho (*Roda de Bicicleta*). Duchamp chama esses *ready-mades* compostos de mais de

um objeto de *ready-mades* retificados. Posteriormente, expôs um escorredor de garrafas e, em seguida, um urinol invertido, assinado por R. Mutt, a que dá o título de *Fonte*, 1917. Outro de seus célebres *ready-mades* retificados que pode ser citado é aquele em que toma uma reprodução da *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci (1452-1519), e acrescenta à imagem um bigode, um cavanhaque e letras que permitem, quando lidas em francês, a formação de uma frase obscena *L.H.O.O.Q.*[3], 1919. Os *ready-mades* de Duchamp constituem manifestação cabal de certo espírito que caracteriza o dadaísmo.

Ao transformar qualquer objeto em obra de arte, o artista realiza uma crítica radical ao sistema da arte. Assim, objetos utilitários sem nenhum valor estético em si são retirados de seus contextos originais e elevados à condição de obra de arte simplesmente ao ganhar uma assinatura e um espaço em exposições.

Entre as vanguardas do início do Século XX, segundo o crítico Giulio Carlo Argan (1992), o dadaísmo apresentava-se como uma "vanguarda negativa" por "demonstrar a impossibilidade de qualquer relação entre arte e

[3]Nessa paródia, Duchamp, ao nomeá-la, buscou produzir, em francês, a frase "Elle a chaud au cul", que, em português, seria "Ela tem fogo no rabo".

sociedade". A contestação de um conceito de arte levou à defesa pelo grupo de que a "verdadeira" arte é a antiarte. Com isso, o movimento dadá negou as definições disponíveis de arte e o próprio sistema de validação dos objetos artísticos. Tratava-se de produzir não "obras de arte", mas intervenções, deliberadamente absurdas e inesperadas. Duchamp afirma que os objetos não possuem um valor em si, mas o adquirem em razão do juízo de um sujeito e da validação conferida a eles pela definição de uma "autoria".

A produção brasileira não ficou imune aos influxos trazidos pelo dadaísmo e por Duchamp, o que se verifica em trabalhos de distintas orientações, como nas fotomontagens de Jorge de Lima (1893-1953), em certos projetos de Nelson Leirner (1932), em determinados trabalhos de Hélio Oiticica (1937-1980), que não diferenciam, cada qual ao seu modo, as fronteiras entre arte e vida. Procedimentos próximos aos da *assemblage* podem ser observados em obras de Rubens Gerchman (1942-2008), Rochelle Costi (1961) e Leda Catunda (1961).

No que se refere à produção literária, Tristan Tzara chamou atenção para o método inovador, uma receita para fazer um poema dadaísta. Tal receita, segundo Valirinho (2002), em artigo *on-line*, seria:

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

No Brasil, o artista Oswald de Andrade fez uso dessa técnica em seu acervo literário. A exemplo de tal feito, criou o poema Pero Vaz de Caminha, publicado no manifesto Pau-Brasil (1925):

> A DESCOBERTA
> Seguimos nosso caminho por este mar de longo

Até a oitava da Páscoa
Topamos aves
E houvemos vista de terra

OS SELVAGENS
Mostraram-lhes uma galinha
Quase haviam medo dela
E não queriam pôr a mão
E depois a tomaram como espantados

PRIMEIRO CHÁ
Depois de dançarem
Diogo Dias
Fez o salto real

AS MENINAS DA GARE
Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

Nesse poema, Oswald de Andrade se apropriou da carta que Pero Vaz de Caminha escreveu e enviou a Portugal, a fim de contar sobre a descoberta que fez e tudo o que encontrou pelas terras brasileiras. Usando as palavras da carta, o poeta Oswald de Andrade

seguiu a receita de Tristan e criou um poema dadaísta, que, no caso do poema citado, reconta a carta de Caminha com economia de palavras.

Na seção seguinte, apresentamos a prática utilizada em sala de aula com os alunos. Nessa prática, relacionamos os conteúdos selecionados da aula de Língua Portuguesa, a saber, a produção e a interpretação textuais, aos procedimentos corporais do teatro, a fim de dinamizar o ensino e tornar mais sólida a aprendizagem.

PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS POR MEIO DOS *VIEWPOINTS*

Focalizamos uma proposta temática: produção e interpretação textuais, aula voltada para turmas do 3.º ano do Ensino Médio. Apropriando-nos da técnica dos *viewpoints*, realizamos a prática proposta, que, além desse recurso, contou com instrumento análogo à técnica *ready-made*, utilizada no Modernismo. A turma, primeiramente, foi dividia em três grandes grupos, e cada um tinha de construir um texto, empregando as palavras com novas propostas de significação. Esse texto foi construído considerando o momento em que cada aluno quisesse apresentar sua palavra, ou seja, a partir momento em que sentisse necessidade de apresentá-la, repetindo-a

oralmente quantas vezes o aluno julgasse necessário.

Nesse caso, cada aluno deveria sentir a necessidade de manifestação da sua palavra como resposta à palavra do outro componente do grupo, isto é, cada um pronunciava a sua palavra em resposta à palavra de outro colega quando sentisse necessidade de usar sua palavra. A escuta foi muito bem trabalhada nesse momento. Ao mesmo tempo, houve necessidade de concentração, de controle do tempo e respeito à ação do outro. Pudemos perceber uma desconstrução sintagmática das estruturas tradicionais nos versos compostos, como ocorreu no Modernismo, com o uso da técnica do *ready-made*. Nesse caso, ao depararmos com a leitura de tais textos, construímos a mensagem a partir de elementos já grafados por terceiros, chegando ao seu conteúdo por meio de orações incompletas, mas que, apesar disso, não apresentam problemas na identificação do conteúdo transmitido, apenas marcas de subjetividade. Ao final da prática, reunimos os textos e, a partir deles, a turma apresentou as interpretações às quais chegou. Elaboramos, dessa forma, um texto que funciona como análise crítica dos textos desenvolvidos na prática.

Ao lermos o texto em sala, os alunos puderam dar suas contribuições acerca daquilo

que a leitura lhes provocava. A cada informação apresentada por eles, adquiríamos uma nova complementação para a interpretação geral do texto. As interpretações individuais somaram-se a uma interpretação maior: a interpretação da turma. Ou seja, depois de termos os textos construídos na prática feita em sala, ao depararmos com o resultado final, cada aluno foi apresentando sua contribuição, como um analista crítico do texto, a fim de construirmos, em conjunto, uma interpretação consensual, a interpretação da turma. Os textos selecionados estão listados a seguir, bem como as interpretações elaboradas em sala.

Os textos subjetivos foram submetidos a uma análise crítica dos próprios alunos, sob a supervisão do professor. Essas análises respeitam o cumprimento das regras gramaticais preconizadas pelos compêndios da Língua portuguesa. Assim, tentamos uma prática que abarcasse o trabalho com o texto subjetivo para, a partir dele, produzir um texto normativo, de cunho analítico e crítico.

TEXTOS PRODUZIDOS E INTERPRETAÇÕES CRÍTICAS



Figura 1

Análise do texto I feita pela turma:

O texto permeia o preconceito ainda existente hoje sobre o papel das mulheres na sociedade, sobre os próprios comportamentos e as funções sociais de tal grupo, cuja característica é o papel da dupla função: trabalho em casa com a família e o formal. A mensagem, desconstruída em sua estrutura, ajuda a identificar o que se pretende desconstruir nesse cenário: o preconceito. A

mulher não pode mais ser vista como a “dona Maria”, mulher submissa ao homem, sem direito de voz, de escolha, de posicionamento.

A produção textual chama atenção para a força com que as mulheres, mesmo sofrendo ainda hoje tamanho preconceito, conseguem lidar com todas as situações e, mais que isso, enfatiza a força que elas devem buscar dentro de si mesmas, para brigar por uma sociedade mais justa. A mulher é tão forte que, mesmo em meio ao sofrimento, é capaz de superar e de romper todas as barreiras para conquistar os objetivos da vida, conforme expõe a seguinte passagem do texto em análise: “o jogo valer ouro!”. O jogo, nesse caso, nada mais é do que a própria vida em sociedade, a construção, a desconstrução e a reconstrução dos padrões e dos paradigmas criados e impostos.

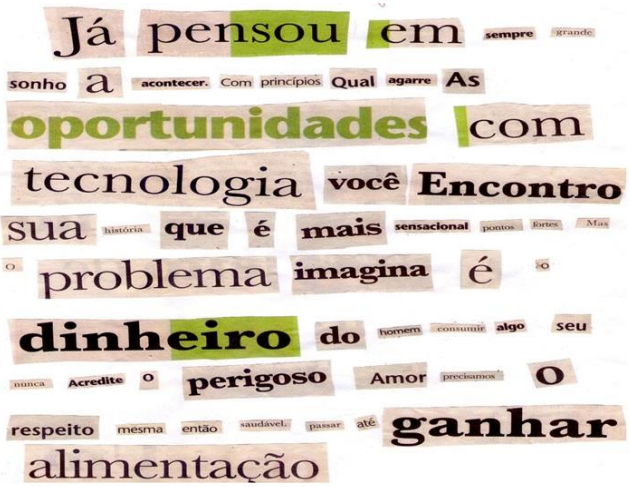


Figura 2

Análise do texto II feita pela turma:

Os sonhos podem aparecer na vida por meio de oportunidades. Entretanto, essas oportunidades são desiguais e não são possíveis a toda a sociedade, que encara graves problemas de acesso à tecnologia devido ao insuficiente quadro financeiro. Apesar dessa diferença, essa parcela da população não deve deixar que tais dificuldades consigam impedi-la de alcançar seus sonhos.

O poema evidencia a ideia subjetiva do termo “sonho”, que, para cada um, ou para cada situação, será algo diferente, a depender da necessidade individual. Nesse texto, podemos

perceber que, na maioria das vezes, o sonho está relacionado ao dinheiro, ao que ele pode proporcionar: desde a alimentação até as grandes oportunidades.

Há, nesse sentido, uma crítica aos que vivem em prol dessa situação. A mensagem mais importante é a de que o sonho precisa ser enxergado como algo capaz de mover o mundo interior de cada um, algo relacionado ao amor. No entanto, na visão contemporânea, esse sentimento é perigoso e não permite que as pessoas possam atingir seus objetivos, quando mantêm um olhar mais romântico para a vida e para as relações estabelecidas nela. Na atual conjuntura, o mundo gira em torno do dinheiro, que, na visão romântica, é o grande problema da sociedade, considerando tudo o que o homem é capaz de buscar e de conseguir por ambição.



Figura 3

Análise do texto III feita pela turma:

Há, no texto, uma tentativa de despadronização dos comportamentos, no Rio de Janeiro, por pressões sociais, como a obrigatoriedade de certas formas de relações, impulsionadas pelo cenário tradicional da indústria cinematográfica.

Na abordagem do ambiente da cidade em questão, de seus atributos positivos e negativos, buscam-se relatar situações de descaso e de revolta. Termos que remetem à saúde precária, às festas conhecidas mundialmente, às

confraternizações são, para quem conhece a cidade, estopins para uma reflexão acerca do território carioca.

Ao término, brilhantemente, há uma alusão ao funk, símbolo músico-cultural periférico da capital fluminense, para enfatizar a necessidade de não se valorizar apenas os grandes eventos da cidade e a parte rica, como Copacabana. A música "Rap da felicidade", de Cidinho e Doca, representa a angústia e o desejo por melhorias sociais no cotidiano urbano, o que, por meio de intertextualidade, está presente no verso "mais feliz quero", que, ao ser levemente desenvolvida, se torna "mais feliz eu quero ser", no rap "Eu só quero é ser feliz.".

Ao desenvolverem esse texto, os alunos se mostram preocupados com a visão do mundo sobre a realidade que a maioria da população do Rio de Janeiro vive, uma realidade de descaso, de esquecimento. Os tipos de músicas que tratam dessa realidade são semelhantes a essa parcela da população, marginalizados. O funk e o rap não são aceitos pela elite. Esses estilos musicais funcionam como o grito da sociedade carente, que precisa se encontrar por toda parte para construir uma cidade mais plural. Os desencontros marcam a segregação dos grupos sociais na atualidade. Na visão dos alunos, os ricos só se veem em encontros possíveis com as outras classes sociais em situações de assalto, de

roubo. Por esse motivo, há a necessidade de se marginalizar o pobre e garantir os desencontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os textos produzidos pelos alunos mostram que, na visão deles, é possível que se aprenda a escrever por meio de outras formas, principalmente por meio do lúdico. Tornar o ensino mais prazeroso para o aluno alimenta as necessidades de um novo ambiente de sala de aula. A utilização de uma aula pôde e sempre poderá estabelecer sentido com diversas outras áreas.

Essas tentativas foram muito eficientes e eficazes na construção e aquisição do conhecimento no ambiente escolar. Elas puderam enriquecer as aulas e dinamizá-las, fazendo com que o público – o alunado – sentisse necessidade de mais aulas de língua portuguesa. O importante é mostrar que, com a utilização dos *viewpoints* em sala de aula, foi possível que os alunos aprendessem o processo de formação dos verbos e quebrassem o paradigma de distanciamento na relação interpessoal aluno-professor e aluno-aluno. Eles passaram a ensinar e a aprender simultaneamente e de uma maneira diferenciada. Isso certamente tornou o ensino, para esses alunos, mais sólido e mais prazeroso.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo (1992). Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

BAKHTIN, Mikhail. (1986). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec.

BERNARDO, Gustavo (2010 [1955]). Redação Inquieta. Rio de Janeiro: Rocco.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina (2005). The viewpoints book: a practical guide to viewpoints and compositions. New York: Theatre Communications Group.

BRASIL (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.

CHILVERS, Ian (Org.) (2001). Dicionário Oxford de arte. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. A história da arte. Trad. Álvaro Cabral. 15.ed. Rio de Janeiro, Guanabara.

VALIRINHO, Sabrina (2002). Dadaísmo. In http://www.mundoeducacao.com/literatura/dadaismo.

BIODATA

Felipe Moraes Pereira é formado em Letras (Português/ Literaturas) pela UERJ, estuda, atualmente, na pós-graduação no curso de Doutorado em Língua Portuguesa, realizando pesquisas na área de ensino e de aprendizagem da Língua por meio das técnicas corporais do teatro. O link do curriculum lattes é: http://lattes.cnpq.br/2510999155356727 e o e-mail: felipemoraes_pereira@hotmail.com.

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE FÁBULAS SOB A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de uma prática docente com base no trabalho de leitura e produção escrita que levou à constatação de que a maioria dos alunos utilizava de forma reduzida a leitura e a escrita na vida cotidiana. A coleta de dados ocorreu em sala de aula e foi realizada com alunos do 6º ano do Colégio Pedro II – Campus Tijuca II, no ano letivo de 2011.

Esta prática de leitura envolveu diferentes gêneros, especialmente fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual e possibilitou o estabelecimento da intertextualidade por meio da multiplicidade de temas, conteúdos e enfoques e esse procedimento levou os alunos a produzirem textos com nível mais alto de informatividade e de argumentatividade.

O trabalho consistiu em uma abordagem da leitura a partir dos gêneros textuais fábulas e provérbios que funcionaram como suportes intertextuais e que serviram de estímulo para as produções escritas. As fábulas populares de

Esopo e de La Fontaine, também recontadas por outros autores são recursos produtivos para se trabalhar a intertextualidade, visto que o ensinamento, o final moralizante, assim como a linguagem proverbial são vistos como interação social ao meio em que estamos inseridos, possuindo um caráter persuasivo, estratégia esta desejável num texto que objetiva convencer o seu destinatário. Os provérbios possuem importância no contexto social, por serem verdades absolutas de conhecimento universal e por trazerem, ora explícita, ora implicitamente, esta tentativa de persuasão. São invocados como tradição e autoridade na qual o enunciador não possui voz.

DESENVOLVIMENTO

A realização do trabalho de leitura e escrita de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual justificou-se pelo fato de o repertório da fábula atravessar séculos de enunciação coletiva, numa demonstração clara da mais global intertextualidade e dos provérbios por serem eminentemente polifônicos, intertextuais no sentido de que remetem para um hiperenunciador, que, por sua vez, representa a sabedoria popular.

Corpus de análise

O *corpus* de análise foi composto por três redações de cada um dos vinte e cinco alunos participantes, totalizando setenta e cinco produções escritas, resultantes do trabalho com a intertextualidade a partir da leitura dos gêneros fábulas e provérbios. Apresenta a seguinte configuração: 3 (três) redações, uma de cada proposta de produção escrita, ou seja, da *diagnóstica*, que constitui a 1ª proposta de produção escrita a partir da leitura do texto-base *Segredo de Mulher*, da intermediária, cujos textos-base foram a fábula *Festa no céu* e provérbios e da final, a última proposta do trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual, em que o texto-base utilizado foi a fábula *A Cigarra e a Formiga,* de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro Lobato nas versões da *Formiga Boa e da Formiga Má,* totalizando 75 redações resultantes do trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual realizado por meio de sequências didáticas intertextuais.

A análise da intertextualidade nos textos que compuseram o *corpus* pressupôs o estudo das condições de produção dos discursos e a avaliação do papel dos fatores pragmáticos (situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade) sobre a textualidade desses

textos específicos, como, por exemplo: as contingências histórico-políticas.

Julgou-se necessário também para a análise da intertextualidade nos textos, o conhecimento do contexto imediato adquirido por meio da descrição do perfil da escola: o Colégio Pedro II, uma instituição federal de ensino, que emerge da própria história social, política e cultural do país, mantendo-se como Colégio Padrão desde a época de sua fundação, em 1837 e do contexto mediato, ou seja, o entorno sócio-histórico cultural. Também foi de fundamental importância o conhecimento do perfil socioeconômico e cultural dos produtores dos textos (alunos do 6º ano do Ensino Fundamental) com base na observação dos dados contidos nas fichas do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), obtidos por meio de entrevista com as famílias. Informações relacionadas à constituição familiar, ao relacionamento aluno x família x escola e às expectativas da família em relação ao trabalho a ser realizado nesta nova etapa da vida escolar: o 2º segmento do Ensino Fundamental. A primeira versão/ avaliação diagnóstica dos sujeitos do estudo relativa às vivências de leitura realizadas por meio de atividades de expressão oral e escrita que possibilitaram verificar o uso que os alunos faziam da linguagem.

A leitura de diferentes gêneros possibilitou o estabelecimento adequado da intertextualidade. Esse procedimento levou os alunos a produzir textos com bom padrão de textualidade. O ato de ler não se restringe só às letras, mas atravessa outras linguagens que, tradicionalmente, a escola, muitas vezes, insiste em desconsiderar.

Fundamentação teórica

Tendo em vista ser a Intertextualidade o tema central, adotou-se como suportes teóricos os conceitos de Bakhtin (2011), Bazerman (2011), Koch (2007). Com relação aos gêneros discursivos, foram utilizados os pressupostos teóricos defendidos por Marcuschi (2008/2010), Schneuwly (2013), Bronckart (2012) e Bakhtin (2011) pelo fato de trazerem uma contribuição valiosa para a fundamentação da noção de gênero como unidade enunciativo-discursiva nas práticas sociais institucionalizadas e que validam sua transposição para a escola.

Serviram como suportes teóricos, também, estudos de A. B. Kleiman (1989 e 1993) que sublinham a importância do conhecimento prévio e a memória cultural do leitor e as teorias de Gerard Vigner (2002) a respeito da experiência intertextual como fator de

legibilidade, inspiradas em Laurent Jenny (1979) e Roland Barthes (2013).

Considerou-se o amplo estudo de Mary Kato (2005) e Koch (2008, 2012) sobre as habilidades de leitura e de escrita, sendo ambas as ações interpretadas como processamentos textuais.

Ressalta-se a abordagem de conceitos considerados básicos e fundamentais, a saber: *discurso, texto* e *gênero discursivo*, que nortearam a pesquisa, considerando-se os seus aspectos históricos e o seu funcionamento como atos comunicativos.

Discurso

Segundo Bakhtin (2011), o discurso pode ser entendido como a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística. Nesse sentido, a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, constituindo o verdadeiro campo da vida da linguagem.

Foucault (2010) define o discurso como 'o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação discursiva.'

Kristeva (1984), ao caracterizar a intertextualidade afirma que 'todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.'

O Texto

Para a Linguística Textual, o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. Em todo texto há uma gama de implícitos, detectáveis através da mobilização do contexto sociocognitivo no qual se movem os atores sociais.

'O texto não é um produto acabado, mas um processo que se realiza na interação, uma atividade que pressupõe um sujeito que, em relação com outro(s) sujeito(s), constrói o objeto-texto.' (Koch & Elias, 2008).

Gêneros Textuais

Koch & Elias (2008, p.12) fundamentam-se na perspectiva sociocognitivo-interacional da língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação.

De acordo com Koch & Elias (2008), a visão de Bakhtin (2011) sobre gênero não é estática, já que, como qualquer produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças oriundas

não apenas das transformações sociais, mas também de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal e de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Nessa visão, estão caracterizados os elementos centrais de uma atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. O gênero é visto como ferramenta, 'na medida em que o sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero.' (SCHNEUWLY, 2004 *apud* KOCH & ELIAS, 2012, p.61)

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são 'instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero'.

Aludindo a Bakhtin, Koch e Elias (2008, p.102) afirmam que os enunciados baseiam-se em formas-padrão de estruturação de um todo e que essas formas 'constituem os gêneros, *tipos relativamente estáveis de enunciados*, marcados sócio-historicamente, visto que estão relacionados às diferentes situações sociais.' Dessa forma, cada uma dessas situações determinará um gênero que apresentará características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

A visão das autoras segue a linha de Marcuschi (2010) ao definir gêneros como atividades sociodiscursivas, maleáveis e dinâmicas, podendo ser compreendidos como 'artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano'. Koch & Elias destacam que os gêneros se definem mais por seus aspectos funcionais do que pelos formais.

Intertextualidade: conceito-chave:

A intertextualidade 'designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador que detém o comando do sentido' (Laurent Jenny 1979, p.14).

O fenômeno da intertextualidade pode ser considerado hoje um recurso linguístico de largo emprego em linguagens as mais variadas. Quem o desconhece encontra dificuldades na leitura de textos – da linguagem literária e da não literária – que o incorporam. Cabe destacar que o domínio de tal recurso permite a compreensão plena da mensagem e, consequentemente, a verdadeira fruição dela. Vale dizer, ainda, que o conhecimento e o uso criativo do mesmo recurso tornam mais competente, linguisticamente, o produtor de textos (VALENTE, 2002, p.177).

Segundo Koch & Elias (2008, p.86):

> A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Em sentido amplo, de acordo com Koch & Elias (2008, p. 86), a intertextualidade é condição de existência do próprio discurso. As autoras afirmam ainda que

a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção, isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre o já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem.

No tocante à questão da importância da intertextualidade no processo de leitura e produção de sentido, pode-se dizer que percebemos facilmente a intertextualidade, quando o autor do texto recorre a outros textos, com explicitação da fonte do intertexto

(citações, referências, menções, resumos, resenhas, traduções). Este é o tipo de intertextualidade explícita.

Porém, nem sempre a intertextualidade se constitui de forma desvelada, ou seja, quando o fenômeno se manifesta de modo implícito, a produção escrita tem como origem outro texto sem a fonte explicitada, principalmente pelo fato de o autor pressupor que o texto original seja do conhecimento do leitor. Este caso consiste no tipo de intertextualidade implícita. Ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para constituir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologia de sala de aula

O trabalho de leitura e interpretação de diversas fábulas sob a perspectiva intertextual, realizado por meio de sequências didáticas intertextuais em que foram apresentados aos alunos textos dos gêneros fábulas e provérbios, a fim de se verificar a percepção do uso ou aplicação do recurso intertextualidade e dos seus tipos mais recorrentes. Buscou-se com esse trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual, analisar a capacidade

de inferência e compreensão global desses textos por parte dos alunos.

A organização das aulas incluiu atividades de leitura de diferentes fábulas sob a perspectiva intertextual, interpretação e produção de texto. Esse trabalho propiciou aos alunos o contato continuado com uma variedade de textos (fábulas) o que permitiu a abordagem de uma diversidade de conteúdos e enfoques indispensáveis para a formação de leitores críticos, favorecendo o desenvolvimento da argumentatividade, expressão de ideias e opiniões dos alunos acerca de temas existenciais relacionados à ética e a valores humanos. Assim sendo, houve o *adentramento* crítico dos temas propostos pelos textos.

Sequências didáticas intertextuais

Entende-se por sequências didáticas o 'conjunto de atividades escolares organizadas de uma maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.' (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 97). As sequências didáticas intertextuais incluíram as seguintes etapas: sensibilização, apresentação do texto-base, sistematização, complementação e proposta de redação.

Procedimentos metodológicos adotados para a realização das sequências didáticas intertextuais:

– Apresentação da proposta de trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual. Apresentação, planejamento e organização das atividades junto com os alunos e combinação das regras – *Contrato Didático* – envolvendo, inclusive, a realização da *roda de leitura*, do trabalho de leitura com o livro *Fábulas* – Monteiro Lobato – São Paulo: Globo 2010 (p. 96). A edição deste livro teve como base a publicação das *Obras Completas de Monteiro Lobato* da Editora Brasiliense de 1964.

Apresentação da 1ª proposta de produção escrita com base no trabalho de leitura de fábulas sob a perspectiva intertextual. Nesta proposta os alunos escreveram um texto inicial do gênero que consistia na reescrita da fábula "Segredo de Mulher", de Monteiro Lobato que funcionou como suporte intertextual.

– Sistematização do conhecimento sobre o gênero *Fábula* por meio do estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula (no livro, no jornal, por exemplo).

– Realização da produção escrita individual final para verificar se, por meio do desenvolvimento das sequências didáticas intertextuais, os alunos alcançaram progressos significativos na escrita.

Metodologia para tratamento do *corpus*

Primeiramente, foi realizada a análise inicial dos dados, demonstrando o modo como foi analisado o *corpus* por meio das categorias de análise adotadas, ou seja, os tipos de intertextualidade encontrados nas produções escritas dos alunos. Para fins da análise dos dados foram estabelecidas as seguintes categorias, a saber: intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, intertextualidade tipológica, intertextualidade intergenérica e índices de polifonia.

A etapa de análise dos resultados teve por objetivo a realização do levantamento qualitativo e quantitativo do *corpus* o que possibilitou a verificação de que as hipóteses formuladas foram realmente comprovadas.

Posteriormente, estabeleceu-se uma análise comparativa entre as redações *diagnósticas*, que constituem a 1ª proposta de produção escrita a partir da leitura do texto-base *Segredo de Mulher*, as redações intermediárias, cujos textos-base foram *Festa no céu* e provérbios e as redações finais do *corpus* analisado, resultantes da última proposta do trabalho de leitura de fábulas sob o enfoque intertextual, em que o texto-base utilizado foi a fábula *A Cigarra e a Formiga,* de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro Lobato nas

versões da *Formiga Boa e da Formiga Má.* Dessa forma, por meio da análise comparativa entre as redações iniciais, intermediárias e finais, resultantes das propostas de trabalho com as sequências didáticas intertextuais, pôde-se obter uma visão global do *corpus* e realizar uma análise dos resultados de forma mais eficiente, comprovando o progresso dos alunos quanto à escrita.

RESULTADOS

A análise comparativa entre as redações comprovou a principal hipótese formulada, isto é, de que o trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual com fábulas e provérbios resulta em um aprimoramento em relação à escrita, principalmente no que se refere à argumentação. Os resultados constataram a importância de se realizar um trabalho norteado pela inclusão de diversos gêneros textuais nas aulas de língua materna e, especificamente, fábulas e provérbios, a fim de desenvolver nos alunos a competência de saber mobilizá-los, nas diferentes situações discursivas, em forma de intertextos, entendendo-se esse fator de textualidade como elemento fundador de todos os textos.

Comprovou-se, em relação às hipóteses referentes à intertextualidade formuladas na fase inicial, a partir da leitura investigativa do

corpus, que as produções escritas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II – Campus Tijuca II, em sua maioria, estabeleceram conexões significativas com os gêneros textuais literários e não literários priorizados no âmbito escolar: fábulas, provérbios, cartas, poesias, coletânea interdisciplinar e com os conteúdos de outras disciplinas, especificamente, de Ciências e História. Constatou-se que os alunos utilizaram também como intertextos os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas. Eles mobilizaram os conhecimentos arquivados na memória por ocasião do intercâmbio verbal. Dessa forma, ao acionarem esses conhecimentos armazenados em sua memória na elaboração de seus textos imprimiram grau de informatividade aos mesmos.

Conclui-se, portanto, que no processo de produção escrita do *corpus*, os alunos escritores utilizavam-se amplamente das possibilidades da memória, demonstrando essa habilidade de modo bastante produtivo. Confirmando as hipóteses formuladas por esta pesquisa, há nos textos produzidos pelos estudantes do sexto ano de escolaridade, submetidos a essa metodologia de ensino de leitura e de escrita o predomínio de provérbios e frases feitas, gêneros mais evocados intertextualmente.

Com base na análise dos resultados, pode-se depreender que os 75 (setenta e cinco) textos resultantes do trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual apresentaram as seguintes ocorrências dos tipos de relação intertextual, a saber:

a) Intertextualidade explícita: citação em 63 (sessenta e três) redações e referência em 62 (sessenta e duas) redações.

b) Intertextualidade implícita: paráfrase em 45 (quarenta e cinco) redações; paródia em 29 (vinte e nove) redações; *détournement* em 6 (seis) redações; alusão em 10 (dez) redações e estilização em 2 (duas) redações.

c) Intertextualidade tipológica: sequências narrativas e descritivas em todas as 75 (setenta e cinco) redações; sequências argumentativas em 65 (sessenta e cinco) redações; sequências injuntivas em 60 (sessenta redações; sequências expositivas em 17 (dezessete) redações e sequência poética em 1 (uma) redação.

d) Intertextualidade intergenérica:em 1 (uma) redação.

Tendo em vista os dados supracitados, constatou-se o predomínio de sequências argumentativas e injuntivas a par das sequências narrativas e descritivas. Julgo necessário ressaltar que há uma relação direta entre o grande número de ocorrências de sequências argumentativas e injuntivas e o propósito comunicativo das fábulas e provérbios, isto é, de prescrever um comportamento, persuadir, convencer o leitor, além de transmitir um ensinamento.

Os resultados da análise comparativa entre as redações *diagnósticas* (ou iniciais), intermediárias e finais do *corpus* demonstraram a predominância de argumentação por meio de *citação* de enunciados conclusivos, especialmente de provérbios e de frases feitas. Essa constatação justifica-se pelo fato de os alunos autores das referidas redações utilizarem a citação por meio de enunciados conclusivos para reforçarem a sua argumentação, especialmente os provérbios por serem dotados de efeito persuasivo incontestável representam *a voz do povo*, *a voz da verdade*. Os provérbios, bem como as frases feitas presentes nas fábulas que serviram como textos-base foram evocados intertextualmente nos textos resultantes de

todas as propostas de produção escrita, tanto inicial quanto intermediária e final. Verificou-se que as propostas escritas suscitaram o questionamento e a reflexão sobre as atitudes humanas, o que atribuiu grau de argumentatividade e de criticidade às redações.

A análise comparativa entre as redações comprovou a principal hipótese formulada, isto é, de que o trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual com fábulas e provérbios resulta em um aprimoramento em relação à escrita, principalmente no que se refere à argumentação.

Os resultados constataram a importância de se realizar um trabalho norteado pela inclusão de diversos gêneros textuais nas aulas de língua materna e, especificamente, fábulas e provérbios, a fim de desenvolver nos alunos a competência de saber mobilizá-los, nas diferentes situações discursivas, em forma de intertextos, entendendo-se esse fator de textualidade como elemento fundador de todos os textos. É inegável que o ensino de gêneros exerce uma influência fundamental nas escolhas intertextuais dos alunos.

Com base na leitura investigativa desse material de análise, verificou-se em relação às hipóteses relativas à questão da intertextualidade que as produções escritas dos referidos alunos, em sua maioria, estabelecem

relações com os gênerostextuais priorizados no âmbito escolar e, especificamente, como cartas, fábulas, poesias, coletânea interdisciplinar. Constatou-se quea maioria dos alunos demonstra a capacidade de acionar seus conhecimentos para a construção de seus textos, principalmente ao transferirem os conhecimentos adquiridos nas aulas de outras disciplinas, utilizando-os em suas redações como intertextos ou como suportes intertextuais. É importante reiterar que há também o predomínio de enunciados conclusivos, tais como, provérbios e frases feitas, nos textos elaborados pelos alunos, gêneros mais evocados intertextualmente.

Na concepção de Bazerman (2005), uma visão altamente desenvolvida do panorama intertextual auxilia o leitor a interpretar, avaliar e utilizar mais efetivamente um texto. De acordo com o autor, cada texto que escrevemos é um ato de fala. Fundamentado nessa concepção, o trabalho de leitura e escrita sob a perspectiva intertextual, sem dúvida, nos conduz à constatação de que as relações intertextuais construídas entre os textos (intertextualidade) evidenciam o conhecimento sobre o que os alunos têm sobre os gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgo necessário antes de finalizar o presente artigo com relação ao item concernente à metodologia, apresentar os critérios utilizados para a escolha das produções que desencadearam as propostas de produção escrita inicial, intermediária e final, selecionadas para compor o *corpus* final, a fim de comprovar o crescimento dos alunos em relação à escrita, a partir do trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual, ao adotar uma metodologia com base no desenvolvimento de sequências didáticas intertextuais.

Na proposta de produção escrita final, o texto-base foi a fábula "A cigarra e as formigas", de Monteiro Lobato. O motivo da minha escolha ocorreu pelo fato de considerar essa proposta a mais complexa dentre todas e, também, por suscitar um desfecho diferente da fábula *original* ao exigir dos alunos produtores dos textos *atuais* um grau maior de criatividade, criticidade e pessoalidade. A referida proposta possibilitou que os alunos se posicionassem criticamente sobre a aparente dicotomia entre trabalho e lazer. Assim, embora tenha-se analisado todas as produções dos alunos nas diversas atividades que compuseram a metodologia de sala de aula, necessária para o desenvolvimento da pesquisa, totalizando setenta e cinco (75) produções

textuais, para efeito de análise, utilizamos três sequências didáticas, de níveis de dificuldades diferentes que resultaram em 75 produções escritas, correspondendo a três produções de cada aluno.

A avaliação final foi o momento de avaliação somativa, ou seja, uma avaliação com base na comparação entre as ocorrências dos tipos de intertextualidade encontrados nas produções escritas resultantes das propostas inicial, intermediária e final do *corpus* de análise, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. Essa avaliação somativa possibilitou que se constatasse em âmbito geral a influência do ensino de gêneros nas escolhas intertextuais dos alunos, e em âmbito específico, com base no desenvolvimento do trabalho de leitura por meio de sequências didáticas intertextuais, que os alunos alcançaram progressos significativos na escrita.

Vale reiterar que a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho consistiu na aplicação de sequências didáticas intertextuais. As produções escritas são oriundas das três propostas de redação: inicial, intermediária e final.

Pretendeu-se estabelecer, ainda, uma análise comparativa entre as redações *diagnósticas*, que constituem a 1ª proposta de produção escrita, a partir da leitura do texto-

base *Segredo de Mulher* e as redações finais do *corpus* analisado, resultantes da última proposta do trabalho de leitura de fábulas e de provérbios sob a perspectiva intertextual, em que o texto-base utilizado foi a fábula *A Cigarra e a Formiga*,de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro Lobato nas versões da *Formiga Boa e da Formiga Má. Desta* forma, por meio da análise comparativa entre as redações iniciais, intermediárias e finais, resultantes das propostas de trabalho com as sequências didáticas intertextuais, obteve-se uma visão global do *corpus.*

Logo, a literatura possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura por utilizar uma linguagem instauradora de realidades e exploradora de sentidos. Segundo Yunes (1989), o texto literário infantil, nas quatro últimas décadas, partiu para uma renovação do recurso tradicional da fantasia, pelo jogo da intertextualidade, pela paródia, pela investigação de estados existenciais infantis e pelo realismo que aparece quebrando tabus e preconceitos, lidando com os problemas cotidianos que atingem a criança. Esta renovação foi proclamada por Monteiro Lobato já na década de 20, ou seja, há quase um século.

Sem dúvida, o ensino de gêneros exerce uma influência fundamental nas escolhas intertextuais dos alunos. As produções escritas

dos alunos do 6º ano, na sua maioria, estabelecem relações com os gêneros textuais priorizados no âmbito escolar.

Os sujeitos deste estudo utilizaram como fontes intertextuais os conhecimentos adquiridos nas aulas de outras disciplinas. A maioria dos alunos foi capaz de acionar seus conhecimentos para a construção de seus textos.

As relações intertextuais construídas entre os textos (intertextualidade) evidenciaram o conhecimento sobre o que os alunos tinham sobre os gêneros e que é inegável a indissociabilidade das atividades de leitura e escrita.

Indubitavelmente, por meio desta prática de leitura e escrita sob a perspectiva intertextual na aula de Língua Portuguesa, o aluno passa a compreender que a intertextualidade é uma das estratégias utilizadas para a construção de um texto. A intertextualidade deve fazer parte do planejamento do professor de Língua Portuguesa, pois, afinal cabe a ele levar o aluno-leitor a reconhecer intertextos e a produzir textos empregando também esse recurso.

Dessa forma, de acordo com Roland Barthes (2013),

> o texto redistribui a língua. Uma das vias desta desconstrução é permutar textos, farrapos de textos que existiram ou existem em volta do texto considerado e finalmente dentro dele; todo o texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (2000). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.

BARROS, Diana Luz Pessoa de & FIORIN (org.) (2003). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin. São Paulo: EdUSP.

BARTHES, Roland. (1987). O Prazer do Texto. São Paulo: Perspectiva.

BAZERMAN, Charles (2005). Escrita, Gênero e Interação Social. São Paulo: CORTEZ.

CHAROLLES, Michel. (1997). "Introdução aos problemas da coerência dos textos". In: GALVES, C. ET AL. (org.). O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes.

FOULCAULT, Michel. (2010). Arqueologia do Saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

JENNY, Laurent (1979). A estratégia da forma. In: *Poétique*. Coimbra: Livraria Almeida.

KATO, Mary A. (2005). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ed, Ática.

KLEIMAN, Ângela (1989). Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: São Paulo: Pontes.

_____. (2008a) Oficina de Leitura. Campinas: Pontes, 12ª edição.

KOCH, Ingedore G.V. & ELIAS, Vanda Maria (2008). Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

KRISTEVA, Julia (2012). Introdução à semanálise. São Paulo: Perspectiva.

MARCUSCHI, Luiz Antonio (2009). Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

MONTEIRO LOBATO, J. B. (2010). Fábulas. São Paulo: Editora Globo.

VALENTE, André (2002). "Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência". In: Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto.

VIGNER, Gerard. (2002) “Intertextualidade, norma e legibilidade”. In: GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P. OTONI, Paulo (Organização e revisão técnica da tradução). O Texto: leitura e escrita. 3. ed. revisada. Campinas, SP: Pontes.

YUNES, Eliana (org.) (1989). A formação do leitor: questões culturais e pedagógicasPorto Alegre: Cortez.

BIODATA

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano. Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014), com a tese “Intertextualidade: uma contribuição para o ensino de leitura e produção escrita. Professora Titular do Departamento de Português e Literaturas do Colégio Pedro II – Campus Tijuca II. Nível de Atuação: Supervisora da área de Língua Portuguesa do Programa de Residência Docente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II no Curso de Especialização em Educação Básica e Formação Docente. Pesquisadora da Linha de Pesquisa Prática Docente e Formação Continuada do MPPEB Bolsa de Pesquisa concedida pela CAPES, através do Programa da Pós-Graduação do Colégio Pedro II. Produção Bibliográfica –

publicações relevantes: Artigo" Leitura de fábulas sob a perspectiva intertextual com alunos do 6º ano do Colégio Pedro II do livro "O Ensino de Literatura e o Jovem do Século XXI" (Oficina Raquel, 2016); Coleção "O Novo Velho Colégio Pedro II" – Volume 4: Inovações Pedagógicas (Colégio Pedro II/PROPEGPEC, 2017), "Oficina da Palavra: pelos Caminhos das Linguagens". In: Diálogos Intersemióticos Volume II - Publicações Dialogarts; "A Produção de Texto na Escola de 1º Grau": Projeto de Individualizado CRESCER – Fundação Brasileira de Educação – Cento Educacional de Niterói (1995). Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura, com ênfase na formação do leitor. Integra a equipe do Grupo de Pesquisa Literatura e outras linguagens na Escola Básica: letramento literário e a formação continuada do professor (LITESCOLA), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ e o Grupo de Pesquisa Integra Interação, Texto e Gramática (UERJ/UFF), SELEPROT – Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos (UERJ). Grupo de Trabalho: APCN Literatura Infantil para a elaboração da proposta de implantação do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Literatura Infantil, Juvenil e Leitura (Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II/Cátedra Unesco de

Leitura PUC - Rio). Prêmio no Concurso de Redação "A Chegada da Corte Portuguesa e a Transição para a Independência", como orientadora de alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II. Avaliação Fundação Cesgranrio. Apoio Liceu Literário Português. Folha Dirigida/2008. Link de acesso ao CV Lattes:
http://lattes.cnpq.br/8607162138976886. E-mail: valeriacristinacaetano@yahoo.com.br.

A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DE LINGUAGENS AUDIOVISUAIS NO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL

Vera Haas

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre a relevância da semiótica[1] nos currículos do Ensino Médio, em particular nas Redes Federais de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, EBTT, o presente artigo relaciona a trajetória docente, fundamentada no tripé ensino, extensão e pesquisa, à reflexão sobre a ausência de letramento em áreas importantes para o desenvolvimento científico e humanístico, a necessidade de uma educação culturalizada e o aporte de conhecimentos semióticos para a formação de leitores que possam retomar a produção de saberes em um enquadramento que não esvazie o processo de busca e perguntas da pesquisa em favor apenas da obtenção de produtos. A premissa que

[1]A denominação semiótica, neste artigo, remete à teoria peirceana, muito produtiva para o trabalho com a linguagem audiovisual. No entanto, noções veiculadas pelas semióticas francesa e russa também aparecem porque, para o letramento audiovisual, mostraram-se úteis e acessíveis.

norteia esse percurso deriva das palavras de Paulo Freire sobre o professor pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. **Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador** (1996, p.14 – grifo nosso).

Ocupava-me com a literatura e o cinema já no Ensino Superior, onde atuei em Cursos de Letras, em disciplinas ligadas à literatura brasileira e à teoria literária principalmente. Depois, nas instituições federais, passei a atuar no Ensino Médio (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSul, Colégio Militar de Porto Alegre - CMPA) e no Ensino Fundamental (CMPA). Trabalhei com turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). As atividades possibilitaram-me uma visão complexa das redes de conhecimento formadas entre esses níveis de ensino e entre os programas de educação. Ocupavam minha atenção as conexões que prepariam o leitor para a interação com o texto literário. Estudar ementas, pensar

conteúdos, planejar estratégias para abordagem de escritores considerados mais *difíceis* e para atividades intersemióticas e avaliar as sequências didáticas na verticalização do ensino são aspectos de uma ação em busca dos meios para despertar a sensibilidade discente em relação a discursos simbólicos historicamente constituídos. Esse conjunto, ao mesmo tempo, abastecia o trabalho de pesquisa referente a novas formas de expressão estética na literatura brasileira contemporânea.

Autores como Oswald de Andrade, Décio Pignatari, Cesário Verde, Guimarães Rosa, Arnaldo Antunes, Hilda Hilst, Caio Fernando e Gonçalo Tavares incitavam – e incitam – os docentes a considerarem a semiótica como apoio à leitura literária para a abordagem de recursos como a ilustração e a infografia, ou recursos como os neologismos, os movimentos de câmera elaborados pela palavra escrita e as sinestesias, fundamentais para a compreensão de poemas, contos, novelas, romances, dramas, particularmente nos escritores mais contemporâneos. A falta de condições teóricas para comentar essas linguagens costuradas no texto verbal, integrantes do conteúdo cifrado, acaba por acomodar os docentes ao quadro ainda imposto pela maior parte das ementas do Ensino Médio Federal: a cronologia, segundo a qual o início do letramento literário de obras

canônicas se dá com autores como Gil Vicente e Camões. Esse dado e a baixa carga horária comumente destinada à literatura não funcionam como um estrangulamento à atividade docente e um desestímulo ao leitor[2] em formação? Por que julgar que o estudante deva estar menos exposto a conteúdos de literatura, não precise conhecer a semiótica, e mesmo assim se transforme em um leitor competente?

Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e na UniRitter Laureate International Universities (UniRitter), utilizei filmes para provocar o olhar dos futuros professores de literatura no que se refere à distinção de códigos e para mostrar-lhes recursos do sistema não-verbal – *travelling, close*, sinestesias... – que encontrariam adaptados à linguagem verbal, como em

[2] A expressão leitor refere-se ao receptor ou interpretante de um texto, termo esse concebido como processo de signos que tendem a eludir seus referentes, tornando-se referentes de si mesmos e criando um campo referencial próprio. Importam as tensões entre a expressão e o conteúdo. Nas atividades propostas aos alunos, o termo texto também foi usado em sentido mais amplo: o mundo visto como um texto porque o conhecimento de mundo pode ser equiparado à análise desse texto mediante leitura, compreensão e interpretação. Essas perspectivas aparecem na explicitação das atividades e podem ser encontradas em Peirce, Lotman e Uspensky.

Memórias sentimentais de João Miramar, de Oswald de Andrade, *As coisas*, de Arnaldo Antunes, *Garopaba, mon amour*, de Caio Fernando. A constante adaptação de obras literárias para o cinema deveria estimular os futuros mestres no sentido de lidar com um sistema que desenvolvesse as habilidades leitoras para a literatura e para o audiovisual[3]. No entanto, o universo de recursos da linguagem da sétima arte não era tão próximo de meus alunos, tanto no que se refere aos efeitos de sentido quanto no que se refere à produção de significação. Ofereci, então, cursos de extensão para formação docente (em 2004), abertos a profissionais formados e a estudantes, com vistas a um trabalho de semiótica aplicada passível de execução em salas de aula do Ensino Médio, ou em turmas de PROEJA. Trabalhei com literatura e cinema, fazendo cotejos e acentuando as especificidades das linguagens,

[3]Utilizarei os termos audiovisual e cinema indistintamente como equivalentes à menção a textos fílmicos. Não adentrarei o debate teórico sobre as diferenças entre audiovisual e cinema do ponto de vista da técnica nem do ponto de vista das terminologias e da história da reprodução realista da imagem em movimento. O letramento em questão focaliza os efeitos de sentido oferecidos ao leitor nas sequências narrativas e na iconicidade bem como o cotejo intersemiótico.

da produção de metáforas e das sequências narrativas e/ou líricas.

No Brasil do século XXI com redes federais EBTT, os professores – e pesquisadores – devem analisar os meios aperfeiçoados pela tecnologia e os conceitos que eles veiculam. Nesse sentido, é fundamental a decisão sobre o tipo de leitor que desejamos formar, a educação que almejamos e a nação que queremos. A pesquisa relativa à obra de Guimarães Rosa e, posteriormente, a autores da literatura brasileira contemporânea e a seleção de textos para a disciplina de literatura no Ensino Médio confrontaram-me com o mesmo problema visto no terceiro grau, o que me surpreendeu dada a geração a que pertenciam os interlocutores, jovens com 15, 16 anos. Os leitores apresentavam condições limitadas para a leitura dos textos, tanto dos audiovisuais quanto dos literários, escolhendo as obras de acordo com o conhecimento parcial de um sistema, receosos no manejo de um código desconhecido. A situação repetia-se do primeiro ao quarto ano, excetuando-se os casos em que a família, parceira do estudante, estimulara a formação de uma sensibilidade apta à leitura de signos.

Revelava-se um dos motivos para o alijamento de boa parte da população brasileira daquilo a que chamamos bens culturais – para o caso deste trabalho, a literatura e o audiovisual.

À ação docente caberia implementar as condições para a ampliação das habilidades leitoras, mesmo sem a previsão dessas competências em algumas das ementas? No livro *Pedagogia da Autonomia* há uma resposta direta:

> O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência perde, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. **Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica** (FREIRE, 1996, p.49 – grifos nossos).

Demonstrou-se produtiva aimbricação entre as questões produzidas em sala de aula, a pesquisa em literatura contemporânea e o Projeto de Extensão para a formação de leitores, intitulado Cinema e Literatura: diálogos, ou do argumento ao filme, – o subtítulo dependia dos objetivos traçados e do acúmulo dos leitores que me acompanhavam. Os resultados foram muito bons, por exemplo, em Camaquã, porque alunos e comunidade local participaram das atividades do Projeto (a partir de 2011), que ora ocorriam no *campus*, ora no Cine Theatro Coliseu – aparelho cultural que dispunha das condições para projeção de filmes. Estudantes de

Automação Industrial, Controle Ambiental e Informática fizeram parte do projeto ativamente, ligando conhecimento extensionista a currículo. As secretarias da Cultura, Turismo, Lazer, Desporto e Juventude e de Educação do município tornaram-se parceiras efetivas do Projeto. EmSapucaia, um conjunto de disciplinas optativas, conectadas ao conhecimento técnico dos cursos, possibilitou a oferta da disciplina Cinema e Literatura: oficina de leitura (em 2016) aos alunos do Curso de Técnico em Eventos, com ênfase no trabalho intersemiótico. Em vários *campi*, a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos currículos tem oportunizado a realização de pesquisas que, por tratarem de bens culturais, carecem da semiótica como aporte teórico.

Da trajetória exposta, emergiram aspectos relativos à emancipação leitora proveniente do conhecimento semiótico – particularmente no que se refere a bens materiais e imateriais da cultura artística –, o qual provoca reflexões e resulta em aportes científicos que se utilizam da heterogeneidade dos jogos de linguagem para a produção acadêmica. Tanto as sessões de cinema comentadas quanto a escolha de um viés específico para as aulas de literatura com a inserção de conceitos de teoria literária e de semiótica mostraram um campo fértil para a

formação de leitores mais aptos à interação com os saberes veiculados em obras de arte e, portanto, mais aptos aos desafios de linguagens do século XXI, à produção de vínculos sociais.

MUNDO PÓS-INDUSTRIAL E EDUCAÇÃO CULTURALIZADA

Para conquistar um leitor e oferecer-lhe uma gama variada de gêneros textuais e de códigos, é preciso partilhar a experiência da leitura: 'Eis porque vimos voltar com força total a leitura em voz alta (CHARTIER, 2007), para os menores, mas também para crianças e adolescentes' (CHARTIER, 2017, p. 31) quando essa pedagogia era vista como arcaica e se ambicionava a leitura rápida e silenciosa. A autora explica que é preciso 'não apenas ler *às crianças*, mas *ler com as crianças*' (CHARTIER, 2017, p. 31). No nosso século, ler em voz alta deve estar acompanhado de práticas de leitura coletiva: a exibição de audiovisuais. A leitura do texto literário em voz alta leva ao ouvinte a interpretação da linguagem simbólica por parte de quem lê. Esse ledor[4] passa ao outro as sensações que lhe despertam as metáforas.

[4]Exemplo ilustrativo oferece José de Alencar em *Como e porque sou romancista*, de 1893. Alencar, quando menino, foi um ledor empolgado, a ponto de sua leitura de um romance provocar o choro das mulheres que o escutavam e o seu próprio.

Trata-se de alguém afeito à linguagem simbólica, um interpretante a expor sua leitura a outro interpretante. Atualmente, não se podem ignorar os parceiros para a narração no livro, como o desenho, a fotografia, a reprodução de linguagens como a do email, por exemplo, nem as consequências da livre adaptação da narrativa literária para a linguagem audiovisual. A leitura de bens culturais carece, pois, de habilidades que requerem a compreensão dos efeitos de sentido de um sistema que abarque as linguagens verbal e não-verbal, ou alinhavadas na mesma história e vistas como expressão de um mesmo tecido, ou traduções uma da outra mediante a mudança de códigos. De nada adiantam a técnica e a tecnologia se o homem não puder apreender os bens culturais produzidos, interagindo com eles e com os jogos de linguagem do saber estético, a fim de relacionar-se com o mundo ao seu redor por meio da consciência dos vínculos produzidos pela linguagem, a qual lhe possibilita a inovação e a problematização do pensamento científico.

Jean-François Lyotard, em *A Condição Pós-Moderna* (2006), aponta para uma filosofia pós-moderna avessa às narrativas da subjetividade e aos metarrelatos de emancipação. O autor demonstra uma nova concepção do saber, fundamentada na crise conceitos como razão, sujeito, totalidade, verdade e progresso. Novos

enquadramentos teóricos – como aumento de potência, eficácia, competência – estão legitimando a produção científico-tecnológica em uma época que se apresenta como pós-industrial. Desestabiliza-se a relação ciência e nação e a formação espiritual do indivíduo – que chegaria à condição de cidadão mediante a paulatina interiorização do saber –, ambas de feição humanístico-liberal, para investir em competências que saturem as funções necessárias ao bom desempenho da instituição, da empresa. Importa um saber que passa de valor de uso a valor de troca, como algo que pode ser vendido e comprado, porque seu valor é determinado por uma realidade exterior a ele, calcada na grande quantidade de informação gerada pelas tecnologias. Não se quer a ciência para análise e transformação de questões sociais, antes se privilegia a ciência que coloca um produto no mercado gerenciado pelos interesses do capital. Resumidamente, descartados os metarrelatos universalizantes legitimadores, a sociedade pós-industrial fundamenta-se pela lógica do melhor desempenho, sob a responsabilidade dos decisores – a saber, altos funcionários, direções sindicais, políticos, dirigentes de instituições confessionais e/ou de empresas, entre outros. A pesquisa e a docência são moeda de troca, estabelecem a circulação do capital na sociedade

pós-industrial. O saber define os jogos de hegemonia entre empresas, instituições, nações.

A deslegitimação dos saberes especulativo e emancipatório fundamenta-se na erosão a partir do equívoco do primeiro porque o relato científico contém, nele mesmo, 'um ceticismo em relação ao conhecimento positivo' (LYOTARD, 2016, p.71) e no ataque indireto ao discurso do segundo, 'revelando que ele é um jogo de linguagem dotado de suas próprias regras (cujas condições a priori do conhecimento são em Kant um primeiro esboço), porém sem nenhuma vocação para regular o jogo prático (nem estético, aliás)' (LYOTARD, 2016, p.72), colocando-o em paridade com outros discursos. A crescente evolução técnica das redes de informação coloca lado a lado as linguagens-máquina, a linguagem acadêmica, as matrizes de teorias dos jogos, a linguagem do código genético, por exemplo. Mudam-se as regras e os discursos: o docente ensina a usar os terminais porque o pressuposto é que educador e educando tenham o mesmo conjunto de informações, as fronteiras das ciências tornam-se móveis, surgem novos campos, desaparecem disciplinas.

O filósofo lembra que o vínculo social é da linguagem e que não se precisa retirar dessa explosão de linguagens uma avaliação pessimista. Um número indeterminado de jogos

de linguagem que obedecem a regras diferentes se cruza. Lyotard afirma, apoiado em Wittgenstein, Buber e Levinas, que a deslegitimação 'abre caminho a uma corrente importante da pós-modernidade: a ciência joga seu próprio jogo, ela não pode legitimar os outros jogos de linguagem' (2016, p.73).

As reflexões de Lyotard (2006) incidem sobre a missão dos institutos federais, ou seja, 'qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo', como descrito no Portal do Ministério de Educação e Cultura, em site que apresenta os institutos, define, fornece histórico, legislação, número de instituições etc. O artigo segundo da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promulga:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

A realização de pesquisa pressupõe o reconhecimento das linguagens que conformam o objeto delimitado e de conhecimentos que iluminam o objeto e a linguagem. O desenvolvimento de novos processos permite pensar em outras perspectivas, em fazer perguntas que realoquem um problema ou uma questão; o desenvolvimento de produtos e serviços em parceria com setores produtivos endossa a preocupação de Lyotard no que se refere à manipulação do saber por parte de decisores ligados à circulação do capital na sociedade pós-industrial. A verticalização do ensino funcionaria como barreira à submissão da ciência ao produto porque ofereceria as condições para que, via sequência didática e carga horária, professores e estudantes compartilhassem espaços pedagógicos e laboratórios (de Artes, de Informática, de Física...) estabelecendo um itinerário formativo do curso técnico/médio ao doutorado, sem a exclusão, na educação profissional e tecnológica, da educação culturalizada, de áreas do conhecimento como a literatura e a semiótica.

Ao refletir sobre a leitura no século XXI, Maria da Glória Bordini analisa motivos pelos quais há uma formação deficitária em áreas do conhecimento ligadas às linguagens cifradas. Ela constata que a educação moderna se restringiu à escolarização e

> [...] insulou-se, enfrentando o desinteresse crescente dos estudantes. Para reagir à evasão, aos baixos índices de proficiência e à repetência, **ou incidiu no *laissez-faire*, ou tecnologizou-se, adotando os recursos advindos da revolução digital, mas não examinou sua filosofia de conduta, atrelada a interesses estranhos aos desígnios iluministas que a constituíram** (2016, p.192 – grifo nosso).

Currículos com baixa carga horária para disciplinas das áreas humanísticas e ações pedagógicas que valorizaram em demasia os recursos provenientes das novas tecnologias encontram seu avesso em experimentos bem-sucedidos quando pais, professores e estudantes se unem e estabelecem comunitariamente como preparar a criança e o jovem para a vida, não apenas para a profissionalização. A educação culturalizada defendida por pesquisadores como Teixeira Coelho, Gemma Ribugent e Saúl Sosnowski encontra-se calcada nessa falha, na supremacia da razão instrumental desviante do projeto iluminista (BORDINI, 2016, p. 191), ou na 'deslegitimazação e na prevalência do critério do desempenho' (LYOTARD, 2006, p. 95).

Com frequência, ‘docentes culturalmente do século XX lidam com estudantes culturalmente do século XXI por meio de conteúdos culturais provenientes do século XIX na melhor das hipóteses’ (COELHO, 2011, p.10) sem que se proceda à reconfiguração desse sistema. Essa situação e a ausência de uma educação culturalizada poderiam ser combatidas com uma maior exposição dos indivíduos à cultura, quer por meio de uma melhor renda pessoal ou familiar, quer por meio de uma melhor formação educacional, com mais ênfase nas artes, nas linguagens e nas ciências sociais (COELHO, 2011, p.10) em todos os níveis do ensino. Ribugent assinala que diversidade cultural ‘significa variedade de formas de conhecer e narrar, de usos e procedimentos artísticos, estéticos e expressivos’ (2011, p.48) que correspondem a comunidades e identidades de todo o tipo. Para dar continuidade ao diálogo entre agentes culturais – inclusive os docentes, mas também o mediador, o gestor cultural, o artista... – e suas culturas, é necessário levar em conta a formação de educadores.

Há alguns anos, no campo da leitura de imagens, parece que apenas as Tecnologias de Informação e da Comunicação apresentam soluções. Segundo Ribugent, ‘as humanidades e a cultura perderam o lugar de destaque no

currículo, e se apostou grandemente na educação científica e tecnológica' (2011, p.54).

Saúl Sosnowski, em artigo intitulado *Notas sobre educação e a escorregadia determinante cultural* (2011, p.90), transcreve aptidões que 182 universidades da América Latina elegeram como necessárias a um projeto que contemple a equação cultura-educação-democracia. Para a América Latina, foi feito consenso em torno de 27 aptidões. Embora elas sejam aplicáveis para a profissionalização e a formação do cidadão, Sosnowski explica: '[...] sublinharei apenas as mais próximas de nosso desejo de culturalizar a educação' (2011, p.92). Destaco as de número 3, 4 e 5: '3. capacidade para procurar, processar e analisar informação proveniente de diversas fontes; 4. capacidade crítica e autocrítica; 5. capacidade criativa; [...]' (2011, p. 93). Frente a esses resultados, não é necessário saber a manejar linguagens verbais e não verbais de diversas fontes? A consciência das linguagens não produz uma visada mais crítica do mundo e das relações que se estabelece? Não é a capacidade criativa que traz soluções para épocas de crise, que alavanca economias quando o já testado e conhecido não apresenta crescimento? Como então alijar das competências, da sala de aula, a Literatura e a Semiótica? Nas redes EBTT, a primeira sofre um processo de redução de carga horária e

generalização de conceitos que a esvaziam; a segunda pode ser depreendida das competências que orientam o ensino médio, mas que se apresentam em enunciados muito vagos; logo, não a vemos implementada em sala de aula.

No que se refere a suportes e códigos, as reflexões de Bordini sobre os tipos de leitura encontram as preocupações de Teixeira Coelho e Sonowski. Ela mostra que, desde meados de 1960, especialistas em recepção e pesquisadores em formação de leitores alertavam para o 'cruzamento indispensável entre a tradição e a novidade, entre o legado do passado e a vivência do presente, entre o que o leitor espera do texto e o que o texto lhe oferece de conformação ou desafio' (2016, p.192). E chama a atenção para

duas modalidades de leitura se desdobram da modernidade em diante. Uma delas é a leitura detida, reflexiva ou sentimental, em que o leitor fixa o texto, pensa, imagina, sente, forma opiniões ou efetua julgamentos. É o domínio da imprensa, temporalmente menos veloz. A outra é a leitura que Walter Benjamin chamou de distraída, referindo-se ao cinema, mas que pode ser estendida à mídia eletrônica. (2016, p. 197)

Segundo Ribugent, que analisa estratégias educacionais e culturais no nosso século, o cinema deve servir como referente cultural e 'como alfabeto indispensável para conviver em

uma sociedade globalizada em que a criatividade se mostra essencial' (2011, p. 55). O potencial educativo do audiovisual já era reconhecido nos anos de 1920 e 1930, quando o cinema lutava para firmar-se como algo mais entretenimento. A linguagem cinematográfica abrange uma variedade de signos que, indiretamente, preparam o olhar para outros discursos, como a cor, a música harmônica ou não, as onomatopeias etc. Ela amplia o reconhecimento de jogos de linguagem.

Lyotard aponta dois passos, ou princípios, como saída para a sociedade pós-industrial assentada na lógica do melhor desempenho:

O reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem é um primeiro passo nesta direção. Ela implica evidentemente a renúncia ao terror[5], que supõe e tenta realizar sua isomorfia. O segundo é o princípio que, se existe consenso sobre as regras que definem cada jogo e os "lances" que aí são feitos, este consenso *deve* ser local, isto é, obtido por participantes atuais e sujeito a eventual anulação. Orienta-se então para as multiplicidades de metargumentações versando sobre

[5]Em Lyotard, essa palavra refere-se à força coercitiva na busca da eficiência, colocada fora do jogo de linguagem, uma vez que advém da ameaça de eliminação do outro e não de um melhor "lance". Cada vez que essa força surge, instaura o terror e rompe-se o vínculo social.

metaprescritivos e limitadas no espaço-tempo (2006, p. 118).

Ao concluir que o saber da sociedade pós-industrial passa a ser um dos principais pontos de estrangulamento para o crescimento de países considerados periféricos, Lyotard deixa entrever que o progresso nesses países está imbricado às pesquisas vivas e ricas produzidas no campo das ciências humanas. Elas podem legitimar, ou não, o saber que foi aceito pelas ciências exatas dentro da lógica do melhor desempenho; elas podem criar micronarrativas mediante uma avaliação constante e afeita ao local, atualizando, ou anulando, consensos locais inadequados à ideia e à prática de justiça.

LETRAMENTO, SEMIÓTICA E VÍNCULO SOCIAL

O trabalho com dois ou três anos dentre os quatro que formam o Ensino Médio nos institutos federais possibilitou-me a compreensão de um desdobramento viável na trajetória de formação discente. A partir de estudos sobre leitura e letramento literário, planejei um conjunto de ações didáticas que visavam ao conhecimento de conceitos da teoria dos signos de Charles Sanders Peirce de modo a despertar, nos leitores, a consciência dos recursos de linguagem que compõem a narrativa fílmica e das diferenças entre as linguagens

cinematográfica e literária. Hoje, endosso as palavras de Ribugent: 'insistimos em vincular o cinema e os meios audiovisuais à outra estratégia que apontávamos no começo deste artigo: a apropriação social dos meios audiovisuais de comunicação é a única garantia de ir adiante na consolidação das democracias e da cidadania cultural' (2011, p.56).

Rildo Cosson esclarece: 'ler é um processo que envolve quatro elementos – autor, leitor, texto e contexto– em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto' (2012, p. 4). A partir dessa premissa, para realizar a leitura de qualquer texto com linguagem cifrada, faz-se necessário saber o que se quer ler, o que se está lendo (universo de recepção discente), o momento de produção das obras e para que se faz essa leitura no momento presente (na sala de aula ou no Projeto de Extensão). A seleção de estratégias para um trabalho contínuo, envolvendo corpo discente e comunidade local, tanto na opção de formas literárias quanto de gêneros audiovisuais, teve como um dos fundamentos mais rígidos a clareza quanto aos recursos que seriam focalizados em cada uma das linguagens; aos efeitos de sentido cuja significação seria preenchida em estudos futuros – em particular na área atendida pelo currículo, a literatura, mas também em termos de inter-semiose devido à

atividade extensionista já mencionada nesse artigo–; à inserção de temas transversais; e à possibilidade de produção textual (*lato sensu*) que oportunizasse a consciência dos autores no que se refere à escolha da expressão estética – e ao trabalho de linguagem – e à relação desta com o conteúdo e o suporte escolhidos.

A docência no IFSul foi responsável pela percepção de que a) a linguagem literária está alijada dos conteúdos no Ensino Médio como se fosse desnecessária à formação profissional e cidadã; b) as competências relativas aos gêneros textuais não preveem o trabalho com as linguagens icônica e simbólica, de modo que a compreensão de textos como propaganda, história em quadrinho, filmes, mapas conceituais, por exemplo, fica empobrecida e aparentemente naturalizada; c) as obras literárias e audiovisuais não são vistas como formas de conhecimento do mundo, o que ficava mais evidente durante as Feiras de Ciências e Tecnologia; d) a maioria dos estudantes demonstrava interesse nas histórias apresentadas em filmes, mas não gostava de ler. A situação descrita apresentava variáveis que dependiam do trabalho de educação culturalizada desenvolvido ou não por

docentes[6]. Os alunos teriam um problema de formação considerando-se que a cultura e a arte promovem conhecimento, desenvolvem habilidades ligadas à criatividade e são necessárias para a implementação de premissas como o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem. Cosson lembra que é 'por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas' (2007, p.17), ideia que encontra as colocações de Ribugent ao afirmar que o cinema é "uma estratégia de comunicação, artística e cultural, cujo potencial educacional é infinito" (2011, p. 52), podendo constituir-se em uma atividade profissional. Lúcia Santaella, em *O que é semiótica*, alia prática social, cultura e comunicação:

> [...] todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de

[6]No *campus* Sapucaia, por exemplo, a carga horária para literatura era ainda menor: dois períodos por semana para Português e Literatura, ou seja, um para cada disciplina. A pesquisa apenas recentemente tem se dedicado ao currículo do CMPA, motivo pelo qual não há, ainda, dados referentes à inserção da semiótica entre os componentes curriculares da instituição e do colégio.

> comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido (1983, p. 2).

Com essas questões em mente e a conquista de dois períodos para Literatura e dois para Língua Portuguesa, a partir de 2011, em Camaquã, desenvolvi em sala de aula, no primeiro ano do Ensino Médio: a) leituras em voz alta de textos curtos, de Edgar Alan Poe e Jorge Luiz Borges a Machado de Assis, de Lygia Fagundes Telles e Dalton Trevisan, de Arnaldo Antunes, de Agostinho Neto e de Aldir Blanc a Décio Pignatari e Augusto dos Anjos; b) apresentação aos estudantes dos conceitos de ícone, índice e símbolo sob a perspectiva de Peirce; c) reconhecimento de elementos das estruturas narrativa, dramática e lírica, com ênfase nos pontos de vista e na tipologia de contos; d) leitura de texto teórico de Ricardo Piglia sobre como fazer um conto, enfatizando as duas histórias na narração; e) produção de textos literários que seguissem uma estética e um tema; f) trabalho com o conceito de

ilustração como complementar à narração, valorizando as linguagens icônica e simbólica; g) produção de conto com escrita coletiva na ferramenta Wiki do Moodle, com ilustração; f) produção de minicontos que poderiam ser apresentados aos participantes do Projeto de Extensão Cinema e Literatura para roteirização e produção de um curta-metragem. A pesquisa em literatura brasileira do século XXI, com ênfase em escritores vencedores do Prêmio Açorianos de Criação Literária, contribuiu com o trabalho relacionado às narrativas curtas e à reflexão, docente e discente, sobre a contemporaneidade dessa forma literária.

A sensibilização discente mediante a leitura de textos verbais e não-verbais iniciava o processo de letramento. Tanto a leitura em voz alta do texto literário quanto as leituras de uma pintura de Da Vinci, Van Gogh, Modigliani, Monet, Picasso, Tarsila e Portinari, ou de canções como *Fascinação*, versão da canção composta por Maurice de Féraudy e Dante Marchetti, na voz de Elis Regina, *O canto das três raças*, de Paulo César Pinheiro, na voz de Clara Nunes, ou *Deixa isso pra lá*, de Alberto Paz e Edson Menezes, na voz de Jair Rodrigues, traziam entusiasmo aos alunos. Gradualmente, passavam a manejar relações entre forma e cor, por exemplo, e a pensar que tipo de imagem poderia dar continuidade a uma narração

verbal. O conteúdo estudado em Peirce e Santaella, devidamente condicionado a uma introdução à semiótica, era visto de modo objetivo e resumido e imediatamente aplicado. O texto de Piglia, por ser curto e acessível em termos de linguagem, era lido em aula.

Esses autores não foram vistos no Projeto de Extensão. Nas sessões comentadas, perguntas norteadoras, deixadas ao público antes da exibição, produziam o letramento sem a apresentação de fontes teóricas: O que a cor vermelha, presente nas roupas de certas personagens, indica nesse filme? Essa escolha tem relação com o tema do filme ou com o título? Em que momentos da narrativa fílmica vocês percebem a pontuação musical com mais intensidade? O que as cenas mostram nesses momentos? Há muito *close* nesse filme? Por quê? A partir das observações, de forma dialogada, a plateia passava a apreender as relações entre esses recursos e os efeitos de sentido que eles produziam. E, se o aspecto social do Projeto chamava a atenção mediante o ingresso solidário (alimentos não perecíveis destinados a segmentos carentes da comunidade), os temas como preconceito e violência doméstica e a abordagem dialogadaincentivavam a expressão de opiniões por parte dos presentes.

As estratégias descritas funcionaram de modo complementar, ampliando a exposição do

corpo discente a saberes necessários, mas ausentes de um currículo engessado em uma baixa carga horária e em competências que não atribuem relevância à Literatura e à Semiótica. Cores como o vermelho e formas como o quadrado passaram a ser vistas como chaves para a poesia de Arnaldo Antunes. Números, símbolos, desenhos foram desvelados como partes na sequência da narrativa. Na Wiki, a construção da segunda história seguia as orientações de Piglia, desvelando-se essa trama no desfecho na narração devido ao uso apropriado de nexos narrativos simbólicos e icônicos. A ilustração escolhida não repetia lances da história, antes inseria a paisagem em que os personagens agiam. Na Extensão, foram realizados curtas-metragens a partir dos minicontos escritos em sala de aula. As noções de semiótica estudadas foram incorporadas do roteiro decupado à produção. O grupo de estudantes que participava do Projeto incorporava à disciplina do currículo as leituras de audiovisual feitas nas sessões comentadas e lia, no turno inverso, obras que abordavam a linguagem cinematográfica, angariando maior aporte aos conhecimentos da sala de aula.

Um público de trinta pessoas por sessão ampliou as ações do Projeto de Extensão Cinema e Literatura com a primeira visita técnica ao Festival de Cinema de Gramado, em 2012. O

Projeto mostrava uma área de formação aos estudantes do Ensino Médio profissionalizante e envolvia a comunidade externa.

Em 2013, um Curso de Capacitação para docentes das redes municipal e estadual mostrava que ler o mundo em livros e na tela ganhava espaço porque era uma necessidade naquela sociedade. Dos docentes que fizeram o Curso, muitos seguem com práticas que incluem as noções da segunda tricotomia de Peirce (2015, p. 52), satisfeitos por explicar com fundamentação o que intuíam pela observação e não serem mais acusados de *burlar* a aula. E revelam aos colegas a complexidade que o audiovisual leva às reflexões discentes, incentivando a interpretação e a problematização.

O trabalho com os letramentos literário e audiovisual em sala de aula e, por falta de carga horária no currículo, em Projeto de Extensão, resultou na confirmação da necessidade de letramento literário e audiovisual para a formação cidadã e profissional do homem e da mulher do século XXI. As pesquisas em literatura contemporânea e em conhecimento e semiótica confirmam a falha nos currículos. Trabalhos de conclusão em que recursos previstos no sistema peirceano aparecem como parte do discurso acadêmico sobre museu, teatro, audiovisual, por exemplo, demonstram que a semiótica lança luz

às perguntas da pesquisa científica. Não é apenas devido à exposição repetida às linguagens visuais ou à variedade de livros que se formam leitores, mas pela consciência dos recursos implicados nos jogos de linguagem de bens culturais que veiculam uma forma de conhecimento diversa de outras formas: a estética joga seu próprio jogo, ela legitima seu próprio jogo de linguagem, ela veicula um saber diverso de outros saberes. A educação semiótica pode realocar questões importantes no que se refere a jogos de linguagem, a arranjos locais e ao enquadramento daquilo que se entende por trabalho científico, de forma a possibilitar a construção de uma lógica diversa daquela centrada no desempenho e no produto.

REFERÊNCIAS

BORDINI. Maria da Glória (2016). "Leitura no século XXI: o meio substitui a mente?" In: RÖSSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). Leitura: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra. p.189-204.

BRASIL (2008). Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2018. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 8.Jun.2017.

CHARTIER, Ann-Marie (2016). "Como fazer os jovens lerem? Olhar histórico sobre o caso francês

de incentivos à leitura". In: RÖSSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). Leitura: história e ensino. Porto Alegre: Edelbra. p.13-33.

COELHO, Teixeira (2011). "A grande falha". In: _____. (Org.). Cultura e educação. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural. p.9-10.

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

_____. (2012). Modos de ler na escola. Belo Horizonte: Ceale, UFMG.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção leitura).

LYOTARD, Jean-François (2006). A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio.

PEIRCE, Charles Sanders (2015). Semiótica. São Paulo: Perspectiva.

RIBUGENT, Emma Cárbon (2011). "Áreas de intersecção entre cultura e educação: a formação de formadores". In: COELHO, Teixeira. (Org.). Cultura e educação. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural. p.43-57.

SANTAELLA, Lúcia (1983). O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense.

SOSNOWSKI, Saul (2011). "Notas sobre educação e a escorregadia determinante cultural". In:

COELHO, Teixeira. (Org.). Cultura e educação. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural. p.83-95.

BIODATA

Vera Haas possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como pesquisadora junto a UFRGS e como docente no CMPA. Publica trabalhos nas áreas de literatura, teoria da literatura, semiótica e educação, como os artigos *O protagonismo do corpo de baile no Prêmio Açorianos de Criação Literária* (2017), *Os despossuídos de Allgayer no Prêmio Açorianos de Criação Literária* (2015) e *O fio de Ariadne* (2013), esse último sobre educação audiovisual. Trabalha como pesquisadora e coordenadora no Projeto de Pesquisa A Criação Literária e as vozes dos despossuídos no Prêmio Açorianos (2014 até o momento), no GPLiteratura brasileira contemporânea: diálogos e reflexões (UFRGS), coordenado pela Prof. Dra. Gínia Gomes (UFRGS), e como pesquisadora em Ciência e iniciação científica na Educação Básica, no GP Semiótica e conhecimento (2016 até o momento), coordenado pela Prof. Dra. Fani Adorne (IFSUL). Na Extensão, em 2013, com os alunos do Projeto de Extensão Cinema e Literatura, recebeu o prêmio Melhor Produção

no Festival Santander e Prana Filmes Primeiro Filme com o curta-metragem *Um pedido*. No mesmo Festival, o filme "Jovem casal" recebeu a indicação de melhor direção e melhor filme. Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2662985960700628. E-mail: vera.haas21@gmail.com.

BOA LEITURA DESDE SEMPRE: A OBRA *MICO MANECO,* DE ANA MARIA MACHADO

Tania Maria Nunes de Lima Camara

INTRODUÇÃO

O ato de ler ultrapassa, e muito, a decodificação de palavras escritas. O envolvimento do aluno leitor com o texto é condição básica, em todos os níveis de ensino. Formar bons leitores exige, pois, da escola mobilizá-los de tal modo, que possam perceber a leitura como algo não só interessante, mas também gerador de autonomia e de independência. Para tanto, é fundamental que estabeleçam contato com *escritos de verdade*, ou seja, aqueles com os quais se envolveriam caso soubessem ler. Na fase de alfabetização, o uso de textos artificiais – os chamados textos para aprender a ler, presentes, com frequência, nas cartilhas tradicionais–, por não se mostrarem significativos para a criança, torna-se, verdadeiramente, o meio mais fácil de desestimular e prejudicar o processo de aquisição e de desenvolvimento da leitura, na medida em que leva o aluno a simplesmente decodificar as palavras grafadas no papel, além

de contribuir para a construção de uma visão deturpada da leitura.Assim sendo, destaca-se a utilização do texto literário como instrumento da prática pedagógica do professor desde as séries iniciais. O objetivo do presente artigo é apresentar a coleção *Mico Maneco*, de Ana Maria Machado, como *chave mágica* oferecida às crianças na fase de alfabetização, buscando, pelo envolvimento provocado, desenvolver o gosto por leituras futuras. O estudo dos vinte livros que compõem a coleção demonstra o quanto é adequado, prazeroso, instigante aprender a ler, lendo efetivamente.

Já bem disse Monteiro Lobato que 'um país se faz com homens e livros'. O resultado da relação que se estabelece entre os dois membros desse binômio é a prática cidadã, que proporciona ao ser humano a consciência plena de seu *estar no mundo*. Assim, quanto mais cedo a criança se aproximar do livro, melhores poderão os resultados futuros, tanto no nível pessoal quanto no social.

A ligação entre a criança e o livro não é, a princípio, uma responsabilidade exclusiva da escola. É sabido que o fato de a criança ter, próximos de si, pai, mãe, avô, avó, irmãos, primos que tenham o livro como companhia frequente pode despertar mais intensamente o desejo de ela *imitar* essas pessoas. Da imitação

ao gosto, tudo depende de quê e de como lhe for apresentado e oferecido para ler.

A realidade brasileira, porém, não nos permite garantir que tal ambiente componha o cotidiano de nossas crianças. Ao contrário, é possível afirmar que o dia a dia dos lares de nosso país não garante esse tipo de experiência, cabendo, pois, à escola não só o preenchimento dessa lacuna como também o desenvolvimento de competências e habilidades que a ela dizem respeito.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1997), entre os objetivos do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, está fazer o aluno ser capaz de conhecer características do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente sua identidade nacional, pessoal, bem como o sentimento de pertinência ao país. A leitura mostra-se, sem dúvida, caminho pleno para a consecução desse propósito. A construção da cidadania, que torna o aluno capaz de perceber, desde seu ingresso na escola, as marcas da cultura em que está inserido, encontra na literatura um espaço propício à formação desse nível de consciência. No dizer de Machado (2002, p. 10), '... nas crianças a memória ainda está tão virgem e disponível que as impressões deixadas nela

ficam marcadas de forma muito funda. Talvez porque sejam muito carregadas de emoção'.

O professor, portanto, deve ter sempre em mente que o letramento literário de seu aluno se inicia antes da fase de alfabetização, e que, dependendo da maneira como se realiza a mediação, pode representar um momento marcante a partir do qual esse tipo de letramento passe a fazer parte da bagagem cultural e afetiva do aluno. Retomando-se os PCN (1997), é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento que possui propriedades compositivas, necessárias de serem mostradas, discutidas e consideradas.

O mercado editorial é rico na oferta de importantes títulos. Para que esse material possa ser produtivamente utilizado, é essencial que o professor o conheça ou busque conhecê-lo, a fim de não só manter-se atualizado em relação ao que está disponível como também escolher as obras mais adequadas aos seus alunos, no intuito de possibilitar a estes o envolvimento necessário à construção e ao desenvolvimento do espírito crítico, bem como da sensibilidade estética.

Para Machado (2002, p.12), o cuidado do professor deve ser o de procurar propiciar ao aluno a oportunidade de um primeiro contato

com a literatura, no propósito de que este seja um momento "sedutor, atraente, tentador" e que possa redundar na construção de uma lembrança "que fique para toda a vida".

De acordo com Benjamin (1987 *apud* SILVA, 2012, p. 31), a criança não passa superficialmente pela leitura; ao contrário, ela "penetra-a, decifra-a, interage com o texto", pois

> para ela as aventuras dos heróis são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos focos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais de perto do que o adulto. É indivisivelmente concernida pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está toda coberta pela neve do lido.

Nos livros com palavras, a penetração, a decifração e a interação, tais como aponta Benjamin (1987 *apud* SILVA, 2012), ocorrem por meio da linguagem. Assim, busca-se, no *córpus* do presente estudo, destacar o trabalho de linguagem realizado pela autora; a maneira como ela se apropria do material linguístico e manipula expressivamente os elementos que a língua portuguesa coloca ao seu dispor, na busca da melhor forma de expressão para a produção de um determinado efeito de sentido.

OS RECURSOS LINGUÍSTICOS COMO MARCA DE EXPRESSIVIDADE EM *MICO MANECO*

É necessário o professor ter sempre em mente que não o ato puro e simples de alfabetizar, mas o letramento literário de seu aluno se inicia antes da fase de alfabetização, como anteriormente afirmado. A utilização do texto literário constitui, inclusive, uma das orientações trazidas pelos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental (1997):

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa constituição de experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

No caso específico das classes de alfabetização, esses primeiros contatos, por mais simples que possam parecer, constituem um convite à posterior exploração de um rico território, na fase das leituras por conta própria. Retornando a Machado (2002, p. 12),

> ... o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro contato. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que

> possa redundar na construção de uma lembrança (...) que fique por toda a vida...

Os dois fragmentos acima se refletem no propósito de *Mico Maneco*. Na apresentação da obra, a autora declara ser a coleção destinada às '... crianças que já estão no ponto de aprender a ler e que ficam se chateando às vezes com cartilhas sem graça'. A cartilha foi e ainda é tomada como o meio de que o professor dispõe para levar seu aluno a entrar no mundo da leitura. É certo, porém, que ler frases desinteressantes, tais como 'Ivo viu a uva', 'Eva viu o ovo', 'O boi baba', 'O boi bebe", 'Fifi caiu no feno', 'Fifi ficou séria', 'A jararaca faz mal', 'A ama mata a jararaca', 'Olhem a família de Davi', 'Todos alegres. Todos felizes. Todos contentes.', por exemplo, já constitui, por si próprias, desestímulo à leitura, entre outros motivos, pelo artificialismo das situações trazidas e pela pobreza linguística das construções.

A coleção Mico Maneco

Mico Maneco é uma coleção infantil composta por vinte livros. O conjunto, por sua vez, encontra-se dividido em cinco grupos, que se organizam por nível de aprendizado, obedecendo a um grau crescente de dificuldade de leitura. Cada um desses grupos é formado por quatro livros, como se apresenta a seguir: Mico

Maneco I: *Cabe na Mala*, *Tatu* Bobo, *Menino Poti* e *Mico Maneco*; Mico Maneco II: *Pena de Pato e de Tico-Tico*, *Boladas e Amigos*, *Fome Danada* e *Uma Gota de Mágica*; Mico Maneco III: *O Rato Roeu a Roupa*, *No Barraco do Carrapato*, *Uma Arara e Sete Papagaios* e *O Tesouro da Raposa*; Mico Maneco IV: *A Zabumba do Quati*, *Banho sem Chuva*, *O Palhaço Espalhafato* e *No Imenso Mar Azul*; Mico Maneco V: *Um Dragão no Piquenique*, *Troca-Troca*, *Surpresa na Sombra* e *Com Prazer e Alegria*.

A autora efetivamente apresenta uma proposta inovadora de alfabetização – na verdade, de letramento – pela utilização do texto literário. As histórias narradas são imaginativas, interessantes, divertidas, coerentes e passam, gradativamente, de textos simples para textos mais complexos, levando-se em conta diversas marcas, como, por exemplo, o desenho das letras, a extensão das frases, a quantidade de frases apresentada em cada página, o grau crescente de dificuldade ortográfica.

Quanto aos temas, relacionam-se ao contexto sociocultural da criança, seu ambiente, seu interesse, com um toque de arte, com personagens brasileiros ou, não o sendo, pelo menos bem conhecidos das crianças brasileiras. A importância de trazer, sob forma literária, a realidade cotidiana é defendida pela própria autora: '... as experiências intensas que dão

significado à vida não precisam necessariamente se passar longe de casa...', nem deixar de ser 'Gente como a gente, afinal de contas.' (MACHADO, 2002, p.102), o que não a impede de trazer também a magia e o sonho como realidades do universo infantil, como se observa em *Uma Gota de Mágica*: a transposição para o universo onde tudo é possível.

Na apresentação dos personagens, bichos, gente de verdade e gente *de mentira* – um espantalho – interagem e convivem harmoniosamente.

A linguagem literária e seus efeitos expressivos

A utilização da língua materna como matéria-prima na produção de textos literários não está relacionada unicamente àquilo que diz, e, sim, ao como se diz. A manipulação artística de aspectos relacionados aos sons, ao léxico, ao registro linguístico, aos elementos morfossintáticos, às questões semânticas é o divisor que separa o literário do não literário.

Várias são as marcas que Ana Maria Machado imprime em seu texto, do que resulta a construção de uma prosa poética. Tais recursos de expressividade podem ser didaticamente divididos em grupos, levando em conta a natureza do campo linguístico ao qual pertencem. Destacam-se o emprego da rima e da

onomatopeia; os jogos de palavras, explorando, também, a linearidade do signo linguístico; a brincadeira do trava-língua; a homonímia; uso do registro informal da linguagem; a repetição de palavras com valor intensivo; a repetição rítmico-sintática de orações; o símile e a exploração do espaço gráfico como efeito de sentido.

A rima e a onomatopeia estão entre as marcas de expressividade e de produção de sentido ligados ao som. Quanto à primeira, é frequentemente explorada pela autora e, como exemplo, destacam-se as passagens que seguem, presentes logo nos primeiros livros da coleção:

'Ela vê a batata e a v**ela**, / vê a bola e a pan**ela**.' (*Cabe na Mala*);

> 'Aí o macaco v**iu** / a gaivota e ped**iu**' (*Boladas e Amigos*).

As brincadeiras com rimas são frequentemente realizadas com crianças com, entre outros, o objetivo de desenvolver a capacidade de perceber semelhanças fônicas, acurando a audição. Em relação à onomatopeia, acha-se presente nos seguintes exemplos:

> 'Ela subiu e o burro / saiu a galope: / **pocotó**, / **pocotó**, / **pocotó'**
> (No Barraco do Carrapato)
> '**ZÁS**! / Zuniu / Sumiu.' (A *Zabumba do Quati*).

Ainda no campo fônico, duas outras marcas mostram-se relevantes. A primeira delas diz respeito aos jogos de palavras, explorando a linearidade do signo linguístico:

> "**Até** mole e melada / **eta** bananada boa" (*Mico Maneco*)

Na passagem destacada, a autora joga com a combinação das letras **a**, **t**, **e**, e, consequentemente, com a dos os fonemas /a/, /t/ /é/ e /ê/, gerando a diferença entre as palavras "até" e "eta".

O segundo relaciona-se ao universo das brincadeiras infantis, na medida em que a autora faz uso do trava-língua, tanto no título da história – *O Rato Roeu a Roupa* – quanto na passagem "roeu a **r**oupa nova / do **r**ei de **R**oma".

O trava-língua é, ao lado da rima, uma brincadeira que as crianças apreciam, funcionando como desafio pela dificuldade de pronunciar as frases construídas, o que acaba por levar a realizações fônicas que, por não constituírem vocábulos da língua portuguesa, produzem resultados ininteligíveis.

No campo do léxico, questões relativas à homonímia estão presentes, como ilustram as passagens abaixo:

> 'Tico-tico é ave. / E toda ave tem **pena**.' (...) 'O tico-tico tem **pena** do / menino Benedito e da / menina Janaína'**(***Pena de Pato e de Tico-Tico*)

No trecho destacado, a palavra *pena* é mostrada à criança em dois sentidos distintos: cobertura do corpo das aves e sentimento de dó. O leitor iniciante começa, pois, a tomar consciência de que não há relação biunívoca entre palavra e sentido e, com isso, aumenta seu vocabulário pelo fato de perceber que uma mesma palavra pode apresentar mais de um significado. O mesmo recurso pode ser percebido na passagem que segue:

> 'Mas a pipa / não vê e nada fala.' (...)
> 'Veja o pato. / Pato **nada** na lagoa.'
> **(**Pena de Pato e de Tico-Tico)

Aqui, a autora explora as possibilidades da palavra *nada* em seu aspecto semântico-gramatical: como pronome indefinido, no sentido de *nenhuma coisa*, e forma do verbo nadar.

Expandindo o aspecto lexical à utilização de registro linguístico, o emprego do uso informal é outro traço presente, marcando a aproximação do texto com o leitor por meio da linguagem natural e descomplicada dos usuários no cotidiano. Sejam as seguintes passagens ilustrativas:

> ‘**Cadê** a bola / de Benedito? / **Cadê**?’**(***Pena de Pato e de Tico-Tico*)
> ‘**Aí** a gaivota falou:’ (*Boladas e Amigos*)
> ‘**Agente** já / sabe ler qualquer palavra’ (*Com Prazer e Alegria*).

A marca de informalidade também se mostra no emprego de expressões populares em diferentes histórias, expressões essas, em alguns casos, pouco frequentes na fala contemporânea, embora estejam presentes na fala espontânea dos membros de uma família, o que permite às gerações mais novas não só conhecê-las como também empregá-las, causando, algumas vezes, espanto e incompreensão nos interlocutores.

> ‘Cada coisa **papa-fina**, / cada **negócio da China**.’ (*Troca-Troca*)
> ‘– Até com **gol de letra** e / **de bicicleta**.’ (*Com Prazer e Alegria*).

O resgate de formas de expressão antigas ou pouco usuais atualmente coloca a criança frente às modificações pelas quais a língua passa ao longo do tempo: seu caráter histórico, seu papel de traço social.

Ainda no campo do léxico, vale destacar o emprego da repetição de palavras com valor

intensivo. Considere-se, nesse caso, o trecho que segue:

> '**Triste, triste**, ele voltou para casa.' (*Surpresa na Sombra*)

A criança, com facilidade, percebe que o sentido produzido com a repetição do adjetivo *triste* é diferente daquele obtido sem a referida repetição: no primeiro caso, a tristeza do personagem é muito grande, ou seja, ele está tristíssimo, enquanto, no segundo, está mais amena.

Quanto à exploração de recursos de expressividade no terreno da morfossintaxe, marca relevante está na produção de efeito de sentido pela repetição rítmico- sintática de orações, tal como ocorre no trecho:

> 'E de noite, ele / alumia e apaga, / alumia eapaga, / alumia e apaga'.
> (Uma Gota de Mágica)

Tal recurso traz a alternância de claro e escuro, provocada pela luz do vagalume. A repetição da estrutura é, pois, a responsável pela produção do efeito.

No campo das figuras de linguagem, o símile é uma das que a autora faz uso. Seja, por exemplo, a seguinte passagem:

> ‘A bola de gude / alumiava **feito** uma lua!’ (*Uma Gota de Mágica*)

A autora expõe a comparação que o narrador faz entre *bola de gude* e *lua*. É importante destacar que a aproximação de objetos próximos de outros distantes, tais como planetas, satélites, estrelas, é comum nas falas das crianças, por se tratarem de elementos grandiosos e *inatingíveis*. Desse modo, o que Ana Maria Machado faz é trazer para seu texto uma construção fácil de ser produzida pela criança.

Fora do campo linguístico, ainda que também esteja sendo empregado como recurso gerador de sentido, é importante destacar a maneira como a autora explora a disposição gráfico-espacial das palavras. Considerem-se as passagens abaixo:

> ‘Lá, a água cai
> ‘e Joana
> na lata gota a gota
> imagina
> gota imagina...’
> a
> gota,’
> (Uma Gota de Mágica)

O gotejar da água na lata graficamente se representa pela disposição das palavras da maneira como a autora o faz. Do mesmo modo, a imaginação voa mais longe na medida em que as duas orações que formam o período se distribuem em três linhas, diagonalmente dispostas, remetendo à amplidão. Não por coincidência, tais recursos encontram-se no livro *Uma Gota de Mágica*, narrativa em que o poético e o imaginário se materializam e constroem uma nova realidade, diferente da narrativa dos demais livros da coleção.

Outra passagem em que se percebe a exploração do espaço com finalidade expressiva encontra-se abaixo:

> 'Mais sete !
> – Arara!
> – Arara!
> Arara!
> Arara!Arara!
> Arara!
> Arara!
> Arara!'
> (Uma Arara e Sete Papagaios)

A ideia de alvoroço, decorrente da grande quantidade de aves, é marcada artisticamente pela disposição das palavras no papel. A presença das aves em diferentes lugares,

emitindo sons quase que simultaneamente, é destacada pela utilização desse recurso gráfico.

As marcas de expressividade trabalhadas nesta seção demonstram a maneira como Ana Maria Machado manipula a linguagem, no intuito de expor, literariamente, conteúdos cotidianos, simples, próximos do universo infantil. A riqueza do material exposto substancia o valor da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação contínua entre o homem e o mundo, representando este sempre uma situação à qual aquele pode atribuir significado. Segundo Azeredo (2008, p.39), 'a atribuição de significado é o fundamento da orientação humana em qualquer situação' e essa atribuição se dá por meio da linguagem, que, na relação do eu com o outro, se materializa sob forma de textos que apresentam diferentes funcionalidades sociais. Ainda de acordo com Azeredo (2008, p. 44), 'qualquer texto – seja uma simples saudação, seja uma longa narrativa de peripécias – promove o encontro de duas subjetividades: a de seu autor e a de seu destinatário, ouvinte ou leitor'.

Mais do que o desenvolvimento de um "hábito", a leitura de textos de diferentes naturezas deve representar um "gosto" e, no caso específico do texto literário, esse "gosto"

precisa ser cultivado, parafraseando Ana Maria Machado, “desde cedo” ou, por que não dizer, “desde sempre”.

Daniel Pennac (1993, p. 17) nos traz importante reflexão acerca dos primeiros contatos da criança com a literatura:

Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer. (...). Desde o seu desabrocharpara a linguagem, nós lhe contamos histórias. E essa era uma aptidão em que nos desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego.

Destaca a passagem acima a importância da mediação do professor desde esses primeiros contatos. O clima de prazer reinante nessa fase inicial de encontro com a leitura é fator determinante na formação do leitor ao longo da vida. Daí o cuidado que o professor deve sempre ter em sua prática pedagógica, sem reduzir a leitura ao nível da obrigação: ‘Ele é, desde o começo, o bom leitor, que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência...’ (PENNAC, 1993, p.55), quando da aplicação de provas, testes e questionários cuja finalidade é exclusivamente a atribuição de um grau.

Ler em voz alta constitui, para o referido autor, com o qual concordamos, constitui uma estratégia de manter essa aproximação com o texto lido, o que traz consigo o interesse, o envolvimento, a curiosidade, desenvolvendo a participação ativa do leitor, colocando-o na posição de coautor.

No caso específico dos recursos linguístico-expressivos presentes nas histórias da coleção *Mico Maneco*, pode o professor naturalmente buscar na fala da criança os efeitos de sentido trazidos pela utilização dos diferentes recursos escolhidos pela autora. Esse tipo de atividade desenvolve na criança tanto a oralidade quanto sua capacidade reflexiva acerca do que ouve e, posteriormente, do que lê.

A última página da última história da coleção – *Com Prazer e Alegria* – bem resume a intenção da autora:

> '– Agora não é mais difícil. A gente já sabe ler qualquer palavra. (...)
> – É ... Hoje a gente já pode ler qualquer história, de qualquer livro, com tudo o que existe.
>
> E saíram todos juntos.
>
> Para começar um passeio
> pelos livros, sem fim.

Com prazer e alegria.’

Uma viagem sem fim, com prazer e alegria, que o encantamento do texto literário, que tem na matéria-prima da língua seu instrumento de construção, pode produzir no leitor *desde sempre*.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de (2008). Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Publifolha.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1997). Brasília: MEC/SEF.

MACHADO, Ana Maria (2002). Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva.

_____. Mico Maneco (1988). São Paulo: Moderna.

PENNAC, Daniel. (1993) Como um Romance. Rio de Janeiro: Rocco.

SILVA, Márcia Cabral da (2010). Infância e Literatura. Rio de Janeiro: EdUERJ.

BIODATA

Tania Maria Nunes de Lima Camara. Doutora em Língua Portuguesa. Professora adjunta de Língua Portuguesa da UERJ, câmpus Maracanã. Atua nos cursos de Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa. Autora da obra "As Múltiplas Faces do Ser Machadiano: um olhar crítico sobre os nomes próprios", bem como de artigos e capítulos publicados em livros e periódicos. Organizadora, junto com a Professora Doutora Denise Salim Santos, da obra "Língua Portuguesa: descrição e ensino". Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Práticas da Expressão Linguística e Práticas Escolares: leitura, produção textual, ensino" e membro dos Projetos de Pesquisa "Descrição e Ensino de Língua Portuguesa: pressupostos e práticas" e LABSEM: Laboratório Multidisciplinar de Semiótica. Área de interesse ligada à leitura, à produção textual e ao ensino de língua materna; aos gêneros discursivos; à palavra e imagem. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0404290206593556. E-mail: taniamnlc@gmail.com.

O FAZER-PRAZER PELO VIÉS DA COMÉDIA NO JORNAL MEIA HORA

Wagner Alexandre dos Santos Costa
Adriano Oliveira Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção linguístico-discursiva, repleta de linguagem metafórica e de estratégias variadas, publicada pelo jornal carioca Meia Hora quotidianamente tem provocado o interesse de estudiosos da linguagem há alguns anos. O jornal se caracteriza pela criativa elaboração de capas com numerosos signos imagéticos (desenhos, fotografias, fotomontagens, efeitos cromáticos) e com recursos lexicais diversos (gírias, uso da oralidade no texto escrito, expressões cristalizadas, frases feitas, trocadilhos). É rico, ainda, o apelo à intertextualidade como forma de propor sentidos.

A instância de produção midiática, o jornal, tem o dever de informar (fazer-saber), por um lado, e de seduzir (fazer-prazer), por outro, porque está envolvida em uma dupla atividade, a de informação e a de captação do público (CHARAUDEAU, 2010). O que caracteriza o jornalismo popular é o grau de intensidade dessa atividade de sedução, em que,

geralmente, a relevância do fato depende do seu potencial em produzir efeitos discursivos (mais comuns) como o drama e o entretenimento, principalmente a partir de temas valorizados pelo seu público-alvo, por exemplo, violência, sexo e comédia.

Neste trabalho, analisam-se qualitativamente quatro capas do jornal Meia Hora, atendo-se aos recursos de produção do entretenimento pelo viés da comédia. Especificamente, o foco deste estudo recai sobre o diálogo estabelecido entre elementos verbais e não verbais na construção do sentido cômico oferecido ao leitor como percurso de leitura.

O artigo está organizado da seguinte maneira: nos pressupostos teóricos, em que são adotados referenciais da análise do discurso, compreende-se a sedução (o fazer-prazer) como atividade relacionada ao humor e à comicidade (CHARAUDEAU, 1994, 2008, 2010) e, com base em Almeida (1999), discutem-se as noções de comédia e humor. No desenrolar do texto, no que se refere ao discurso jornalístico, ainda outros autores são requisitados (AMARAL, 2006; SANTOS, 2013 e COSTA, 2016). Em seguida, faz-se a análise das capas. Seguem, depois, as considerações finais e as referências.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A "sedução" como atividade de linguagem

A ação de comunicar, para Charaudeau (1994), consiste em conquistar o direito à palavra tendo em conta as restrições do mercado social da linguagem para a atualização do discurso. Para que o sujeito-comunicante (ou Eu-comunicante) adquira esse *direito à palavra*, é necessário que tenha um mínimo de *legitimidade*, isto é, que esteja ocupando o papel social adequado na realização de seu discurso, e, também, *credibilidade*, ou seja, o saber-fazer, que se desenvolve nos quatro tipos de atividade de linguagem: informar, persuadir, incitar e seduzir:

a) informar: transmitir ao outro uma informação nova (FAZER-SABER), objetivo informativo, que obedece a um princípio de novidade, posto que se pode transmitir ao outro um conhecimento que ele parece ignorar;

b) persuadir: objetivo persuasivo, que corresponde a fazer com que o outro participe do seu universo de discurso, atuando no nível do racional (FAZER-CRER), organizando argumentos;

c) incitar: corresponde à manipulação do outro, de modo que este seja levado a agir num sentido favorável ao sujeito falante (FAZER-

FAZER). Objetivo factivo, fazer com que o outro realize uma ação, mesmo sem ser obrigado a isso;

d) seduzir: objetivo sedutor, orientado ao controle do outro, através da empatia, atuando no nível do emocional (FAZER-PRAZER).

Dessas quatro operações, interessa-nos, principalmente, a *sedução.*

Para o autor, o ato de seduzir é uma atividade de linguagem que consiste, para o sujeito falante, em fazer-prazer ao outro, ou seja, transferir ao outro um estado emocional eufórico, sensibilizando-o em suas carências, em seus desejos e expectativas. É uma atividade que atua no domínio da não racionalidade. É, ainda, conforme o autor, por excelência, o lugar da narrativa e o do direito à contradição lógica (CHARAUDEAU, 1994). Com isso, pouco importa a logicidade ou a argumentação científica.

Por se tratar de um estado emocional eufórico, o processo de sedução admite a proximidade do humor e da comicidade, já que é essa euforia que o efeito cômico-humorístico desencadeia no leitor quando presente no discurso.

As mídias de informação situam-se numa tensão entre, de um lado, o dever que lhe impõe a credibilidade: buscar informação rápida e imparcial, de forma compromissada com o leitor-cidadão; de outro, a necessidade de

captação, via encenação da informação, pois se move pela concorrência à conquista do público (CHARAUDEAU, 2010). Isso faz com que, por vezes, adotem a tentativa de equilibrar a organização de seu discurso, para não atender só e completamente ao perfil de leitor de exigências racionalizantes ou especializar-se naqueles ligados mais à imaginação, ao drama e ao entretenimento.

Essa tensão altera-se no Meia Hora. O jornal pende para um modelo de forte apelo ao drama e ao entretenimento, que permitem entrever a imagem construída de leitor. Entra em cena, então, a lente da comicidade, com a qual o fato é, em geral, tratado.

Humor e comicidade

Comicidade tem sua origem no adjetivo *cômico*, relativo à comédia, designando aquilo que é ridículo, burlesco, que faz rir. A raiz desse adjetivo encontra-se na forma latina *comicus*, derivada da forma grega *komikós* (CUNHA, 1986). Do mesmo radical também apareceu *comédia*, do latim *comoedia*, que significa "obra ou representação teatral em que predominam a sátira e a graça" (CUNHA, 1986). O vocábulo *comedia* remonta ao grego clássico que o interpretava como uma *canção para a festa* ou *de festa*, por ser formado de *kômos* (= banquete)

+*ode* (= ode = canção), significando formas de representação teatrais com uma visão satírica da realidade (ALMEIDA, 1999, p. 41).

Para Almeida (1999, p. 41), "o cômico decorre de um processo interpretativo individual", ligado à subjetividade humana, "em que a qualidade cômica atribuída a um indivíduo, além de ser formulada por uma instância externa a ele e além de possuir um caráter depreciativo, está relacionada à obtenção de prazer", ou seja, no contrato da comicidade, haverá um indivíduo, em posição superior, que se beneficiará da humilhação de alguém em posição inferior.

O autor ainda acrescenta que o efeito cômico é consequência de um desvio de comportamento, graças ao enrijecimento e à falta de consciência de um personagem no momento em que se torna ridículo. O enrijecimento é fator para a existência da comicidade que, naturalmente, vem acompanhada do riso. Um indivíduo ridículo é, segundo suas conclusões, um indivíduo isolado.

O humor, etimologicamente, correspondia a um líquido contido num corpo organizado, umidade – *umor*– com origem no século XIV (CUNHA, 1986). Conforme os estudos da medicina do século XIII, tratava-se de cada um dos quatro principais fluidos do corpo, que se julgavam determinantes das condições físicas e

mentais do indivíduo. Durante o século XVI, com Ben Johnson, a terminologia ganhou espaço fora do rol das ciências médicas, dirigindo-se para a literatura inglesa, aproximando-se da comicidade. Esse autor, aproveitando-se da teoria humoral, caracterizou vários de seus personagens teatrais. Por extensão, o termo passou a significar disposição do espírito, boa disposição do espírito, veia cômica, ironia, tendo sua raiz na forma latina *humor*, *humoris* (CUNHA, 1986).

Almeida (1999, p. 43), comparando o humor ao cômico, declara:

A visão humorística é, portanto, mais complexa, dinâmica e libertadora do que a visão cômica, que ela inclui e ultrapassa ao redimensionar o isolamento cômico, reconhecendo nesse isolamento uma característica de todo homem. Ela aparece como um terceiro movimento que 'revigora' o processo de identificação entre os homens, depois de tê-lo inicialmente 'reconhecido' (piedade) e, em seguida, 'anulado' (distanciamento).

Tal como ocorre na comicidade, o ser humano é convidado a reconhecer-se no outro, porém, como bem expressa o autor, distanciando-se dele. É como se fosse um jogo antitético de aproximação (semelhança) e afastamento (dessemelhança).

Para Freud (*apud* ALMEIDA, 1999, p. 43-44), o humor relaciona-se ao modo como o homem procura distanciar-se do sofrimento e da dor, aliás, simboliza a vitória do prazer sobre o sofrimento:

O humor é um meio de obter prazer apesar dos afetos dolorosos que interferem com ele; atua como um substantivo para a geração destes afetos, coloca-se no lugar deles. As condições para seu aparecimento são fornecidas se existe uma situação na qual, de acordo com nossos hábitos usuais, devíamos ser tentados a liberar um afeto penoso e então operam sobre estes motivos que o suprimem in statunascendi. Nos casos ora mencionados a pessoa que é vítima da ofensa, dor etc. pode obter um prazer humorístico, enquanto a pessoa não envolvida ri sentindo um prazer cômico.

Assim, em lugar da ira, instala-se o humor. No lugar do outro, objeto da depreciação cômica, entra o meu *eu*. Passa-se da relação *eu-outro* para a do *eu-eu*, isto é, "o eu do indivíduo se aloja num ponto de onde lhe é possível se relacionar com o seu 'eu', do mesmo modo que o adulto se relaciona com a criança que já foi..." (ALMEIDA, 1999, p. 44.). Freud ainda compreende o humor como uma atitude defensiva e não nociva, como acontece no recalque. Assim, numa perspectiva freudiana, comicidade e humor se diferem, pois este está

na relação do eu consigo mesmo, em outras palavras, de um indivíduo que, numa linguagem popular, "tira vantagens" de si próprio, como vítima, enquanto a comicidade baseia-se na relação do eu com o outro, na qual um indivíduo se aproveita do sofrimento alheio.

ANÁLISE DAS CAPAS

No texto 1 (figura 1), a manchete ADRIANO VAI PRA COPA apresenta um jogo discursivo que, por meio da ironia, instaura a comédia sobre o fato de o jogador de futebol Adriano não ter sido convocado pelo técnico Dunga para a Copa do Mundo da África do Sul.

O que ocorre neste exemplo é comum no jornal popular: um entrelaçamento entre elementos verbais e não verbais na construção dos sentidos (SANTOS, 2012 e 2013). Nele, todo um conjunto de elementos contextuais remete o leitor à ideia central de Copa do Mundo (as cores verde e amarela da manchete, o fato de se tratar de um jogador de futebol e, ainda, a época em que o jornal foi publicado). Já o não verbal estabelece oposição em relação à afirmação feita na manchete, pois a capa traz uma fotomontagem em que se vê o jogador aparentemente solicitando parada ao ônibus 121, com destino a "Copacabana", bairro que por redução é popularmente chamado de "Copa".

Conforme compreende Almeida (1999), uma instância externa imputa a um alvo externo – diferente de si – uma característica depreciativa. Dessa forma, o jornal noticia o fato que envolve o jogador Adriano por essa perspectiva da comédia, sedutora ao público-alvo, inserindo seu leitor num contrato de informação + entretenimento.



Figura 1: Capa Meia Hora, 12/05/2010

Adriano, nesse sentido, só vai para a Copa (bairro), não para a Copa (evento esportivo) jogar pela seleção brasileira de futebol.

No texto 2 (figura 2), temos a manchete MACONHA NA PERERECA LEVA PIRIGUETE

PRO HOSPITAL, de tom altamente pejorativo, ao discursivizar o fato por meio de uma linguagem que inclui o uso de vocábulos como “perereca” e “piriguete”. Neste exemplo, assenta-se sobre o verbal a construção de sentidos depreciativos para os personagens do texto noticioso.



Figura 2: Capa Meia Hora, 17/11/2010

Também no subtítulo (figura 3), em geral lugar de maior formalidade no contexto do jornalismo popular (COSTA, 2013 e 2016), há predominância do jocoso, como testemunha o vocábulo “perseguida”, referência popular à genitália feminina, tal como “perereca”.



Figura 3: Subtítulo da capa do Meia Hora, 17/11/2010

> Mulher passa mal e médicos descobrem 350 gramas de maconha, muquiadas dentro da perseguida dela há 30 dias.

Essa seleção lexical empreendida pelo eu-comunicante, a instância de produção midiática (CHARAUDEAU, 2010), revela o seu ponto de vista: o fato é vislumbrado em sua potencialidade de fazer-prazer, nesse caso pelo viés da comédia.

Ainda sobre o texto 2, a chamada para outra notícia (figura 4) demonstra a manutenção do estilo que promove a comédia como recurso discursivo para operar o que Amaral (2006) denomina valor-notícia de entretenimento. Trata-se do conjunto de

elementos acerca do fato que ampliam sua capacidade de ser noticiado no campo do entretenimento. Para o jornalismo popular, é um valor-notícia caro, o que pode ser facilmente atestado pelo seu recorrente uso nos jornais desse segmento.



Figura 4: Subtítulo da capa do Meia Hora, 17/11/2010

> Minimoça de 21 anos, 71 centímetros e 6,8 quilos está louca pra encontrar alguém pra dar umas bitocas.

Nesse caso, o entretenimento é perpassado pelo risível, importante dispositivo do fazer-prazer (CHARAUDEAU, 1994) na encenação construída pelo jornal. O fato alçado ao status de notícia assim o é devido à capacidade de ser

apreendido por sua face cômica. Confere-se destaque às dimensões da mulher, ancoradas na verbovisualidade: por um lado, em expressões como “menor mulher do planeta” e “minimoça” (no título), “chaveirinho” (no antetítulo) e nas medidas incomuns (no subtítulo); por outro, na fotografia, que ilustra as referências a ela feitas. No plano verbal, ainda se observa que o realce ao tamanho da personagem também é reforçado no jogo quase antonímico entre as palavras “menor” (MENOR MULHER) e “grande” (GRANDE AMOR).

O texto 3 (figura 5) é outro exemplo de capa em que há construção do fato noticiado por uma perspectiva particular do jornal, comum ao seu estilo enviesado à comédia e ao humor. Em tela, o caso da manchete SUSHIZINHO DO JAPA AJUDOU BRASILEIRO A MOSTRAR QUEM É BOM DE VARA.



Figura 5: Capa Meia Hora, 17/11/2010

Nas Olimpíadas de 2016, Hiroki Ogita, atleta na modalidade salto com vara, derrubou o sarrafo ao tocá-lo com seu corpo. O fato repercutiu na mídia, e o Meia Hora, particularmente, deu ênfase ao detalhe de a parte do corpo do atleta a atingir o sarrafo ter sido seu pênis.

A expressão "sushizinhodo japa" estabelece ligação semântico-discursiva com o suposto tamanho do pênis do japonês (e dialoga com a crença/ o mito de que orientais possuem genitália pequena). O jornal se utiliza de conhecimentos (conhecimento sobre crenças,

conhecimento cultural, conhecimento compartilhado) para propor sentidos com traços negativos de significação, nos quais se apoia a intenção da comédia (ALMEIDA, 1999). Se esses conhecimentos não fossem sociocognitivamente compartilhados na sociedade, dificilmente as inferências necessárias à reconstrução de sentidos seriam possíveis (DELL'ISOLA, 2001).

Ainda, no tocante aos aspectos não verbais da discursivização do fato, destaque-se neles também o tom jocoso com que a cena é editada (figura 6).



Figura 6: Subtítulo da capa do Meia Hora, 17/11/2010

Hiroki Ogita derrubou sarrafo com seu Jaspion e ficou fora da briga por medalha.

A experiência vivida pelo atleta poderia ser tratada pelo viés do drama, outro valor-notícia vinculado ao noticiário popular. Todavia,

a preferência foi por uma abordagem pelo viés da comédia, pelo enquadramento da cena e pelo grifo feito sobre a genitália nomeada de "Jaspion", que, ressalte-se, constitui o primeiro plano (verbal e imagético) da notícia.

Por fim, o texto 4 (figura 7) apresenta teor cômico por meio da depreciação direta da personagem envolvida na notícia: Angélica, vulgo Morango, participante do programa Big Brother Brasil (BBB), da Rede Globo.



Figura 7: Capa Meia Hora, 23/02/2010

Nessa ocorrência, observa-se o relevo conferido a características físicas da participante. O seu buço proeminente, traço estético negativamente ressaltado na sociedade em relação à mulher, é utilizado pelo jornal para caracterizá-la pejorativamente.

Todos os elementos, verbais e não verbais, nas três categorias pré-textuais responsáveis pela antecipação do assunto a ser noticiado, dialogam nesse sentido. Assim, no antetítulo, temos a expressão "bigoduda" (vide figura 8, anexo 8).



Figura 8: Antetítulo da capa do Meia Hora, 23/02/2010

Nela, a formação do vocábulo com o sufixo –uda assume valor expressivo pejorativo (BASÍLIO, 2004). A manchete BBB: MORANGO DEVE SAIR HOJE, de conteúdo preditivo, apresenta hipótese pessimista sobre a eliminação a ser sofrida no programa pela participante. Nada disso ocorre à toa, pois há um público específico ao qual o jornal dirige suas matérias e, em certa medida, o conteúdo veiculado reflete essa voz.

O subtítulo (figura 9), seguindo a mesma tendência, reforça o escárnio. Segundo Costa

(2013 e 2016), uma vez que o título no jornalismo popular é uma categoria textual a serviço da captação do leitor, cabe ao subtítulo a função de resumir o conteúdo a ser apresentado no corpo do texto da notícia. Não é o que se dá nessa ocorrência.



Figura 9: Subtítulo da capa do Meia, 23/02/2010

Hibridizada com o gênero textual *cupom* (MARCUSCHI, 2008), a categoria subtítulo intensifica a crítica, ao oferecer uma depilação a Angélica (o que representaria uma economia de 6,00 reais, um baixo custo de investimento, portanto seria inexplicável do ponto de vista econômico a ausência do tratamento). Além disso, informa a quantidade numerosa de clínicas "Pelo Zero" na cidade. Dessa forma, sendo o serviço de baixo custo e facilmente

encontrado, o criticado buço só se explicaria pela pouca preocupação da participante com sua aparência feminina.

Os elementos não verbais também oferecem sua contribuição na construção da comédia proposta na capa. A imagem do morango em referência à participante possui um longo bigode. Nesse caso, nota-se o exagero, a caracterização hiperbólica de um traço negativizado. Adicionalmente, a cor rosa do cupom, que remete ao feminino, à delicadeza da mulher, se contrapõe ao bigode do morango que representa Angélica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comicidade é um recurso quase inerente aos textos do jornal Meia Hora, como salientaram alguns pesquisadores (SANTOS, 2013; COSTA, 2016). Com base nos resultados obtidos pela análise das capas, este trabalho pôde desvelar alguns traços recorrentes na construção do aspecto cômico, quase todos observados na interação entre as diferentes semioses (a palavra e as fotolegendas/fotomontagens).

Entre esses elementos constitutivos da comédia, destacam-se: a ambiguidade (“copa”, “perereca”); o apelo ao drama satirizado, beirando a uma “tragicomédia” (mulher que

passa mal e vai ao hospital por esconder droga na genitália; o sonho de uma mulher que não consegue casamento por conta de sua estatura; e o jogador que perde competição esportiva); a sensualização do corpo (maconha na perereca, sushizinho do japa) ou a sua banalização (perereca, bigoduda, sushizinho, minimoça [...] 71 centímetros e 6,8 quilos), a esse respeito, o conteúdo cômico se dá a partir de caracteres físicos dos personagens.

Cabe ressaltar que os elementos supracitados revelam seu potencial cômico, em grande parte, na interação estabelecida com o recurso imagético: a fotografia do ônibus – que desfaz a ambiguidade da palavra "copa" – a do animal (perereca) – que nesse contexto, jocosamente, representa o órgão feminino – e a da mulher (minimoça) – que revela o contraste entre o tamanho da personagem e o do sofá em que está sentada. Isso também significa que os elementos de natureza não verbal, mais que maximizar o universo plurissignificativo e metafórico de expressões ou palavras, seleciona, de acordo com o contexto da informação, o significado que cabe ao projeto de comunicação da notícia, de modo que o leitor não prossiga flutuando entre as possibilidades de leitura, decorrentes, em muitos casos, pela ambiguidade (exs. maconha na perereca / Adriano vai pra Copa).

É importante destacar que esse quadro de elementos, já observados, mais do que configurar um conjunto de marcas da comédia do jornal Meia Hora, desenha o efeito obtido pelo cômico e que, por sua vez, é parte do projeto editorial do jornal: a sedução, obtida pelo seu componente essencial, o fazer-prazer (alçado pelo riso, pela graça), responsável por fomentar a manutenção de seu público leitor e por atrair novas audiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando. (1999) Linguagem e humor. Niterói: EdUFF.

AMARAL, Márcia Franz. (2006) Jornalismo popular. São Paulo: Contexto.

BASÍLIO, Margarida. (2004) Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto.

CHARAUDEAU, Patrick. (1994) O que quer dizer comunicar. Trad. Agostinho Carneiro, Rio de Janeiro: mimeo.

_____. (2008) Linguagem e discurso*:* modos de organização. São Paulo: Contexto.

_____. (2010) Discurso das mídias. São Paulo: Contexto.

COSTA, Wagner. (2013) Do título ao texto/ Do texto ao título: o processo de estabilização da referência em notícias do jornal Meia Hora. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

_____. (2016) O Contrato de comunicação no jornalismo popular: um foco na categoria título. Jundiaí-SP: Paco Editorial.

CUNHA, Antônio. Geraldo. (1986) Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. (2001) Leitura*: inferências e contexto sociocultural.* Belo Horizonte: Formato.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. (2003) A coerência textual. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2008) Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTOS, Adriano Oliveira. (2012) Representações Sociais e Jornalismo Popular: uma re(leitura) das manchetes do Meia Hora. In: SIMÕES, Darcilia (Org.). Linguagens, Códigos e Tecnologias: Estudos e Aplicações. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações, v. 01, p. 638-652.

_____. (2013) Jornal popular e jornal de referência: *manchetes e chamadas na formação de leitores críticos*. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

BIODATA

Adriano Oliveira Santos – Doutor em Estudos da linguagem pela UFF. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral pela UERJ. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, IFRJ. http://lattes.cnpq.br/3729251947035139/ adrianolisan@hotmail.com

Wagner Alexandre dos Santos Costa – Doutor em Estudos da linguagem pela UFF. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral pela UEG. Professor de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. http://lattes.cnpq.br/5356522896007792 / wagnerasc@bol.com.br.

O ANACRÔNICO COMO FATOR DE CRIAÇÃO NO FOTOJORNALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

Roberta Cristiane de Oliveira
Soraya Maria Ferreira Vieira

INTRODUÇÃO

A invenção da fotografia afetou a arte pictórica do século XIX: se antes a técnica de representação da realidade visual era uma premissa relegada ao pintor, utilizando como ferramentas de ação a mão e os pincéis, agora a câmera era a detentora do "saber fazer" e para isso utilizava a luz incidida sobre uma superfície fotossensível. Mesmo sendo um dos principais elementos que motivaram os pintores a adotaram um estilo mais subjetivista, a fotografia também foi intensamente influenciada pela pintura. Sua produção, em seu início, seguia modelos de representação e construção que aludiam ao modelo das artes plásticas.

Entretanto, a capacidade de "escrever com a luz" não foi uma prerrogativa inaugurada com a criação da fotografia. Já durante o Renascimento, os artistas utilizavam a *Camara Obscura* para auxiliá-los na produção de seus

quadros. Tratava-se de uma caixa preta com um orifício que permitia a entrada de luz e, consequentemente, projetava na outra extremidade uma imagem do espaço externo. Sobre esta projeção, a obra era esboçada. Seria esta uma maneira de reproduzir com fidelidade o "real" que se apresenta aos olhos (MACHADO, 2015).

A potencial capacidade de representar a realidade foi uma das características que tornaram a fotografia uma companheira fiel do jornalismo. A pretensa indexicalidade da imagem fotográfica, em que cada ponto de sua superfície indicaria seu correspondente no mundo visível, a transformou em uma testemunha ocular dos fatos. A partir do momento em que a fotografia e a imprensa selaram sua aliança, o fruto de sua união, o fotojornalismo, tomou um lugar de destaque na imprensa.

Com o passar do tempo, a produção fotojornalística criou seus próprios contornos e fundou suas próprias bases. Em "*Press Protography*", de 1936, James C. Kinkaid enfatiza que as fotografias jornalísticas devem sempre priorizar aquilo que é importante; centrar o objeto substantivo da cena; manter a ordem em primeiro plano; e excluir possíveis distrações no *background* do cenário retratado (1936). Tal rigor processual evidencia uma necessidade de

distanciar a fotografia de imprensa daquelas que ainda comungavam dos preceitos artísticos que marcaram sua gênese. Seria uma tentativa de amalgamar o caráter denotativo do fotojornalismo.

Momentos marcantes da história foram registrados em fotografias e hoje estão gravados na memória coletiva: a garotinha vietnamita que corre nua em desespero após seu vilarejo ser bombardeado, em 1972; o jovem parado em frente a uma fileira de tanques de guerra durante a revolta estudantil chinesa, na Praça da Paz Celestial, em 1989; a queda das Torres Gêmeas, em 2001. Estas são imagens consideradas icônicas, pois sintetizam uma época, "remetendo-nos para discursos que frequentemente transcendem a sua génese" (COUTINHO, 2015, p. 12).

Pautando-se no potencial fotojornalístico de narrar a história através de imagens, o *World Press Photo* (WPP) premia anualmente as fotografias que melhor permitem ao público "ver o mundo" em que habitam. Criado em 1955 por um grupo de fotógrafos holandeses com o intuito de expor seus trabalhos para colegas estrangeiros, o WPP se expandiu e hoje é um dos mais prestigiados prêmios de fotojornalismo e *storytelling*. Dentre as diversas categorias premiadas no WPP, como Cotidiano, Natureza e

Esportes, destaca-se a de Foto do Ano (*World Press Photo of the Year*).

A maioria das imagens escolhidas como melhor do ano, retratam a dor e o sofrimento causados pela guerra e por desastres naturais; a fome e as doenças que dizimam milhares de pessoas todos os anos; o extremismo religioso que assombra a humanidade. Estas fotografias captam o que Cartier-Bresson, referência de um fotojornalismo com preocupações artísticas, chamou de Instante Decisivo: seria aquela fração de segundo que deve ser capturada pelo obturador da câmera e que resultaria em uma boa imagem. Entretanto, algumas das imagens premiadas fogem dos padrões convencionais do fotojornalismo e, longe de reverenciarem a captura de um momento, mais parecem "posadas" (MACHADO, 2015), ou, no mínimo, construídas sobre padrões estéticos que remontam ao clássico Renascentista evocado pela pintura.

Considerando genuína a afirmação de que "cada período da história da arte no Ocidente tem sido marcado pelos meios que lhe são próprios" (SANTAELLA, 2003, p. 151), debruçar-se sobre esta questão é ainda mais relevante haja vista o atual contexto que presenciamos. Nele emergem novas formas de arte que congregam diversos dispositivos tecnológicos contemporâneos de modo a dar vazão ao que se

chama Ciberarte, um dos expoentes do Pós-humano (SANTAELLA, 2003). Deste modo, causa surpresa a ação anacrônica de alguns fotojornalistas em acessar modelos do passado como fonte de inspiração em detrimento dos atuais.

Esta constatação advém da observação das fotografias vencedoras do *World Press Photo of the Year* nos anos de 1991 e 2012. Mesmo com mais de duas décadas separando estas imagens, ambas apontam um possível resgate de uma estética bastante típica das obras de arte clássicas: a figura da *Pietà*. Arlindo Machado (2015) observa que, ao analisar fotografias de imprensa, algumas delas parecem obedecer a um arquétipo pictórico. Isso nos instiga a refletir acerca do quão importante os modelos ditados pela pintura ainda são para a fotografia e, consequentemente, para o fotojornalismo. Além da evidência latente de uma relação intersemiótica entre as peças, também é possível notar que há um processo de intrassemiose no âmago de uma destas imagens, questões que serão brevemente explanadas neste artigo. Nesse sentido, a semiótica peirciana pode auxiliar na identificação dos signos capazes de evocar o ideal de visualidade renascentista.

A perspectiva *artificialis*

Em uma sociedade mediada por imagens, aquelas que são produzidas através das objetivas dos fotojornalistas nos ajudam a observar uma realidade e formar a noção que dela possuímos. Não é por acaso que Fontcuberta (2012) resume o mundo atual na frase "fotografo, logo existo", pois estaríamos na era do *homo pictor*. Assim, nossa visão, outrora baseada na linguagem, já teria se deslocado para o nível icônico (DONDIS, 1997).

Esse fenômeno provocado pela fotografia, contudo, parece ser um processo natural visto que, tal como afirma Vilém Flusser (2011), acessamos o mundo através de imagens, pois elas servem como uma ponte entre esses dois hemisférios. A grande problemática que se assoma nesta dinâmica diz respeito à inversão da função da imagem: ela assume o protagonismo da visão em detrimento da realidade.

Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo, mas ao fazê-lo entrepõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo,

mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas (FLUSSER, 2011, p. 23).

Entretanto, esse não era o principal objetivo da *perspectiva artificialis,* ou linear*,* nascida durante o Renascimento. Esse sistema consistia em uma representação de um objeto tridimensional em um espaço de duas dimensões. Por ser fundamentada em bases científicas, acreditava-se que a *perspectiva artificialis* poderia oferecer uma imagem mais fidedigna àquela que se mostrava no espaço visível. A partir dessa concepção se formou o modelo de visualidade que se perpetuou até o início do século XX, quando a ruptura deste paradigma provocou muito mais "do que uma simples mudança na aparência das imagens e das obras de arte, ou nas convenções de representação" (CRARY, 2012, p. 13), mas alterou variadas capacidades e âmbitos da vida do sujeito humano, como, por exemplo, a cognição.

Além da formatação da visualidade Ocidental, o modelo renascentista serviu como referência para a construção de artefatos ópticos que subsistem até hoje, inclusive as câmeras fotográficas. Assim, não é de se espantar que encontremos fotografias jornalísticas que apresentam uma construção peculiar ao período clássico da Renascença. Seguindo esta linha de reflexão, Arlindo

Machado cita a observação de Susan Sontag acerca das fotografias produzidas por W. Eugene Smith registrando as deformações provocadas pela poluição por mercúrio nos pescadores da baía de Mimata, no Japão, na década de 1960. Segundo Machado, Sontag destaca a foto de uma mãe que ampara seu filho atingido pelas sequelas advindas da contaminação pelo metal pesado, em que se sobressai uma evidente semelhança com a escultura *Pietà* (1499), de Michelangelo. Nela, a Virgem Maria chora ao ter nos braços o corpo sem vida de seu filho Jesus (1995, p. 71).

Esses exemplos parecem nos mostrar que boa parte das fotografias jornalísticas que mais profundamente marcaram a nossa imaginação talvez tenha depositado seu impacto na coincidência – acidental ou premeditada – com certos arquétipos pictóricos que povoam o inconsciente de nossa civilização. Se assim for, é possível que estejamos superpondo à foto protótipos iconográficos acumulados ao longo de quase cinco séculos de ditadura da imagem figurativa (MACHADO, 2015, p. 72).

Neste contexto, a fotografia jornalística que, segundo Jorge Pedro Sousa, seria aquela que "mostra, revela, expõe, denuncia, opina. Dá informação e ajuda a credibilizar a informação textual" (SOUSA, 2002, p.5), é diretamente afetada, pois a constatação de Machado faz

bastante sentido ao observamos duas das fotografias premiadas no *World Press Photo of the Year* em 1991 e 2012. Ambas mostram uma possível intenção anacrônica de seus criadores, Georges Mérillon e Samuel Aranda, respectivamente, em acessar memórias e imagens entranhadas no imaginário coletivo para construir suas fotografias. São signos que emergem dessas imagens e apontam a rememoração da estética de um tempo. Contudo, a ação dos fotojornalistas revela não somente um anacronismo como fonte de inspiração, mas também poderia evidenciar aquilo que Roman Jakobson definiu como Tradução Intersemiótica ou transmutação.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

Jakobson descreveu como Tradução Intersemiótica a tradução "de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura" (PLAZA, 1987). A fotografia, afinal, não escapa deste processo intersemiótico, como se evidencia nas fotografias vencedoras do *World Press Photo* de 1991 e 2012, que guardam uma relação de semelhança com a escultura da *Pietà*.

A Pietà é um tema da arte cristã em que o sofrimento da Virgem Maria é retratado. Sua

mais conhecida representação (Figura 1)[1] é atribuída ao artista italiano Michelangelo que, a pedido de um cardeal francês, a esculpiu para ser exposta na Capela dos Reis de França. Na escultura, o corpo inerte de Jesus após a crucificação é segurado por Maria. A peça apresenta um formato triangular que, segundo o teórico da arte Giulio Argan, está "quase a indicar que tudo retorna a um conceito divino, que transcende a dor, a piedade humana" (ARGAN *apud* SANTOS, 2013, p. 144). Na Figura 3, a forma de triângulo se mostra mais evidente.

A imagem da mulher que sofre e ampara um corpo masculino desfalecido é aquela que mais de destaca na figura da *Pietà*. Ao comparar as fotografias de Georges Mérillon e Samuel Aranda com a escultura renascentista, é possível perceber a semelhança entre elas. Logo, há uma relação icônica (equivalência) que liga essas obras. Os fotojornalistas traduziram em suas fotos aquilo que na escultura da *Pietà* é capaz de alcançar a empatia e a simpatia dos sujeitos que sobre elas lançarem seu olhar, afinal de contas

traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo (tradução como arte), aquilo que em nós suscita empatia e simpatia

[1]Pietà (1499). Escultura em mármore atualmente exposta na Basílica de São Pedro, Vaticano, Itália.

Fonte: Free Images

como primeira qualidade de sentimento, presente à consciência de modo instantâneo e inexaminável [...]. Pela empatia, possuímos a totalidade sem partes do signo por instantes imperceptíveis. Não se traduz qualquer coisa, mas aquilo que conosco sintoniza como eleição da sensibilidade, como "afinidade eletiva".

A simpatia contém analogia, pois muito antes de ser uma categoria psicológica a empatia é "o murmúrio insistente da semelhança", uma semelhança encantada e imantada. A andança do tradutor se dá na procura das similitudes e de falas semelhantes adormecidas no original (PLAZA, 1987, p. 34).



Figura 1 - Escultura *Pietà*, de Michelangelo.

Segundo Santaella e Nöth (2015), Peirce define o signo fotográfico na sua relação com o objeto, como um ícone e um índice. Icônico, pois "fotos são, 'de certo modo', exatamente como os objetos que elas representam" (p. 112); e indexicais devido à ligação física com seu objeto, ou seja, aquilo estava naquele lugar, naquele momento, quando foi fotografado. No caso das fotografias do *World Press Photo,* quando postas

em paralelo à *Pietà*, a relação existente é simbólica, visto que a foto evoca o sentimento da dor e do sofrimento que habitam aquela escultura e já a tornaram um símbolo desse martírio.

Deste modo, Merilón e Aranda, com ou sem intenção, transladaram da escultura renascentista os traços necessários à construção de suas fotografias, remetendo a algo que talvez nem Michelangelo tenha planejado, mas que se torna visível na superfície da foto. Segundo Plaza (1987), "na leitura do original, atualizamos os interpretantes embutidos na leitura, pois tradução 'é a forma mais atenta de ler'" (p.34) e, nessa dinâmica, um dos interpretantes diretamente impactados é aquele que Peirce denominou como Dinâmico.

ANÁLISE SEMIÓTICA DAS FOTOGRAFIAS EM RELAÇÃO À ESCULTURA PIETÀ

Para dar prosseguimento a uma análise semiótica das fotografias premiadas optou-se por observá-las através do prisma do Interpretante Dinâmico. Esta escolha se justifica devido ao fato de o interpretante dinâmico ser "aquilo que o signo efetivamente produz na sua, na minha mente, em cada mente singular" (SANTAELLA, 2012, p. 93). Através da identificação desses efeitos provocados pela reconstituição da *Pietà* nas fotografias de

Mérillon e Aranda podemos, também, conjecturar a possível intenção destes fotógrafos, a que Barthes define como o conceito de Studium.

Reconhecer o studium é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o studium) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores (BARTHES, 2015, p.31)

O interpretante dinâmico possui três níveis, que se relacionam diretamente às categorias de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. São eles o emocional, o energético e o lógico. O primeiro deles diz respeito ao signo que produz sentimentos de qualidade, sensações, sentimentos. O interpretante energético, por sua vez, gera uma ação concreta em resposta ao signo. Por fim, o lógico, também considerado por Peirce como o interpretante em si, se refere a uma ação que qualquer mente efetuaria em reação ao signo (SANTAELLA, 2012). Aparentemente, em ambas as fotografias, o interpretante dinâmico emocional é aquele que mais sobressai.



Figura 2 - Fotografia de Georges Mérillon.

A foto de Georges Mérillon (Figura 2)[2] reflete um momento de luto e desespero de uma família ao ser confortada por seus vizinhos pela morte de seu filho, Nasimi El shani, assassinado durante um protesto na cidade de Kosovo, na Iugoslávia, em 1990. À direita da imagem estão a mãe e a irmã mais nova de Elshani. No centro da foto, aludindo à *Pietà,* está a irmã mais velha, Ryvije. O gesto de jogar a cabeça para trás e abrir a boca, mesmo que inaudível, soa em nossos ouvidos como um grito de dor pela perda de um ente querido e evoca o mesmo

[2]Fotografia de Georges Mérillon (1957 -) vencedora do *World Press Photo of the Year*em 1990. Fonte: *World Press Photo.*

sentimento presente na escultura de Michelangelo. Além disso, a saturação das cores das vestimentas das personagens contrasta com as sombras do ambiente, trazendo para o primeiro plano as figuras retratadas na imagem. Constata-se que a escolha cromática também insinua possíveis mensagens, além de impactar nossa percepção logo no primeiro olhar. Segundo Dondis (1997), "a cor está, de fato, impregnada de informação, é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos em comum" (1997, p. 64).

Fato curioso é que na fotografia de Mérillon há mais de uma representação da *Pietà*. As personagens coadjuvantes da cena também encenam seu papel de mulheres enlutadas. A intersemiose, ou seja, o processo de ação do signo entre os elementos internos da foto, se mantém prevalente mesmo em relação às figuras periféricas da imagem, sem se concentrar prioritariamente em Ryvije, a irmã mais velha. Mesmo não sendo aquelas que carregam nos braços o corpo morto do rapaz, a tradução intersemiótica também as contemplou, transformando-as em arquétipos da escultura de Michelangelo.

De forma oposta à fotografia de Mérillon, a imagem produzida por Samuel Aranda (Figura

3)[3] se assemelha à *Pietà* por sua calmaria. Ela expõe a figura de uma mãe que embala o filho que foi atingido por gás lacrimogênio lançado em uma manifestação durante o período conhecido como Primavera Árabe, em 2011. O júri do *World Press Photo* justificou a escolha desta imagem por ela representar de forma singular os eventos que aconteceram naquela região, além de mostrar momentos de compaixão e consolo em meio à guerra.



Figura 3 – Fotografia de Samuel Aranda.

Apesar de os rostos não serem expostos, das sombras do ambiente e da burca preta que

[3]Fotografia de Samuel Aranda (1979 -) vencedora do *World Press Photo of the Year* em 2012. Fonte: *World Press Photo.*

veste a mulher, fatores que poderiam criar uma atmosfera sombria, não é o que acontece: o abraço da mãe e a luz que os atinge do lado direito são suficientes para emanar uma aura de conforto e intimidade entre as pessoas fotografadas. Sentimentos provocados pelos signos dotados de um potencial emocional.

O interpretante dinâmico energético, nesse caso, efetivamente produz uma ação real em resposta ao signo, porém mais contida, pois aquilo que se força sobre nossa visão não é de ordem física, mas mental. Aqui, nos colocamos em uma busca de compreender os fatos que levaram a tais comportamentos representados na superfície daquelas imagens. Entretanto, é quase inevitável escrutinar os detalhes da fotografia em busca de outros sinais que nos remetam à história que ali transita. As expressões chorosas, as mãos que tentam conter a mulher descontrolada, o rosto que se esconde sob o tecido da burca. Nesse estágio já conseguimos relacionar as características contidas nas fotografias com as imagens que povoam o imaginário coletivo, às quais o fotojornalismo por vezes faz referência. Essas são evidências que indicam ao observador a lógica do quadro delineado à sua frente.

Ao alcançar o nível do lógico, o observador, ao se deparar com essas fotos, produzirá como interpretantes outros signos que pertençam à

mesma espécie. Tal como afirma Santaella (2012), ao ouvir a palavra "casa", a mente logo relacionará o termo com outros sinônimos: habitação, moradia, lar. No caso das imagens de Mérillon e Aranda, o observador, segundo seu repertório e suas experiências colaterais, poderá relacioná-las com o sofrimento causado pelas guerras e atentados terroristas que, dada sua recorrência, infelizmente, já anestesiam nossos sentidos passando à nossa frente, nos jornais diários, como fatos banais.

Ao espectador mais atento, o simbolismo associado à figura da *Pietà* pode ser um dos dispositivos acionados pelos fotojornalistas vencedores dos prêmios de melhor foto de 1991 e 2012, de modo a conferir uma carga emocional ao seu trabalho, além de provocar a reflexão através da externalização de seu ponto de vista usando como inspiração modelos estéticos de séculos passados.

CONCLUSÃO

A análise das fotografias premiadas como melhores do ano em 1991 e 2012 no *World Press Photo*, que são imagens de conflitos, nos mostram como os modelos pictóricos ainda são importantes fontes de inspiração para os fotojornalistas. Tais representações artísticas povoam o inconsciente de nossa civilização e, de forma proposital ou por acidente, são acessadas

pelo fotojornalismo e reconfiguradas às nuances da contemporaneidade, porém, sem desprender o lanço que as une ao berço em que foram concebidas.

Em "A Câmara Clara", Barthes afirma que a fotografia foi, e ainda é assombrada pelo fantasma da pintura. Entretanto, o anacronismo criativo perpetrado pelos fotojornalistas ao recorrerem ao passado para criarem imagens contundentes do presente atesta que o fator emocional evocado por elas é mais substancial do que qualquer padrão de visualidade que se imponha sobre os nossos olhos. Afinal, tal como afirma Julio Plaza, em seu livro "Tradução Intersemiótica", só é possível compreender o presente se olharmos para o passado.

Entretanto, neste artigo foram analisadas somente duas fotografias, restando outras sessenta entre as premiadas como Foto do Ano desde 1955. Contudo, nada impede que a superfície dessas imagens também aluda a outros modelos de representação visual que não o renascentista. Cabe ao observador atento apurar seu olhar fotográfico a fim de torná-lo capaz de identificar as transformações (e rememorações) que permeiam o universo hipermediado por imagens em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. (2015) A câmara clara: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

COUTINHO, Rui Carlos L.B. (2015) O fotojornalismo do 25 de Abril na memória colectiva. Análise sincrónica e diacrónica das fotografias de imprensa da Revolução de 25 de Abril de 1974. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo). Escola Superior de Comunicação Social. Portugal.

CRARY, Jonathan. (2012) Técnicas do Observador. Visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto.

DONDIS, Donis A. (1997) Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes.

KINKAID, James. Press Photograpy. American Photographic Publishing CO. Boston, 1936. In https://archive.org/details/pressphotography00kinkrich. Acesso em 05.Jun.2017.

FLUSSER, Vilém. (2011) Filosofia da Caixa Preta. Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume.

FONTCUBERTA, Joan. (2012) A Câmera de Pandora. A fotografi@ depois da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili.

MACHADO, Arlindo. (2015) A ilusão Especular. Uma teoria da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili.

PLAZA, Julio. (1987) Tradução Intersemiótica. São Paulo: Perspectiva.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. (2015) Imagem. Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras.

SANTAELLA, Lucia. (2003) Culturas e Artes do Pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus.

_____. (2012) O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense.

SANTOS, Melissa Rubio dos. (2013) Pietà: trânsitos imagético-labirínticos de Michelangelo a Kim Ki Duk. Revista Translatio, Porto Alegre, n.6, p.142-149. In http://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/44679. Acesso em 08.Jun.2017.

SOUSA, Jorge Pedro. (2002) Fotojornalismo: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Porto, Portugal: In http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-fotojornalismo.pdf. Acesso em 08.Fev.2017.

BIODATA

Roberta Cristiane de Oliveira - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGCOM/UFJF. Pesquisa relacionada à área de

fotografia, fotojornalismo, semiótica e tecnologia. Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4030120A9. E-mail: robertacrol@hotmail.com

Soraya Maria Ferreira Vieira- Atualmente em pós-doutoramento na PUC-SP – TIDD – Tecnologias da Inteligência e do Design Digital. Professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF na Faculdade de Comunicação – FACOM. Docente permanente do programa de Pós-graduação em Comunicação. Integrante do grupo de Pesquisa Redes, Linguagens e Ambientes Imersivos e integra a Rede iberoamericanaAlfamed. Suas pesquisas dizem respeito à televisão, a linguagem audiovisual, as redes sociais digitais, a transmídia, a segunda tela, a semiótica, a tecnologia e convergência de mídia e a reconfiguração estética das mídias. Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4790087Z7. E-mail: sovferreira@gmail.com.

SEMIÓTICA E IMAGINÁRIO: IMAGENS DO ANDRÓGINO NA SÉRIE OS CAVALEIROS DO ZODÍACO

Josenildo Campos Brussio

INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos o terceiro milênio, a humanidade deparou-se com uma série de transformações que impactaram as relações sociais de todas as civilizações do planeta. Mudou-se o panorama das guerras, da exploração do trabalho, das comunicações, dos conhecimentos acadêmicos e, sobretudo, das culturas. É sobre este último aspecto, especialmente, que pretendemos, neste artigo, demonstrar as transformações ocorridas no panorama dos desenhos animados nos últimos trinta anos com o surgimento dos animes no Japão e sua proliferação pelo mundo todo.

No ocidente, os animes têm sido muito bem aceitos por um público cada vez mais diversificado e tem influenciado as vidas das três últimas gerações de americanos, principalmente, na América do Sul e na América do Central. Os mexicanos já eram grandes consumidores de animes, antes mesmo dos brasileiros e argentinos, mas pesquisas

desenvolvidas pela Divisão de Economia Japonesa (JETRO, 2005) registram um aumento crescente no consumo de mangás e, consequentemente, de animes pelo ocidente, especialmente, os brasileiros. No Brasil, editoras como a Panini, JBC e Conrad ampliam anualmente seus catálogos, investindo em títulos destinados a uma grande diversidade de público (ARANHA, 2010).

As temáticas abordadas nos diferentes animes japoneses trazem uma convergência conceitual de valores simbólicos, semânticos, que demonstram a profusão de ressignificações conceituais e paradigmáticas de assuntos variados entre as culturas oriental e ocidental, assim como ocorre na discussão sobre andróginos, homossexuais e LGBTs. Na sala de aula, os animes, em geral, podem se tornar grandes ferramentas pedagógicas para os professores tornarem as suas aulas mais dinâmicas e contextualizadas, visto que vivemos uma geração de alunos virtuais, que passam muitas horas na internet e nos aparelhos audiovisuais.

A nossa proposta neste artigo é fazer uma reflexão sobre as imagens do andrógino na série *Saint Seiya - Os Cavaleiros do Zodíaco*, de Mazami Kurumada (2000) à luz das teorias do imaginário de Gilbert Durand (1997) e da semiótica de Charles Peirce (1909), visto que as

imagens, representações e comportamentos andróginos dos cavaleiros nos oferecem material simbólico para uma análise do signo/“representamen” de Peirce (1909) em paralelo com o “trajeto antropológico” de Gilbert Durand (1997), tanto na ótica da semiótica, quanto do imaginário.

Dessa maneira, no primeiro capítulo abordaremos a história, origem e conceito dos animes e mangás, no Japão, buscando compreender como e quando surgiram, como se caracterizam na cultura pop japonesa e de que maneira conquistaram fãs pelo mundo afora. No segundo capítulo, faremos uma breve revisão teórica entre as teorias do “representamen” de Peirce (1909) e o "trajeto antropológico” de Gilbert Durand (1997), destacando de que maneira estas teorias podem nos ajudar a compreender como as imagens do andrógino são reproduzidas pela indústria cinematográfica. No terceiro capítulo, faremos uma análise das principais imagens de andróginos que aparecem na série Saint Seiya – os cavaleiros do zodíaco, de Masami Kurumada, a partir das teorias discutidas no segundo capítulo.

ANIMES E MANGÁS: HISTÓRIA, ORIGEM, CONCEITO

No Brasil, os animes chegaram as redes de TV no início dos anos 90, primeiramente, com a transmissão de grandes séries como *Saint Seiya – Os Cavaleiros do Zodíaco* (KURUMADA, 2000-2003), *Shurato* (KAWAMOTO, 1995), *Dragonball* (TORIYAMA, 2005), que atingiam um público acentuadamente infanto-juvenil em todo o país. Todavia, para se falar de animes no Brasil, faz-se necessário, primeiramente, tratar da história dos mangás no Japão e no Brasil.

Segundo a pesquisadora Sônia Luyten (2003), a primeira onda de mangás no Brasil ocorre no final dos anos de 1970, todavia eles só se tornam um fenômeno de mercado no início dos anos 80, como o lançamento de mangás como *Akira* (OTOMO, 1980) e *Lobo Solitário* (KOIKE e KOJIMA, 1988).

Como lembra Sônia Luyten (2014), "é de conhecimento geral que foi o artista Hokusai que introduziu pela primeira vez o termo mangá" (p. 2). A palavra "manga", que significa "imagem a partir de si mesma", é cunhada por Katsushika Hokusai, referindo-se às suas gravuras apresentadas em formato encadernado e organizadas sequencialmente, o *Hokusai Manga* (MOLINÉ, 2006).

Katsushika Hokusai nasceu em 1670 e sua obra estende-se ao longo de um período extenso, atingindo o seu auge já no final de sua vida. Sua inquietude e irreverência marcaram a sua capacidade criativa e aos 51 anos realizou um estudo sobre movimentos e expressões que ficou denominado *Hokusai Manga*, cujos temas preferidos eram a vida urbana, as classes sociais, a natureza fantástica e a personificação dos animais. Tudo isso acompanhado de desenhos de forma caricatural (LUYTEN, 2014).

No Japão, durante o período Edo (1603-1868)[1], os rolos de pinturas japonesas do Período Nara (710-794)[2] foram substituídos pelo formato livro, contribuindo para o surgimento, no século XVI, do "ukiyo-e", que representa a concepção de um livro para ser visto, livro de gravuras (MOLINÉ, 2006).

O pesquisador Glauco Aranha (2014) resume bem esta história do mangá ressaltando que, após o período Edo, os mangás ganham mais evidência no Japão, com destaque para aqueles de cunho humorístico. Esse período

[1]Também referenciado algumas vezes como período Tokugawa, em decorrência da vigência do Xogunato Tokugawa, representou o início do processo de modernização do Japão.

2Vale ressaltar que era o período no qual vigia uma forte influência chinesa sobre o Japão, foi marcado por uma intensa evidência das artes e literatura.

ficou conhecido como período Taisho (1912-1926). No período Showa (1926-1945), destacam-se trabalhos de maior apelo popular, marcados pela atmosfera militarista da época. Nos anos seguintes à guerra (ocupação aliada), os mangás tornam-se proibidos, principalmente os de temática histórica, que resgatavam os heróis de guerra, samurais ou artistas marciais. Somente em 1952, a censura foi quebrada e os mangás tiveram um renascimento, impulsionando a formação de uma gigantesca indústria.

Com o desenvolvimento da indústria cinematográfica, surgiram os animes (animés ou animês), que são animações produzidas a partir dos mangás. Nos anos 80, os primeiros estúdios de animação *Mushi productions* e a *Toei Animation* começaram a fazer contratos em grande escala com vários países ocidentais.

No Brasil, os animes ganharam espaço nas telas da TV a partir dos anos 90, em 1° de setembro de 1994 estreia na TV Manchete *Os Cavaleiros do Zodíaco* (Saint Seya). Vale ressaltar que no Brasil o anime dos cavaleiros do zodíaco chegou primeiro do que o mangá. Graças à exibição de *Saint Seiya*, revistas, brinquedos, brindes e qualquer produto relacionado aos cavaleiros esgotavam-se.

O mercado de *animes* se expandiu muito no país de 1994 a 1998 e a TV Manchete tornou-

se referência nacional. A Rede Manchete trouxe também outros sucessos como *Shurato* (KAWAMOTO, 1995), *Sailor Moon* (TAKEUCHI, 1995) e *Yu Yu Hakusho* (TOGASHI, 1996). Foi tanto sucesso que outras emissoras passaram a exibir animes também: a Band com *Dragon Ball Z*, a Rede Globo com *Digimon*, *Pokémon*, etc.

Em 1999, a TV Manchete saiu do ar, mas os *animes* já perdiam forças na TV aberta. No início de 2001, os animes, assim como a programação infanto-juvenil em geral, começaram a perder força e audiência. Os principais motivos para isso foram o fato de os animes serem muitos censurados e passados sem a cronologia correta e completa (o que desestimulava os fãs), além do avanço da internet, que facilitou para assisti-los em qualquer horário e lugar.

Mas mesmo não sendo disponibilizados a todos através da TV aberta, os animes continuam conquistando muitos fãs e um público cada vez maior de internautas. Na atualidade, animes como *Naruto* e *One Piece* têm bilhões de fãs no mundo todo. Toda semana episódios são traduzidos e reproduzidos em sites especializados para o público *otaku*.

REVISÃO TEÓRICA: O "TRAJETO ANTROPOLÓGICO" DE GILBERT DURAND E O "REPRESENTAMEN" DE PEIRCE

Nesta seção, buscaremos traçar um paralelo entre o sentido de imagens, signo, símbolo para Charles Sanders Peirce (1909) em paralelo com o "trajeto antropológico" de Gilbert Durand (1997) na teoria antropológica do imaginário. Para tanto, destacaremos os elementos primordiais da semiótica de Peirce, destacando entre eles o "representamen" enquanto primeiridade do contato com o signo.

Na semiótica peirciana, um *signo* é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez, um signo mais desenvolvido. Ao *signo* assim criado, ele denomina interpretante do primeiro signo. O *signo* representa alguma coisa, o seu objeto". O *Representamen* é esta coisa que representa. É a maneira como este "algo" está representado. O *Objeto* é esta coisa que é representada. É o "algo" que iremos analisar. O *Interpretante* é como este "algo" será interpretado. É, por sua vez, uma terceira coisa que, surgindo na mente do intérprete no momento em que ele percebe aquela primeira coisa (*representamen*), faz com que ele a interprete desta maneira, como sendo,

de fato, não uma coisa em si, mas uma coisa que representa uma outra coisa.

Analisando estas categorias, Peirce estabelece os critérios de primeiridade, secundidade e terceiridade do signo. Sendo a primeiridade relacionada aos aspectos qualitativos e pré-reflexivos do signo (cor, forma, volume, textura, som). A secundidade está relacionada com a manifestação (existência) do signo (a relação de causa e efeito). A terceiridade é a conexão entre a qualidade e o fato do signo (interpretação do signo), ou seja, é quando o objeto passa a representar alguma coisa.

Para a nossa proposta de análise da imagem do andrógino no anime *Saint Seiya – Os Cavaleiros do Zodíaco*, ficamos no campo da primeiridade, pois é o momento em que o "representamen" se manifesta ao outro. Este momento muito nos interessa na análise deste objeto à luz da teoria do imaginário de Gilbert Durand, visto que as imagens surgem no "trajeto antropológico" que consiste "na incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (DURAND, 1997, p. 41).

Eis aqui o ponto conexo entre as teorias de Peirce e Durand no que diz respeito a interpretação e análises dos signos. Sendo a

primeiridade a apreensão do signo em relação aos aspectos qualitativos e pré-reflexivos como cor, forma, volume, textura, som, quais critérios ou condições possibilitariam tal interpretação ao indivíduo/sujeito?

Para responder a esta pergunta, ficaremos com a argumentação de Lúcia Santaella (2007):

Consciência em primeiridade é qualidade de sentimento e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo. Sentimento é, pois, um quase-signo do mundo: nossa primeira forma rudimentar, vaga, imprecisa indeterminada de predicação das coisas (SANTAELLA, 2007, p. 54).

É justamente nesta "qualidade de sentimento" ou "primeira apreensão das coisas" que entendemos fundamental o desenvolvimento do biopsíquico do indivíduo (habilidades de percepção, sensação, atenção, assimilação), neste primeiro contato com o signo, tal qual descrito no "trajeto antropológico", de Gilbert Durand (1997). Quanto mais estas habilidades forem desenvolvidas, maior será a potencialização da

secundidade e da terceiridade na interpretação do signo.

Quando Durand (1997) fala em "pulsões subjetivas e assimiladoras", no conceito de trajeto antropológico, coloca em destaque também este desenvolvimento do biopsíquico do ser humano em relação às intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (DURAND, 1997, p. 41). Daqui, depreende-se que a interpretação do "representamen" (este primeiro contato com o signo), na teoria peirciana aproxima-se bastante da noção de "trajeto antropológico" de Gilbert Durand.

O imaginário não é uma simples criação individual do ser humano, menos ainda uma simples produção social. A noção de trajeto antropológico articula o biopsíquico com o sociocultural, como dois polos antagônicos, mas complementares, em constante e incessante troca de informações. É nesse trajeto que nasce o imaginário.

Agora, a partir dessas noções de "representamen" e "trajeto antropológico", falaremos, no próximo capítulo de como algumas imagens de andróginos que aparecem na série Saint Seiya – Os Cavaleiros do Zodíaco são interpretadas pelo público e as discussões que causam entre os fãs da série nas redes sociais.

IMAGENS DO ANDRÓGINO: CONVERGÊNCIA MITOLÓGICA NA RELAÇÃO DE GÊNERO NO JAPÃO MODERNO

A mitologia é uma fonte inesgotável de histórias e narrativas que traduzem a origem do mundo e dos homens sobre o nosso planeta. A questão de gênero na mitologia clássica traz à tona alguns debates que nos ajudam a compreender a existência de três gêneros na história da humanidade, tal qual temos hoje.

Os gregos representavam as entidades masculinas por "andro", as femininas por "gino" e as que eram masculinas e femininas ao mesmo tempo (ou nenhuma das duas) por "andrógino". Mesmo os romanos, em sua língua oficial, o *latim*, utilizavam-se de três gêneros na declinação das palavras: masculino, feminino e neutro.

Percebe-se que o Cristianismo ocidental ocasionou a supressão do terceiro gênero, mesmo nas línguas modernas, como nas neolatinas, o português (ele/ela), o francês (il/ele), o espanhol (él/ella/usted) e o italiano (lui/lei/Lei), existem apenas dois gêneros representáveis possíveis: o masculino e o feminino.

O debate sobre uma possível representação ou existência de um terceiro gênero transformou-se em problema moral, que

imediatamente foi estigmatizado pela Igreja Católica, que banalizou qualquer manifestação da sexualidade que não fosse a resultante da paridade/binômio homem-mulher. Questões de gênero e sexualidade são temas cruciais na reorganização da Igreja Católica, e a maioria de suas ações políticas, nas últimas décadas do século XX e princípio do XXI, centrou-se em fortalecer a proeminência da família e a norma heterossexual. Nesse sentido, os ataques à homossexualidade são outro de seus eixos políticos (GUTIÉRREZ, 2017).

Dessa maneira, temos encontrado nestes últimos 20 anos uma forte revolução do terceiro gênero na sociedade moderna ocidental. A Era da Informação e da Tecnologia possibilitou a organização social destes grupos, hoje conhecidos como LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais) que têm se fortalecido e conquistado direitos sociais pelo mundo afora, ainda que este embate com a Igreja Católica esteja distante de se resolver.

No anime *Saint Seiya – os Cavaleiros do Zodíaco* (KURUMADA, 2000-2003), cavaleiros e amazonas possuem os seus papéis e características bem definidos; todavia, alguns personagens como o Cavaleiro de Ouro, Afrodite (Figura 01), de Peixes, apresenta traços andróginos, não só em seu comportamento narcisista, mas também nas armas e poderes

que emanam em seus golpes. Tais características acentuam o debate sobre androginia e homossexualismo entre os fãs da série.



Figura 1: O Cavaleiro de Ouro, Afrodite – de peixes[3]

Afrodite é um cavaleiro extremante feminino, isto é, apesar de personagem masculino, possui uma carga de *anima* (e elemento feminino) aguçada, que aparece

[3]Fonte: http://pt-br.saintseiya.wikia.com/wiki/Afrodite_de_Peixes

nitidamente representada pelos traços femininos desenvolvidos pelos desenhistas. Os traços são características físicas, psicológicas e comportamentais dos personagens dos animes, isto é, podem aparecer, nesta ordem, na aparência física, nos pensamentos dos personagens, ou em suas atitudes e comportamentos.

Segundo Jung (2008), *anima* "é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem" (p. 234); bem como *animus* "é a personificação de todas as tendências psicológicas masculinas na psique da mulher" (p. 251). Ambos possuem aspectos positivos e negativos no comportamento de homens e mulheres, segundo o psicanalista.

Além do cavaleiro de ouro Afrodite – de peixes, o cavaleiro de bronze Shun, da constelação de Andrômeda, também causou impacto no público da série por sua extrema feminilidade na fala, além de aspectos psicológicos e comportamentais femininos como benevolência, misericórdia e meiguice diante de seus oponentes. Características bem opostas às desenvolvidas pelos demais cavaleiros em seus treinamentos.

Na batalha entre Yoga – de Cisne, e o mestre do seu mestre, o cavaleiro de ouro Camus – de Aquário, o primeiro fora derrotado e

ficou aprisionado em um esquife de gelo, que só pode ser quebrado pelas armas da armadura do cavaleiro de ouro de libra – o mestre ancião. Após ser salvo por Shiryu – de dragão, discípulo do mestre ancião, que destrói o esquife de gelo (com a espada de seu mestre), Yoga precisava ter o seu corpo aquecido. No mangá, Shun – de Andrômeda, senta-se ao chão e coloca o corpo de Yoga sobre o seu colo, aquecendo-o. Quando o anime foi produzido, esta cena tornou-se mais homoafetiva, pois Shun se deita e se abraça com o corpo de Yoga até aquecê-lo.



Figura 2: Cenas de Shun salvando Yoga no mangá e no anime[4]

A cena do anime causou muitos debates e polêmicas entre o público infanto-juvenil nos anos 90, aqui, no Brasil. Como os mangás vieram depois do anime, somente 5 anos após a exibição da série pudemos notar a variação entre o mangá e o anime. Daí, surge uma curiosidade:

[4]Fonte: http://pt-br.saintseiya.wikia.com/wiki/Afrodite_de_Peixes

porque Masami Kurumada teria permitido a produção da cena de forma mais homoafetiva? Por que não manteve a originalidade do mangá?

Acreditamos que a intenção seria propagar dentro de um anime *shounen*[5] alguns aspectos dos animes *shoujo*[6] . Ou seja, visto que o maior público de *Saint Seiya* eram os meninos, provavelmente, com inserções de andróginos de cenas homoafetivas, Masami Kurumada atraiu um público mais feminino para a série. Principalmente, porque as amazonas eram muito masculinizadas, possuíam um *animus* mais aguçado, a exemplo de Marin e Shina. Logo, o público *shoujo* tinha muita afeição pelos personagens andróginos.

De qualquer maneira, ao observarmos a figura 1 atentamente, percebemos como os produtores de *Saint Seiya – Os Cavaleiros do Zodíaco* (KURUMADA, 2000-2003) apostaram na complexidade de signos presentes em alguns personagens do anime, gerando debates e reflexões sobre o tema da androginia e da homossexualidade. Vejam alguns depoimentos

5Gênero dos mangás direcionado ao público jovem masculino. Grande público entre as faixas etárias dos 12 aos 14 anos.

6Gênero dos mangás direcionado ao público jovem feminino. Grande público entre as faixas etárias dos 12 aos 18 anos. Mais focado em temas românticos, explora as emoções e sensações de seus personagens.

de fãs em sites voltados para a série e como tratavam do assunto:

Afrodite foi o último Cavaleiro de Ouro a ser apresentado por Masami Kurumada. Sendo sua estreia somente no Episódio 68 do Anime (apenas 5 episódios antes do fim da Batalha das Doze Casas). O "batom" que Afrodite usa aparece apenas no Anime. Provavelmente, foi para destacar sua beleza e a aparência andrógina. Além disso, a cor muda: Quando Cavaleiro, rosa, e como Espectro, roxo. Sua aparência física é muito semelhante à de Misty de Lagarto, o que sugere que Afrodite foi criado com base em Misty, uma vez que o lagarto apareceu primeiro. Para criar o personagem Afrodite, Kurumada tomou modelo de seu outro personagem francês, Napoleão Baroa, de Ringni Kakero (FANDOM/WIKIA, 2017)

Partindo da noção de *representamen* e primeiridade de Peirce, que discutimos no capítulo anterior, percebemos que a apreensão do signo em relação aos aspectos qualitativos e pré-reflexivos se dá pela cor, forma, volume, textura, som, etc. O “batom” que aparece na fala do *blogger* destaca justamente estas qualidades do personagem do anime, visto que no mangá esta característica não existia.

O “trajeto antropológico” de Gilbert Durand (1997) também nos ajuda a perceber como a partir de um contexto sociocultural

específico, os produtores souberam utilizar elementos simbólicos, tanto da cultura oriental, como da cultura ocidental, que o próprio Durand denomina de "convergência mitológica", para representar aspectos da androginia em alguns personagens da série, como ocorre com Misty – de lagarto, Shun – de Andrômeda e Afrodite – de peixes.

A armadura de Andrômeda possui a cor rosa, ao passo que as armas do Cavaleiro de Ouro, Afrodite – de peixes são as rosas (flores), mais especificamente, com essas rosas ele consegue realizar dois golpes: rosas diabólicas reais e rosas piranhas, nas quais ele manipula três tipos de rosas: rosas vermelhas (envenenam e tiram os sentidos), rosas negras (quebram e despedaçam tudo a sua frente) e rosas brancas (sugam todo o sangue de seu oponente até ficarem completamente vermelhas).

Vejamos a simbologia destas imagens no imaginário durandiano: as rosas diabólicas reais de Afrodite e as correntes de Andrômeda são armas de ataque e defesa; portanto, são símbolos diaréticos na classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand. Os símbolos diaréticos (representados pela espada e pelo gládio) são símbolos que servem para separar, discenir e impor o poder (DURAND, 1997, p. 49). Esses símbolos sempre apresentam um duplo

aspecto do signo: ataque e defesa/espada e escudo. É o que ocorre com a corrente de Andrômeda que possui duas pontas: uma redonda e outra triangular, a primeira para formar a corrente circular (a defesa do cavaleiro), a segunda, para atacar os inimigos (a forma pontuda é capaz de destruir ou atravessar qualquer obstáculo).

Logo, os cavaleiros andróginos costumam utilizar alguma arma contra seus inimigos e não os próprios punhos, como ocorre com os demais cavaleiros. Este aspecto explica outra caraterística que já havíamos citado nos andróginos da série. Os instrumentos de luta dos personagens os distanciam da luta corpo a corpo nas batalhas, o que demonstra a intenção de Kurumada em manter o controle emocional destes personagens de maneira que a *anima* fosse mais visível que o *animus* deles nas lutas.

Não se sabe ao certo porque Kurumada destacou traços de androginia em alguns cavaleiros, mas inevitavelmente houve muita polêmica entre os fãs da série com a aparição destes cavaleiros andróginos. No Japão, a discussão sobre homossexualidade é recente, acompanha o desenvolvimento da globalização e da Era da Informação, em que tudo se torna próximo e dinâmico. Com a proliferação de animes pelo mundo todo, estas temáticas da

homossexualidade e androginia tornam-se visíveis.

No Japão, durante o período Tokugawa (1600-1867), o código *nanshoku* (às vezes, transcrito como *danshoku* significa "erotismo masculino") e continha uma ampla variedade de termos para descrever os parceiros envolvidos em atos homossexuais dependendo de fatores como a idade (seu papel júnior ou sênior), status, identidade de gênero e o contexto em que os atos aconteceram. Estes termos descreveram estilos sexuais ou papéis sexuais que os indivíduos adotaram e não uma identidade ou essência interna baseada na preferência por um parceiro sexual do mesmo sexo.

Os homens que consideravam as mulheres atraentes também poderiam ser atraídos por um *wakashuu*, literalmente "jovem", ou por um imitador feminino (*onnagata* ou "mulher"). Significativamente, o termo *onnagirai* ['woman-hater'] que foi usado para descrever os homens que preferiam não se envolver sexualmente com mulheres, sugere que não era preferência por meninos que eram considerados incomum, mas sua antipatia em relação às mulheres (McLELLAND, 2017).

No entanto, durante a rápida modernização do Japão no período de Meiji (1867-1912), essa compreensão da homossexualidade como um “Caminho” [doo] de

desfrutar do sexo começou a ser deslocada por termos sexológicos ocidentais, como *dooseiaisha* (a tradução de caráter chinês de homossexual, "literalmente" pessoa do mesmo sexo-amor) que sugeriu que o desejo homossexual era característico de um certo tipo de pessoa: o homossexual.

CONSIDERAÇÕES CREPUSCULARES

Por fim, tivemos a intenção de mostrar, neste artigo, que os animes contêm muitos conteúdos que podem ser, pedagogicamente, aproveitados na sala de aula. Qualquer que seja a disciplina, sempre haverá um conteúdo que possa ser abordado pelos inúmeros animes disponíveis no universo da cultura pop japonesa.

A cultura pop japonesa tem conquistado um público cada vez maior pelo mundo afora e os mangás foram uma primeira revolução dessa divulgação e expansão. Em seguida, os animes fizeram com que esses mangás conquistassem um mercado global com grande público, principalmente, no ocidente.

Temas como homossexualidade, androginia e transexualidade são temas polêmicos tanto no oriente quanto no ocidente. O número crescente de mangás Shojo, Yaio, Yuri, Ecchi, demonstram isso. Uma pressão da cultura pop sobre as tradições. E, no Japão, tradição é

um elemento da cultura que se leva muito a sério. Por isso, a própria compreensão do homossexualismo no Japão não pode ser entendida pelo ponto de vista do ocidente. Há toda uma tradição milenar anterior para explicar como se constroem estes valores naquela sociedade.

Por fim, vale ressaltar que o tema da androginia, neste artigo, foi apenas um ponto de partida para se demonstrar as grandes possibilidades pedagógicas de se trabalhar com *animes*. Na disciplina Educação para diversidade, que integra os cursos de Licenciatura no Campus da Universidade Federal do Maranhão em São Bernardo/MA, o tema deste artigo é um assunto crucial para se discutir a questão de gênero na atualidade e discutimos as dificuldades em lidar com as diferentes situações com as quais nos deparamos na sala de aula a partir desta temática.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Glauco (2010). "Vozes abafadas: o mangá como mediação do discurso feminino". Revista Galáxia. São Paulo, n. 19, p. 240-251, jul.

ARAKAWA, H (2006-2008). Fullmetal Alchemist. São Paulo: JBC, v. 1-28.

DURAND, Gilbert (1997). As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes.

FANDOM, Wikia. Afrodite de peixes. In: Saint Seiya Wiki. Disponível em URL: http://pt-br.saintseiya.wikia.com/wiki/Afrodite_de_Peixes. Acessado em 05 de dezembro de 2017.

GUTIÉRREZ, María Alicia (2017). "Religião, gênero e sexualidade". In: Enciclopédia Latinoamericana. Disponível na URL: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/r/religiao-genero-e-sexualidade.

JETRO (2005). Japanese publish industry. Japan Economic Monthly, Industry Report, julho.

JUNG, Carl Gustav (2008). O homem e seus símbolos. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

KAWAMOTO, Hiroshi (1995). Shurato. São Paulo: Tikara Filmes.

KISHIMOTO, M. Naruto (2007-2008). São Paulo: Panini, v. 1-11.

KURUMADA, M (2000-2003). Saint Seiya – Os Cavaleiros do Zodíaco. São Paulo: Conrad.

LEONARDI, Francisco Pietro (2012). "Invasão animê – a história da animação japonesa no Brasil". In: Obvious. Disponível em URL: http://lounge.obviousmag.org/pfvsmonstersist/2012

/11/invasao-anime-a-historia-da-animacao-japonesa-no-brasil.html#ixzz50uT8ii4n

LUYTEN, Sônia M. B. (2003). "Mangá produzido no Brasil: pioneirismo, experimentação e produção". In: XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, da INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Belo Horizonte/MG.

_____. (2014). Mangá e animê: ícones da Cultura pop Japonesa. São Paulo: Fundação Japão em São Paulo.

McLELLAND, Mark. Male homosexuality and popular culture in modern Japan.Intensites: The Journalof Cult-Media. Disponível em: http://intersections.anu.edu.au/issue3/mclelland2.html. Acesso em 29 de novembro de 2017.

MOLINÉ, Alfons (2006). O grande livro dos mangás. São Paulo: Editora JBC.

PEIRCE, Charles Sanders (2005). Semiótica. São Paulo: Editora Perspectiva.

SANTAELLA, Lucia (2007). O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense.

TAKEUCHI, Naoko (1995). Sailor Moon. São Paulo: Editora JBC.

TOGASHI, Yoshihiro (1996). Yu Yu Hakusho. São Paulo: Tikara Filmes.

BIODATA

Josenildo Campos Brussio é Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia do Campus da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) de São Bernardo. Coordenador e líder do GEPEMADEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cultura).

ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ENTRE AS MÚSICAS E O PROJETO GRÁFICO DO DISCO *UNLIKELY* DA BANDA BRASILEIRA FAR FROM ALASKA.

Gabriel Dias Hiera Sampaio

A equivalência de significados, no âmbito da semiótica peirciana, pressupõe uma abordagem que transita pelo conceito de tradução intersemiótica e pelas matrizes da linguagem e do pensamento. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar as relações entre as músicas e o projeto gráfico do disco *Unlikely*, da banda brasileira *Far From Alaska*, a partir do pressuposto de que existe uma correspondência entre os elementos que compõem os signos sonoros do álbum, e as ilustrações que se fazem presentes na identidade visual da obra. A intenção de analisar tal objeto se dá tanto por conta da importância da valorização de artistas brasileiros em ascensão, como pela característica peculiar do álbum de levar nomes de animais nos títulos das faixas que o compõe. Por fim, pode-se perceber que a linguagem verbal foi utilizada para

salientar as relações icônicas e referenciais entre imagem e som.

INTRODUÇÃO

Pensar a equivalência de significados num contexto intersemiótico pressupõe uma abordagem que transita pelo conceito de tradução intersemiótica, e sobretudo pela matriz das linguagens as quais a intersignificação é pretendida.

A semiótica de Peirce, apresentada aqui pelos estudos de Lucia Santaella e Julio Plaza, se mostra como a base teórica adequada ao objetivo pretendido, que visa identificar de que maneira as linguagens sonora, visual e verbal, presentes no álbum *Unlikely*, da banda *Far From Alaska* (FFA), se relacionam.

Assim, este trabalho apresenta, uma análise semiótica das linguagens sonora, visual e verbal a partir de uma métrica equivalente, na qual a relação entre os signos se dá pela sobreposição de suas características e pelas relações associativas de sentido entre linguagens, tendo em vista ainda suas características sinestésicas e, consequentemente, intersemióticas.

Não se pretende aqui defender a ideia de que houve, necessariamente, um processo tradutório na construção destes signos, tão quanto não se descarta essa possibilidade. A

utilização da tradução intersemiótica como viés teórico se dá por conta da intenção de averiguar como tais signos podem vir à ser constituídos, tendo em vista de que a análise das relações entre matrizes de linguagem possibilita uma melhor compreensão lógica da maneira como se dá a construção do sentido conjunto da obra, uma vez que o signo visual (encarte do disco) é desenvolvido a partir dos signos sonoros e verbais.

Além disso, há que se ressaltar a importância de se valorizar a cultura brasileira por meio de trabalhos como este, atribuindo visibilidade a artistas nacionais, além de incentivar o estudo de artistas brasileiros contemporâneos.

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

De acordo com Jakobson (2007) o "significado do signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe possa ser substituído", tendo em vista as possibilidades e potencialidades desse processo de tradução em evidenciar características do signo de modo mais completo.

Santaella (2001) destaca que toda linguagem é, por si mesma, um misto de linguagens, isto porque nenhum signo se constitui de uma única matriz sem se expressar em outra: a fala (matriz sonora som) se constitui

de palavras (matriz verbal), e o ato de falar, por sua vez, se dá pela realização de uma série de gestos que se expressam na visualidade.

Da mesma maneira, Plaza (2010) mostra que o processo de interpretação dos signos se dá por meio de uma série de associações, sendo que o nível mais alto de compreensão ocorre quando o signo experimentado se traduz no pensamento por meio de outros signos.

O processo de desenvolvimento de signos ocorre de maneira similar, isto porque, ainda segundo Plaza (2010), o signo pode até existir em estágio de desenvolvimento no pensamento do remetente, mas apenas quando se traduz em signo material, ele passa a existir para o interpretante.

O signo é algo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. Este signo é o significado ou interpretante do primeiro signo (PLAZA, 2010, p. 21).

Vale, ainda, ressaltar a importância da relação espaço temporal que o processo de tradução estabelece isto porque, o signo a ser traduzido (ícone, passado) passa por este processo de indexicalização (presente) à medida que se constitui enquanto símbolo (futuro) (PLAZA, 2010). Dessa maneira, o processo

associativo, implícito à tradução, encontra-se diretamente conectado à essa relação espaço temporal, seja por meio da contiguidade, quanto pela semelhança.

Nas palavras do autor:

A tradução em contato com seu original processa-se por inferências associativas: contiguidade e semelhança. Mas, no pensamento tradutor, a associação não é uma mera sucessão de ideias atraídas umas pelas outras, mas associação de formas. Ou seja, não há como separar as representações e as relações entre elas, os materiais e as qualidades do pensamento (PLAZA, 2010, p. 37).

Esta relação diacrônica e sincrônica remete-se à arte à medida em que, compreende-se que a arte é, essencialmente, a tradução de um sentimento, de um pensamento, por meio de um objeto, e, portanto, a conversão de uma sensação em uma outra sensação.

Se, por um lado, não se pode afirmar quais foram as relações associativas realizadas pelos autores das obras, é possível, por outro, averiguar de que maneira essas relações de contiguidade e semelhança ocorrem do ponto de vista do leitor, e, assim, traçar um caminho de criação de sentido que conecta os diferentes signos e matrizes da linguagem.

Assim, tendo em vista a característica intersemiótica e sinestésica, presentes na análise deste trabalho, o estudo das matrizes da linguagem se apresenta como base teórica da semiótica aplicada por meio da qual se pode compreender estas relações entre som, imagem e palavra.

MATRIZES DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO

Lucia Santaela (2001) apresenta uma concepção das linguagens híbridas, na qual correlaciona as categorias e subcategorias das matrizes da linguagem e do pensamento sonora, visual e verbal, baseada nos estudos de análise fenomenológica de Peirce.

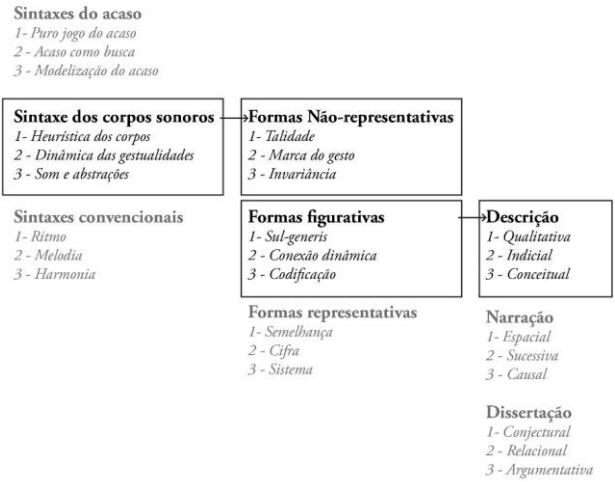


Imagem 1: Diagrama de categorias e subcategorias das matrizes de linguagem e pensamento.[1]

Ao partir do princípio de que toda linguagem é híbrida, Santaella (2001) infere que a linguagem que mais se aproxima da não hibridização é a sonoridade, isto por conta de sua característica temporal. Já a linguagem verbal trata-se da mais híbrida das três, enquanto que a visual encontra-se entre as outras duas.

Assim, os pontos que conectam os diferentes tipos de linguagem seriam: dinâmica das gestualidades / marca do gesto; conexão

[1]Autoria: Santaella (2001) - adaptado pelo autor.

dinâmica / descrição inicial. A autora coloca ainda que cada matriz tem sua categoria de maior expressão, no entanto, neste caso, busca-se compreender as relações entre linguagens, daí a razão pela qual se busca compreender tais categorias em específico.

A dinâmica da gestualidade sonora se expressa na secundidade sonora, momento no qual o som se expressa visualmente. Trata-se da performance, do movimento, da relação humano-instrumento, ou do simples movimento dos lábios e da boca, que tem como consequência o som. O som é um índice do gesto que o tem como resultado. Segundo Santaella (2001), "o som tátil é aquele que torna perceptível o gesto físico de sua produção quando se tem a vibração de um corpo sonoro somada ao ruído do toque". Trata-se de uma convergência sinestésica.

É então, justamente no que se refere a presença do gesto e reconhecimento deste que diz respeito à secundidade da matriz sonora, "a marca do gesto". Trata-se da característica de, assim como na música, poder identificar materiais ou técnicas utilizadas, sobretudo na pintura, por meio da observação dos vestígios presentes na obra, sejam estes de cunho técnico ou expressivo.

Já no que diz respeito à conexão dinâmica da linguagem visual, esta se dá pela relação

entre a imagem e aquilo que ela denota o que por sua vez se relaciona à descrição inicial, categoria correspondente na linguagem verbal, fechando então as relações entre categorias.

FAR FROM ALASKA

Fundada em 2012, na cidade de Natal (Rio Grande do Norte) a banda *Far From Alaska* lançou seu primeiro disco em 2014. Intitulado *Mode human*, o álbum foi destaque na mídia especializada dentro e fora do Brasil, tratando-se de um importante marco para o grupo, que desde então se dedica às composições próprias em língua inglesa.

A banda, que é formada por Emmily Barreto (vocal), Cris Botarelli (teclado, *lap steel* e voz), Edu Filgueira (baixo), Rafael Brasil (guitarra) e Lauro Kirsch (bateria), gravou seu disco mais recente no estado de *Oregon* (EUA), intitulado *Unlikely*, lançado este ano pela gravadora brasileira Elemess.

O disco (objeto de estudo do presente trabalho) apresenta uma sonoridade com características do *indie rock*, somado a efeitos e instrumentos das características da música eletrônica, constituindo um álbum mais colorido do que o trabalho antecessor. Observa-se ainda que elementos percussivos passam a fazer parte de determinadas harmonias (como na introdução de *Elephant*), dissonantes das

distorções e ruídos, presentes nos *riffs* e nas vozes (como em Cobra), quase sempre acompanhadas por uma influência melódica característica do *pop/rock* americano (como na melodia da primeira estrofe de *Pig*). É ainda nesse disco que ritmos como o *reggae* (em *Bear)* passam a marcar presença nas composições da banda.

O título do álbum, *Unlikely*, segundo a própria banda[2], faz referência à improbabilidade de um projeto paralelo de *rock*, proveniente da cidade de Natal, ter tido destaque em tantas premiações e festivais, tanto no cenário nacional quanto internacional. Ainda na mesma entrevista, o grupo descreve como as composições das músicas foram feitas de forma despreocupada, sendo que cada uma é única e independente, tanto tematicamente, quanto musicalmente.

Nesse misto de ritmos, métricas, instrumentos, referências, melodias, temáticas e harmonias, a *Far From Alaska* constrói um disco que se destaca pela versatilidade, no qual o elemento conceitual que une cada elemento da obra, é a própria improbabilidade, como destacado pela banda, o que acaba sendo

[2]Como visto em entrevista para o *blog Noisey*, disponível em: https://noisey.vice.com/pt_br/article/8xaapb/far-from-alaska-unlikely-entrevista

também o direcionamento dado para o desenvolvimento da comunicação visual do disco[3].

O encarte do álbum foi desenvolvido em duas versões: uma, exclusiva para os apoiadores da banda, que o adquiriram por meio do financiamento coletivo[4] feito para custear a produção do disco, e uma segunda versão, que é comercializada atualmente.

ANÁLISE DAS MÚSICAS

As análises, a seguir o exemplo das tabelas apresentadas por Santaella (2011) seguem um modelo similar, no qual é apresentada, primeiramente, a ilustração presente no encarte, referente à música, e em seguida a analisa das relações entre as diferentes matrizes da linguagem.

[3]Como destacado pelo *designer* responsável pelo desenvolvimento do encarte, Juarez Tanure, disponível em: https://www.behance.net/gallery/56552833/Far-From-Alaska-Unlikely-(Album)

[4]Como visto em: https://www.kickante.com.br/campanhas/pre-venda-do-novo-album-far-alaska



Imagem 1 – Ilustração da música Cobra[5]

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
O ritmo do início da música (mais lento) se contrasta com o de seu refrão (de volume mais alto e ritmo mais intenso).	Tanto o gesto implícito à voz (alteração de volume) quanto ao dos instrumentos, remetem a uma ideia de "ataque".	
	O ataque se apresenta como característica da cobra, que	A palavra Cobra serve como metonímia para a

[5]Autoria: Filipe Anjo

	na ilustração está em espreita, pronta para dar o bote.	característica de ataque e de animal peçonhento deste, que é citado na letra da música.

Tabela 1 – Análise da música Cobra



Imagem 2 – Ilustração da música *Bear*[6]

[6]Autoria: Filipe Anjo

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
A música é marcada por uma levada de guitarra, de ritmo lento, e com o peso da distorção em evidência.	As características do som evidenciam a relação humano-instrumento do gesto do guitarrista ao executar a música.	
	Essa relação é ilustrada pela pata do urso (que aparece em *gestalt* na ilustração, pelo formato da parte de baixo da ilustração).	O urso (*bear*) se apresenta como metonímia de suas características de peso, lentidão e força.

Tabela 2 – Análise da música *Bear*



Imagem 3 – Ilustração da música Flamingo[7]

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
A canção é marcada, quase que em sua totalidade, pela levada da bateria e por seu suingue.	A sugestão do gesto do baterista, atrelado ainda à concepção da dança enquanto secundidade, estabelece a conexão som-gesto.	

[7]Autoria: Filipe Anjo

	Tal gesto é expresso pelo movimento do andar, característico dos flamingos, como sugere a posição da perna deste na ilustração.	O flamingo se coloca como metonímia de tais características.

Tabela 3 – Análise da música Flamingo



Imagem 4 – Ilustração da música *Elephant*[8]

[8]Autoria: Filipe Anjo

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
O início da música é marcado pela presença de uma sequência de notas rítmicas percussivas.	Tal sequência de sons é característico de um instrumento musical indiano, o *hang*.	
	O elefante se trata de um animal característico da cultura indiana, característica salientada pelos adornos em sua tromba, na ilustração.	O elefante (*elephant*) se trata de um índice da cultura indiana.

Tabela 4 – Análise da música *Elephant*



Imagem 5 – Ilustração da música *Pig*[9]

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
Trata-se de uma música caraterizada por um *riff* tocado na introdução da música, e por seu ritmo.	O *riff* característico é tocado em um *power slide* eletrônico, simulando sons característicos da música *country* norte americana.	

[9]Autoria: Filipe Anjo

	A tipografia utilizada na escrita de *Unlikely* na ilustração remete às tipografias presentes em marcações, placas e brasões de ranchos.	O porco (*pig*) se encaixa como metonímia das características sonoras e visuais que remetem ao ambiente de uma fazenda.

Tabela 5 – Análise da música *Pig*



Imagem 6 – Ilustração da música *Pelican*[10]

[10]Autoria: Filipe Anjo

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
A música se diferencia das outras por um efeito utilizado na voz das vocalistas na volta da segunda repetição do refrão.	O gesto que simula tal efeito se exprime pelo formato dos lábios e pelo movimento da boca.	
	Tal referência aparece tanto na evidência do bico do pelicano na ilustração, quanto nos adornos colocados em seu pescoço.	O pelicano (*pelican*) neste caso, trata-se de uma metonímia de suas características físicas, que se relacionam com a música por contiguidade.

Tabela 6 – Análise da música *Pelican*



Imagem 7 – Ilustração da música *Pizza*[11]

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
A música se caracteriza por um contraste de tonalidades e harmonias, sempre entre dualidades, com destaque para o segundo momento de	Essas transições e transposições de elementos que são misturados ao longo da composição ficam demarcadas também pelos gestos aos	

[11]Autoria: Filipe Anjo

transição no qual a é colocado um efeito que diminui o tempo da música.	quais remetem (transições de ritmos, pedais, efeitos, modos de cantar, etc.).	
	A pizza serve como ilustração dessa mistura de elementos, como os ingredientes que a compõe, sendo o momento de transição destacado, evidenciado na ilustração pelo derreter da pizza.	Neste caso, a pizza serve como metonímia de suas características compositivas que remetem, por semelhança e contiguidade, à características da música.

Tabela 7 – Análise da música *Pizza*



Imagem 8 – Ilustração da música *Monkey*[12]

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
Diferente das outras músicas, esta não tem uma única característica marcante, e se destaca pelo misto de ritmos, melodias e harmonias.	A marca do gesto se caracteriza, portanto, por essas alterações e mudanças, nuances entre períodos de constância e de transições repentinas.	

[12]Autoria: Filipe Anjo

Há ainda uma percussão de ritmo tropical inserida num determinado momento da música.		
	A relação com o macaco se dá tanto pelo movimento que este faz ao se locomover entre árvores, quanto pela referência tropical na música. Há ainda de se ressaltar desta ser a única ilustração na qual o personagem principal (animal) interage "rompendo" o	O macaco (*monkey*), neste caso, mais do que a metonímia de suas características, é ainda a representação da personificação da banda, como evidencia o trecho *I'm from Natal* (Eu sou de natal).

	limite delimitado pelo fundo.	

Tabela 8 – Análise da música *Monkey*

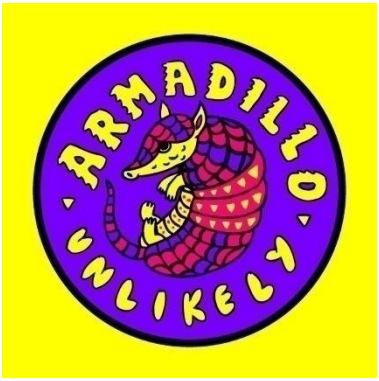


Imagem 9 – Ilustração da música *Armadillo*[13]

[13]Autoria: Filipe Anjo

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
A harmonia do início da música é marcada por um ritmo lento e um *riff* carregado de distorção, característico da música *country* americana.	O gesto, neste caso, se conecta aos instrumentos utilizados para geração de tais sons.	
	Essas relações criam um panorama que remete ao velho-oeste, daí a referência ao tatu, ao movimento de rolar deste, como evidente na ilustração.	O tatu (*armadillo*), neste caso, é a metonímia de seu próprio movimento característico, que faz menção ao ambiente do velho-oeste, no qual tanto ele se faz presente,

		como remete aos rolos de feno que rolam em meio ao terreno árido.

Tabela 9 – Análise da música *Armadillo*



Imagem 10 – Ilustração da música *Rhino*[14]

14Autoria: Filipe Anjo

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
O ritmo, atrelado aos *riffs* de guitarra, são o fator que se destaca na sonoridade da música, caracterizados por uma métrica evidente.	O gesto evidencia um movimento constante e de característica forte.	
	Associa-se ao movimento constante e veloz de uma manada de rinocerontes em alerta.	O rinoceronte (*rhino*) serve como metonímia das características identificadas.

Tabela 10 – Análise da música *Rhino*



Imagem 11 – Ilustração da música *Slug*[15]

Matriz Sonora	Matriz Visual	Matriz Verbal
A introdução da música é marcada por um tempo e um ritmo extremamente mais lento do que nas outras canções.	A marca do gesto fica implícita tanto pelos movimentos que geram os sons, quanto pela indicação de uma suposta dança.	
	A lentidão do movimento, tal qual do	Neste caso, lesma (*slug*) trata-se da

[15]Autoria: Filipe Anjo

	som, é a característica que remete à lesma.	metonímia de sua característica de lentidão.

Tabela 11 – Análise da música *Slug*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar, no decorrer das análises, como as matrizes se correlacionam na leitura destes signos presentes numa mesma obra. Há que se destacar que, assim como evidente nas músicas *Cobra* e *Monkey*, a análise não descarta uma relação entre a letra da música e a imagem, ou mesmo o título das canções, porém, as relações estabelecidas entre som-imagem-títulos são de extrema importância, tendo em vista o fato de se tratar uma banda brasileira que canta em inglês.

Ao nomear as músicas tendo em vista não apenas seus aspectos verbais, mas também os sonoros, a banda possibilita ao público brasileiro, que em sua maioria não tem fluência na língua inglesa, memorizar e identificar as músicas mais facilmente. Um exemplo é a música *Slug*, que poderia ser chamada de algo como *I can't stop* (frase repetida diversas vezes ao longo da música), porém, iconicamente, trata-se da música lenta do disco, fator que é

evidenciado pelo no *slug* (lesma), por meio da contiguidade.

Dessa maneira, a característica de tradução entre linguagens se evidencia e é responsável pela geração de sentido, que só é possível pela relação entre as matrizes da linguagem. Ao longo da análise pode-se perceber que o que une as matrizes da linguagem, nestes casos, são as características em comum partilhadas pelas matrizes, e que se evidenciam pelo nome do animal escolhido de maneira metonímica.

Ou seja, as relações de semelhança e contiguidade, presentes tanto na dinâmica das gestualidades, quanto na marca do gesto, na conexão dinâmica e na descrição inicial, são o que, nesse caso, compõe as relações de intersemiose que se estabelecem entre as diferentes matrizes da linguagem e do pensamento, da perspectiva do leitor.

À partir disso, portanto, estudos futuros hão de se concentrar em compreender como estas conexões estabelecidas podem ser aplicadas no processo de criação de signos, tendo em mente as relações espaço-temporais diacrônicas e sincrônicas da tradução intersemiótica.

REFERÊNCIAS

JAKOBSON, Roman (2007). Linguística e Comunicação. 24. ed. São Paulo: Pensamento Cultrix, 2007. 109 p.

PLAZA, Julio (2010). Tradução Intersemiótica. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 217 p.

SANTAELLA, Lucia (2001). Matrizes da linguagem e do pensamento. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005. 431 p.

BIODATA

Gabriel Dias Hiera Sampaio. Mestrando em Comunicação. UEL. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4804092Y6. gabrielsampaiodesign@gmail.com.

AÇÕES PROGRAMÁTICAS DO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL AO ATENDIMENTO À JUSTIÇA: DIREITO, SOCIEDADE E O TERCEIRO SETOR

Bruno Valverde Chahaira
Letícia Valverde Chahaira

APRESENTAÇÃO

Este trabalho propõe dissecar os sentidos e/ou significados de Estado, para em seguida apresentar as dimensões dos direitos, a fim de elaborar um arcabouço conceitual sobre sua função no âmbito jurídico. Para isso, aponta os possíveis contratos estabelecidos entre o Estado e a Sociedade, tendo em vista que os princípios gerais imanentes neles podem orientar os modelos de sociedade em vigência. Nessa lógica, sob a perspectiva da Semiótica do Discurso (ou Sociossemiótica de Eric Landowski) os estudos se fincam nas relações unilaterais e bilaterais ou recíprocos entre o Estado e a Sociedade. Das pautas dessas relações contratuais fazem surgir uma terceira via que, nesse caso em específico, passa a ser procedido pelo sujeito-terceiro setor. Ou seja, a proposta, de natureza pragmática sistêmica, é analisar o programa constitucional sobre os Direitos Fundamentais, na estrutura da

troca exigida pela sociedade de acordo com suas obrigações contratuais (outras), ainda, apresentar a terceira via (Terceiro Setor) e como esse setor avança no espaço vazio deixado pelo Estado.

O DIREITO É VIDA PÚBLICA NO ESTADO DO BEM-ESTAR SOCIAL

Em dias de apatia geral, de grave letargia e alienação jurídica e institucional, de grande ataque à República ou de achaque à política e ao bom senso, devemos nos lembrar de que o direito é uma realidade social em transformação, o direito é texto.

O direito é social por muitos aspectos, mas vejamos um bem simples e inicial. O direito é um mecanismo de controle social, ou seja, as pessoas fazem ou deixam de fazer alguma coisa em virtude da lei e também é certo dizer que as pessoas cumprem a lei por três razões básicas: tem consciência de que este é o melhor caminho para suas vidas; têm medo das consequências (quando o direito atua como coerção); esperam ser recompensadas por sua atitude (direito premial).

Quando o controle social é efetivo, significa que a sociedade (sem considerar a exceção: aqueles que descumprem a lei por convicção) compreende e acata o conjunto de leis e a própria orientação jurídica que determina qual

deve ser o senso de justiça (o que é certo ou errado). Significa, por fim, que as pessoas têm mais consciência acerca do direito e, desse modo, mais uma vez o direito se revela como construção social. O direito também é um fenômeno político-discursivo. Muitos já ouviram esta afirmação e têm certa consciência dos porquês disto. No entanto, inicialmente, é bom frisar que a política é a arte da convivência, que a política é o exato oposto da corrupção, uma vez que a política deve se nutrir de sentimentos como urbanidade, sociabilidade, civilidade. A política faz-ser o direito, assim, como o discurso faz as coisas fluírem para serem comunicadas.

Na sociedade capitalista e ocidental, tanto o direito quanto a política, de conjugação social, perpassam pelas instituições públicas, melhor, passam pelo Estado. O que ainda formaria o que muitos delimitam como Estado de Direito Republicano.

Por isso, ainda que as conturbações globais levem a muitos pensarem no Estado como uma esfera ou instituição (*a priori*) em descompasso ou aniquilado pela globalização, soberania, povo, território e unidade jurídica ocupam lugar de destaque tanto na vida das pessoas comuns quanto nas relações entre a imensa maioria dos Estados.

Para termos uma ideia inicial de como o Estado é inerente à modernidade, ao menos

desde o Renascimento, basta-nos avaliar quantas lutas internas e conflitos externos desdobraram-se apenas neste poucos anos do século XXI em torno da soberania política e do monopólio jurídico. Por si, isto já nos bastaria para ver a presença atuante do Estado e de suas instituições, mas ainda devemos pensar em quantos momentos de nossa vida particular as instituições estatais são determinantes. Isto também seria incontável.

Contudo, cabem algumas observações pontuais e úteis à vida comum do homem médio: "lembrando-se que o direito não socorre a quem dorme – acorde-se e nos ligue"; "a luta pelo direito começa aqui, mas parece que demora um pouco"; "o direito é vivo, só espera por nós, então, não espere demais para agir". Enfim, atrás das coisas e das relações empedernidas, emparedadas, secas pela empáfia de um poder mofo, o direito está vivo, diria Erlich (2001). Portanto, o direito é vida pública presente no Estado do bem-estar social, ou no melhor dos termos: quando o Estado também exercita o direito, aqui subjaz a vida pública em função do bem-estar de todos.

O texto jurídico constitucional ao não ser colocado em prática pelo Estado, não concretiza o contrato de fidúcia com o cidadão detentor de direitos, logo, daí pode avançar outra via, a do Terceiro Setor. Isto é, o terceiro setor

desemboca na terceirização do acesso à justiça, ou seja, na justiça privada. Na injustiça, portanto. O seu contrário seria exatamente o que fora balizado na Constituição Federal de 1988, como Estado Democrático de Direito Social.

No entendimento de Estado Democrático de Direito Social procuramos analisar aqui o perfil técnico-constitucional do Estado proposto pela Constituição socialista portuguesa, tendo-se em conta a consecução do socialismo que se requer para o presente-futuro e não aquele restrito às indicações do passado, sobretudo, o do modelo soviético. Sob este prisma, o que o constituinte português objetivava construir as bases jurídicas de um socialismo democrático apoiado nas conquistas históricas e populares experimentadas lá mesmo em Portugal, bem como em outros países europeus. São dados que se reforçam, novamente, com Jorge Miranda (2000, p. 360), ao destacar que o caminho do socialismo se faria em relação. Nesse caso, tratamos de uma relação semiótica, de modo discursivo, com:

a) O desenvolvimento pacífico do processo político-social previsto, dito, umas vezes, "processo revolucionário" [...] outras vezes "transição pacífica e pluralista";

b) O gradualismo, que reflete a necessidade de tomar em conta às condições

objetivas, internas e externas, de Portugal, adequando às formas de concretização dos objetivos constitucionais às "características do presente período histórico" [...];

c) O caráter não autoritário e nem sequer determinante (ou exclusivamente determinante) da intervenção do Estado no processo de transição — o Estado "abre caminho", "assegura a transição", e não propriamente o socialismo: "cria condições", não impõe soluções prefixadas;

d) O apelo à participação dos sujeitos econômicos, especialmente dos trabalhadores;

e) A atribuição à Assembleia da República das principais decisões sobre matérias econômicas, através da lei [...].

Note-se que, realmente, não há nenhum dispositivo tão expressivo na Constituição Brasileira quanto a qualquer aspiração socialista mais concreta, palpável. A não ser quando o constituinte procurou regular a justiça social, nenhum outro dispositivo seria limitativo do alcance do capital, e mesmo assim não se trata de limitação expressa, direta e clara – figurando muito mais como objetivo, meta, do que como princípio (conforme arts. 3º, I, 5º, XXIII e 170, *caput*, III, 182, 184, 186 e 193 da CF, BRASIL, 1988).

Mas, em que base jurídica assentou-se o modelo no Brasil? Sobre qual estrutura formal estão fixadas as chamadas garantias institucionais do Estado Democrático de Direito? Nessa linha, buscando-se esse sentido mais técnico, adentramos nos princípios constitucionais do modelo no Brasil, isto é, veja-se esta aliança entre direito e política na própria Constituição Federal. De acordo com José Afonso da Silva (2003, p. 108), "os princípios constitucionais em que se assenta o Estado Democrático de Direito, no Brasil, podem ser assim resumidos, no plano do conteúdo jurídico".

Aqui se tem a oportunidade da abordagem semiótica de natureza conceitual, especialmente porque é fato que o modelo nunca enfrentou uma crise conceitual, teórica, nem no Brasil, nem em Portugal. Trata-se isto sim de uma profunda crise econômica, social e política que assola, principalmente, os países pobres ou em desenvolvimento. Quando os direitos previstos não se homologam com os modos de vida daqueles os quais os direitos deveriam efetivamente atingir, o Estado procura entrar em conjunção, através dar normas, por isso, essa democracia moderna receberá a alcunha institucional de Estado Democrático de Direito.

Desencadeia-se, então, um processo de democratização do Estado; os movimentos

políticos do final do século XIX, início do XX, transformam o velho e formal Estado de Direito num Estado Democrático, onde além da mera submissão à lei deveria haver a submissão à vontade popular e aos fins propostos pelos cidadãos.

Assim, o conceito de Estado Democrático não é um conceito formal, técnico, onde se dispõe um conjunto de regras relativas à escolha dos dirigentes políticos. A democracia, pelo contrário, é algo dinâmico, em constante aperfeiçoamento, sendo válido dizer que nunca foi plenamente alcançada. Ao Estado Democrático importa saber a que normas o Estado e o próprio cidadão estão submetidos.

O denominado Estado Democrático (democracia plebiscitária de cunho popular) alça seus primeiros voos ao findar da Segunda Guerra, como corretivo ao conteúdo dos discursos das barbaridades cometidas em nome do povo, e por isso teria de assegurar a constitucionalização de novos direitos. No Brasil, a Constituição de 1946[1] teria de promover algum acerto de contas com o populismo getulista: alinhado ao Mussolini e

[1]Veja-se que ainda sentíamos a forte influência norte-americana, a exemplo do Art 1º: "Os Estados Unidos do Brasil mantêm, sob o regime representativo, a Federação e a República".

depois pressionado pelos aliados. Nesta Constituição, a igualdade política dos eleitores brancos e negros, e entre homens e mulheres, sairia fortalecida[2], bem como a delimitação dos direitos sociais ganharia novo fluxo. A defesa dos direitos fundamentais já aparece clara, inclusive imputando crime de responsabilidade do Presidente da República. Na sua expressão jurídica, do artigo 89, temos:

Art. 89 - São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentarem contra a Constituição federal e, especialmente, contra: I - a existência da União; II - o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário e dos Poderes constitucionais dos Estados; III - o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais; IV - a segurança interna do País; V - a probidade na administração; VI - a lei orçamentária; VII - a guarda e o legal emprego dos dinheiros públicos; VIII - o cumprimento das decisões judiciárias. Parágrafo único - Esses

[2]Mesmo que os analfabetos não tivessem direito de voto, ao contrário de hoje: "Art 132 - Não podem alistar-se eleitores: I - os analfabetos; II - os que não saibam exprimir-se na língua nacional; III - os que estejam privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos. Parágrafo único - Também não podem alistar-se eleitores as praças de pré, salvo os aspirantes a oficial, os suboficiais, os subtenentes, os sargentos e os alunos das escolas militares de ensino superior".

crimes serão definidos em lei especial, que estabelecerá as normas de processo e julgamento.

Por fim, por Estado Democrático de Direito Social tem como conceito:

Organização do complexo do poder em torno de instituições públicas, administrativas (burocracia independente) e políticas (tendo por *a priori* o Poder Constituinte - legítimo), no exercício legal do monopólio do uso legítimo da força física (violência), a fim de que o povo (conjunto dos cidadãos), sob a égide constante da cidadania democrática, regulando-se pelo princípio da supremacia constitucional e na vigência plena das garantias, das liberdades e dos direitos individuais e sociais, estabeleça o bem comum, o *ethos* público, a *salus publica*, em determinado território, e de acordo com os preceitos da justiça social (a igualdade real), da soberania popular e consoante com a integralidade do conjunto orgânico dos direitos humanos, no tocante ao reconhecimento, defesa e promoção destes mesmos valores humanos. De forma resumida, pode-se dizer que são elementos que denotam uma participação popular soberana no controle institucional e ético do próprio Estado e na formulação ampliada, legítima dos ideais sociais e socialistas presentes da salvaguarda dos direitos públicos, sociais e coletivos (MARTINEZ, 2013).

Nota-se que na definição estão apostas tanto as construções discursivas ou elaborações teóricas do século XX, do Estado Democrático, bem como as conquistas reunidas em torno dos direitos público-subjetivos, além dos elementos fundantes de todo o Estado Moderno.

A FUNÇÃO SOCIOSSEMIÓTICA DO DIREITO ÀS ANÁLISES SOCIO HISTÓRICAS DO TERCEIRO SETOR NA ATUALIDADE

Comumente é dito que o Direito é uma das áreas mais influentes no tratamento da regulação social, tendo em vista que é a área do conhecimento que visa refletir e acompanhar os fatos históricos, sociais, econômicos, antropológicos, etc., na tentativa de melhorar a funcionalidade da sociedade.

Assim, merece explicitar o tratamento dado à função sociossemiótica do Direito e como ela nos serve à didática e para as análises como previstas. Para isso, temos que entender alguns elementos constitutivos da sua natureza para traçar relações jurídicas fundamentais e as camadas jurídicas sedimentares (costumes, leis, sentenças, doutrina, etc.), como grupos particulares (família, empresa, sindicato, etc.) e das sociedades global (nação, comunidades internacionais).

A função sociossemiótica que aqui se utiliza trata dos estudos de Eric Landowski, em *A sociedade refletida,* no seguinte sentido:

A Sociossemiótica nos permite analisar todo o processo de produção e veiculação de discursos sociais. Em primeiro lugar, convém explicar que discursos sociais são aqueles discursos cujo receptor é tido como coletivo, ou seja, não é um indivíduo isolado, mas um grupo aberto e indeterminado de indivíduos, que chamamos de *público*. Dessa maneira, o Direito, por exemplo, caracteriza-se por ser uma atividade produtora de discursos dirigidos a um público. Já para entender a função do Direito, precisamos falar um pouco sobre as funções desses discursos sociais. Todos os discursos sociais possuem uma função principal ou primária. A maioria dos discursos sociais tem caráter eminentemente pragmático, isto é, visa a satisfazer alguma necessidade prática do ser humano (LANDOWSKI, 1992).

Em que pesem os nossos interesses será visto que a sociedade ao se organizar exige do Direito novas formulações a fim de atender e/ou satisfazer as suas necessidades. Assim, tanto o Direito como a sua funcionalidade poderão variar conforme a realidade vivenciada nas diferentes sociedades. "Por não haver uma definição universal válida de Direito para todo tempo e lugar, também as suas funções não

serão únicas, mas, sim, histórica e localmente diferenciadas" (OTERO, SILVA, 2016, p. 4); tal como o caso que demanda a regulamentação jurídica do Terceiro Setor na atualidade, haja vista que sua configuração social não é a mesma daquela que o instituiu por meio da propositura da Igreja Católica, na Idade Média, por exemplo; daí as exigências de regulamentação jurídica de acordo com o tempo atual.

Nessa perspectiva se diz sobre a necessidade de realizar aleitura a partir dos processos humanos: sociais, políticos, econômicos, culturais e jurídicos; e da transitividade desses processos, como ainda, buscar estabelecer premissas para que o operador do direito, no caso concreto, possa efetivar o conteúdo da regra de direito. É, portanto, por esse viés que as leituras sobre o objeto de estudo recaem nesse contexto, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e jurídicas na formulação e/ou organização do Terceiro Setor, fundamentalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 – a conhecida Constituição Cidadã. Afinal, foi por meio da CF/88 que se ampliou o contrato social entre o Estado e a Sociedade, na defesa pela participação econômica, política e de direitos.

Nessa direção, pode-se dizer que não haveria função sociossemiótica do Terceiro

Setor e de seus institutos, sem que lhe houvesse a concessão social do direito e da sociedade, os quais lhes fornecem as bases jurídicas e de valor para sua manutenção, no bojo do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, por meio da função sociossemiótica do direito foi dada, a esse setor, a objetivação de atender aos direitos sociais, haja vista que por meio do direito se cumpre a regulamentação que viabiliza colocar em prática os objetivos do Terceiro Setor de modo condizente à realidade onde se insere.

Do engendramento da função sociossemiótica do direito com a sociedade, as estratégias de transformações sociais, econômicas, históricas e outras que implicam na relação da sociedade com o Estado Democrático de Direito, fazem com que o Terceiro Setor possa se expressar respondendo e modificando algumas questões inerentes às ineficiências que pressupostamente ocorrerem no âmbito estatal.

Para chegar nesse estágio, foram necessárias algumas reformas que pudessem dar conta deste engendramento, como também para a compreensão da função sociossemiótica do Terceiro Setor, porque dentro das reformas houvera alguns impasses e/ou dilemas, como aquela que se caracterizou por meio do processo de reordenamento do Estado, a partir dos interesses do capital, em oposição à garantia de

direitos sociais via políticas sociais públicas, conforme pontua Duarte (2008, p. 51).

Nesse diapasão, para a compreensão da função sociossemiótica do direito e, consequentemente, da função sociossemiótica do Terceiro Setor, no Estado Democrático, é preciso também entender os valores que a sociedade dá ao setor, porque não haveria origem do Direito para a sua orientação, tampouco Terceiro Setor na sua organização, se a sociedade não afirmasse que entre ambos são válidas as regulamentações. Justamente por essa afirmação, de acordo com Amaral e Capellari (2014, p. 6).

O Direito invade e domina a vida social, quer nas relações entre indivíduos, quer entre o indivíduo e o grupo social, como a família e o Estado ou ainda de relações entre os próprios grupos. Não importam os personagens presentes na história: o Direito tem como função social harmonizar as relações, garantindo-se o bem-estar de um grupo, para que o caminho seja seguro em busca de uma sociedade justa, fraterna e solidária. A função social pode ser definida como as atividades exercidas pelos indivíduos ou grupos sociais, com a finalidade de se alcançar necessidades específicas do homem. Esta é a função social do Direito, que em sua essência permite que os homens possam conviver em sociedade em busca de seu pleno

desenvolvimento e produzindo nos indivíduos um efeito prático, suscetível de modificar sua conduta e concepção do mundo ou de reforçar-lhes o sentimento dos valores sociais.

Uma vez que estamos tratando dos direitos fundamentais e as providências para sua efetivação a partir do Terceiro Setor, prudente trazer de modo sucinto, como os direitos fundamentais passaram a serem vistos enquanto dimensões e/ou gerações, uma vez que estamos lidando com a função social do Direito, e como essa função é competente em relação com as transformações que a sociedade exige em cada tempo.

Cada uma das dimensões e/ou gerações do Direito não surgiram concomitantemente, porque cada período histórico demandou direitos específicos correspondentes às necessidades sociais. Assim, também não se fala que todos os indivíduos são titulares dos mesmos direitos, com a mesma intensidade e simultaneamente. No espaço da convivência social o que é válido em determinado momento pode se alterar em outro, principalmente, pela existência de interesses de grupos, ideologias, conflitos de interesses, etc. De certo modo, devido às diferenças, alteraram-se também, os direitos fundamentais em cada tempo e espaço.

A primeira dimensão dos direitos fundamentais diz respeito aos direitos buscados

no período pós-revoluções americana e francesa que marcaram a vida da sociedade em vários aspectos. Seguindo essa linha, é relevante que dentro dos valores sociais e da busca pela sociedade justa, fraterna e solidária deva haver os direitos fundamentais para o pleno desenvolvimento dos cidadãos. E, é por meio do Direito e sua funcionalidade que, notadamente, se impulsionam os direitos de segunda geração marcados pela Revolução Industrial e pelos reflexos advindos da Primeira Guerra Mundial. Por isso, os direitos fundamentais, nos dizeres de Paulo Gonetbranco (2009, p. 267), surgiram de motivações as quais contribuiriam ao fim do descaso com os problemas sociais, contudo,

> associados às pressões decorrentes da industrialização em marcha, o impacto do crescimento demográfico e o agravamento das disparidades no interior da sociedade, tudo isso gerou novas reivindicações, impondo ao Estado um papel ativo na realização da justiça social.

Para a compreensão das dimensões dos direitos fundamentais, no âmbito da função sociossemiótica do Direito, também carece entender o surgimento deles.

Portanto,

> os direitos fundamentais, como resultado da personalização e positivação constitucional de determinados valores básicos (daí seu conteúdo axiológico), integram, ao lado dos

princípios estruturais e organizacionais (a assim denominada parte orgânica ou organizatória da Constituição), a substância propriamente dita, o núcleo substancial, formado pelas decisões fundamentais, da ordem normativa, revelando que mesmo num Estado constitucional democrático se tornam necessárias (necessidade que se fez sentir da forma mais contundente no período que sucedeu à Segunda Grande Guerra) certas vinculações de cunho material para fazer frente aos espectros da ditadura e do totalitarismo (SARLET, 2005, p. 70),

Daí o surgimento dos direitos fundamentais de terceira geração evidencia uma tendência orientada à expansão do que viria a ser o sujeito de direitos e a própria conceituação e entendimento de dignidade humana. A partir desses enfoques, Alarcon (2004, p. 81) preleciona como passaria a ser reafirmado o caráter universal do indivíduo perante os regimes políticos e as ideologias que o colocaria em risco.

Então, se o Direito tem a função sociossemiótica de acompanhar, refletir e orientar a sociedade de acordo com suas transformações, na historicidade dos direitos fundamentais, a revolução burguesa e as chamadas liberdades públicas, no final do século XVII, orientaram os direitos de primeira

dimensão. A segunda dimensão de direitos fundamentais decorre dos processos revolucionários ocorridos no início do século XX, após a Primeira Guerra Mundial, são os conhecidos - direitos sociais. O direito de terceira dimensão é o revestido da solidariedade e fraternidade humana, pujante sobre a repercussão dos efeitos e dos resultados da Segunda Guerra Mundial.

E, os direitos de quarta geração ou dimensão? Vale citar: "Poucos autores discorrem sobre a existência da quarta dimensão, também chamada de dimensão, dos direitos fundamentais. De acordo com Paulo Bonavides (2006, p. 571):

São direitos de quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta para o futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência.

Contudo, como o objetivo desse estudo recai sobre o Terceiro Setor e seu papel social no Estado Democrático de Direito, tendo em vista a funcionalidade que lhe advém a partir dos aspectos jurídicos a prestar serviços à sociedade, tais como os previstos nos preceitos constitucionais dos artigos 5º, 6º e 170, o foco das análises são os direitos fundamentais de

segunda geração, que conforme menciona Silva (2004), são os direitos sociais, assim dispostos como "prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos".

Nesse sentido, a preocupação é, sobretudo, entender esses modelos, isto é, que os conceitos da semiótica geral parecem-nos fornecer os instrumentos úteis para ir nessa direção, para tentar compreender melhor como o "texto jurídico" consegue conciliar os imperativos, aparentemente contraditórios, de ordem e de movimento, que são os seus.

Em se tratando de prestações positivas via Estado direta ou indiretamente, aqui se inserem as prestações positivas, devidamente constitucionais, tais como as previstas para a execução do Terceiro Setor. Portanto, esses direitos tendem a realizar a equidade de situações sociais desiguais; são os direitos que se ligam à igualdade e à justiça social e, valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao aferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade. (SILVA, 2004, p. 289-290). Sobre esses direitos e suas naturezas

constitucionais, destinaremos uma seção específica sobre o assunto, mais adiante.

Para melhor orientação dos estudos, a fim de entender como se dão os provimentos dos direitos sociais por meio do Terceiro Setor, importante apresentar a sua configuração histórica, conforme segue.

A CONFIGURAÇÃO DISCURSIVO-HISTÓRICA DO TERCEIRO SETOR E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A configuração histórica do Terceiro Setor, no Brasil, não é precisa, tendo em vista algumas referências pontuarem que os registros sobre esse setor no País tiveram início no período colonial a partir das Organizações ligadas à Igreja Católica, as quais, por meio de ações de caridades nas áreas beneficentes, assistencial à saúde, educação, a Igreja Católica se vinculou ao Estado.

No Brasil, as ações sociais, destinavam-se às camadas mais carentes da população, apoiando-se em um modelo importado pelas casas de Misericórdias portuguesas, de iniciativas caritativas e cristãs.

O fato é que a partir das doações dos proprietários de terras para que o Estado atendesse as populações necessitadas, e do atrelamento do Estado à Igreja Católica, ampliou-se o estágio latente da pobreza da

população, porque essas doações visavam também aumentar o poder político de ambos. Com o assistencialismo, os estratos sociais menos favorecidos viviam em permanente dependência do Estado e da Igreja, como também das doações daqueles que detinham as riquezas.

Outros dados enfatizam que o histórico do setor remonta ao final do século XIX, originário da participação da sociedade civil e das entidades sem fins lucrativos.

No século XX, surgiram outras religiões, que juntamente com a Igreja Católica, passaram a atuar no campo da caridade com fins filantrópicos associados ao Estado. Mas, no período republicano, a relação Igreja e Estado mudou, uma vez que antes esses dois objetivavam o atendimento e a assistência das questões sociais. Nessa nova fase, passam a atuar outras religiões, utilizando-se das mesmas práticas da Igreja Católica, beneficiando-se também, de parcerias com fins filantrópicos junto ao Estado.

Retomando ao emprego do termo "Terceiro Setor", este tendeu a ser usado nos anos 70 nos EUA para identificar um setor da sociedade no qual atuam organizações sem fins lucrativos, voltadas para a produção ou a distribuição de bens e serviços públicos.

Ajudar o próximo, dar assistência ao outro, enquanto prática social tem seu histórico no interior da sociedade civil (SPOSATI, 2006) e, conforme dito acima, referendada, principalmente, pela Igreja Católica, que, durante um longo período de tempo, alicerçou as condutas morais de seus seguidores na dita ação de caridade.

No assentamento dos interesses capitalistas, o destaque recaiu sobre a propriedade privada e nos meios de produção e da mercantilização. Desse enfoque capitalista, produtor e mercantil, o modelo passou a determinar o lugar social dos trabalhadores inseridos no processo produtivo. No entanto, nesse processo produtivo, a força de trabalho agora não cumpria a mesma função, gerando, além do famigerado exército industrial de reserva, os afastados do processo produtivo.

Por isso, embora alguns autores mencionem a dificuldade em demarcar o período histórico do Terceiro Setor brasileiro, porque a atuação do Estado e das associações podem se confundir entre si, principalmente como aconteceu nas décadas de 1930 e 1940, no governo de Getúlio Vargas, foi nesse período que surgiu a necessidade da regulação das entidades filantrópicas e sua relação com o Estado, modelo de organização da sociedade civil que aqui será apresentada para prosseguirmos no histórico do

Terceiro Setor. O que está certo é que sua configuração semiótica tem a ver com o discurso-histórico o qual lhe concebeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos teóricos já apresentaram a ideia de que o Direito não é pura lógica, o que significa dizer que questões culturais, sociais, tecnológicas e políticas permeiam a leitura dos fatos e as formulações das leis. Nos dizeres de Gregorio Robles: "Na vida social dos homens, como sistema de comunicação, o direito é linguagem ou, em outras palavras, o direito é texto" (2005, p. 2), e enquanto texto é passível de interpretação, como ainda, condição *sine qua non* para produzir outros textos.

Para Bobbio, o autor julga possível distinguir três funções fundamentais da linguagem do Direito, quais sejam: descritiva, expressiva e prescritiva. Logo, se confirma que é na linguagem que o Direito exercita a sua própria função discursiva sociocultural.

Dessa maneira, o Direito, por exemplo, caracteriza-se por ser uma atividade produtora de discursos dirigidos a um público. Já para entender a função do Direito, precisamos falar um pouco sobre as funções desses discursos sociais. Segundo Landowski (2012, p.10): "Todos os discursos sociais possuem uma função principal ou primária. A maioria dos

discursos sociais tem caráter eminentemente pragmático (Landowski, 1992), isto é, visa a satisfazer alguma necessidade prática do ser humano".

Observa-se, se encontramos de acordo com Landowski (1992) a função principal ou primária nos discursos sociais visando satisfazer alguma necessidade prática do ser humano, é possível dizer, portanto que, para Bobbio nessa linha de referência a função da linguagem prescritiva também visa satisfazer questões práticas sociais, tais como: informar, comunicar, transmitir saber etc. Afinal, como Bobbio assevera, a função prescritiva é própria da linguagem normativa, porque implica ao mesmo tempo em que influencia o comportamento alheio, tende a transformá-lo, se utilizando para tal da *performance* que lhe é característica: no *fazer-fazer*.

Ora, antes do *fazer-fazer* performático é preciso primeiro um *fazer-dizer* – presente no ato comunicativo do Direito para com a sociedade. Pois, para que o indivíduo possa ser influenciado e receba corretamente a comunicação almejada, garantindo a inteligibilidade da mensagem por meio de um processo eficaz de formulação e transmissão, conforme se prevê nas normas jurídicas, o destinatário "precisa acreditar", "assumir" e a

tomar como verossímil; tem-se aí, o que a faz digna de credibilidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, Pietro de Jésus Lora (2004). O patrimônio genético humano e sua proteção na Constituição Federal de 1988. São Paulo: Método.

AMARAL, Antonio José Mattos do; CAPELARI, Rogerio Sato (2014). "A função social do direito e o desafio do judiciário na efetivação dos direitos sociais e da dignidade da pessoa humana: em busca do pleno desenvolvimento do ser". D598 Direitos sociais e políticas públicas III [Recurso eletrônico on-line] organização Conpedi/Ufpb; coordenadores: Terezinha de Oliveira Domingos, Rogério Luiz Nery da Silva, Danielle Anne Pamplona. Florianópolis: Conpedi, Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=745b601f 1064f3e9. Acesso em: 18 ago. 2016.

BONAVIDES, Paulo (2006). Do Estado Liberal ao Estado Social. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL (2013). Constituição Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal. Brasília: Distrito Federal.

CARVALHO, Francisco José (2011). A função social do Direito e a efetividade das Normas Jurídicas. Introdução ao Estudo do Direito. São Paulo: Carta Forense. DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento (2008). "A funcionalidade do terceiro setor e das ongs no capitalismo contemporâneo: o

debate sobre sociedade civil e função social". Libertas, Juiz de Fora, v.8, n.1, jan-jun, pp. 50-72.

HONESKO, Raquel Schlommer (2008). Discussão Histórico-Jurídica sobre as Gerações de Direitos Fundamentais: a Paz como Direito Fundamental de Quinta Geração**.** In Direitos Fundamentais e Cidadania. FACHIN, Zulmar (coordenador). São Paulo: Método, p. 195-197.

IURCONVITE, Adriano dos Santos (2016). "Os direitos fundamentais: suas dimensões e sua incidência na Constituição". In: Âmbito Jurídico**,** Rio Grande, X, n. 48, dez 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=artigos_leitura_pdf&%20artigo_id=4528>. Acesso em: 10 ago 2017.

LANDOWSKI, Eric (1992). Sociedade Refletida. Ensaios de sociossemiótica. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1992.

MARTINEZ, Vinício Carrilho (2013). Teorias do Estado: metamorfoses do Estado Moderno. São Paulo: Scortecci.

MIRANDA, Jorge (2000). "Manual de Direito Constitucional". Tomo I. 3 ed. Coimbra-Portugal: Coimbra Editora.

OTERO, Cleber Sanfelici; SILVA, Nilson Tadeu Reis Campos (2016). "A função social do direito nas atuais sociedades complexas: uma análise

crítica a partir da diferenciação funcional sistêmica luhmanniana". Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=8597a6cfa74defcb. Acesso em 19 ago. 2016.

GONETBRANCO, Paulo Gustavo. (2009). In: AMARAL, Antonio José Mattos do; CAPELARI, Rogerio Sato (2014). "A função social do direito e o desafio do judiciário na efetivação dos direitos sociais e da dignidade da pessoa humana: em busca do pleno desenvolvimento do ser". D598. Direitos sociais e políticas públicas III. Recurso eletrônico on-line. Organização Conpedi/Ufpb; coordenadores: Terezinha de Oliveira Domingos, Rogério Luiz Nery da Silva, Danielle Anne Pamplona. Florianópolis: Conpedi, Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=745b601f1064f3e9. Acesso em: 18 ago. 2016.

ROBLES, Gregorio (2005). O Direito como texto. Quatro estudos de Teoria Comunicacional do Direito. Tradução de Roberto Barbosa Alves. Barueri, São Paulo: Manole.

SARLET, Ingo Wolfgang (2005). Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

SILVA. José Afonso da (2004). Curso de direito constitucional positivo. 21 ed. São Paulo: Malheiros.

SPOSATI, Aldaíza (2001). Desafios para Fazer Avançar a Política de Assistência Social no Brasil. In: Serviço Social & Sociedade. Assistência e proteção social, nº 68. Ano XXII. São Paulo: Cortez, pp. 54-82.

BIODATA

Bruno Valverde Chahaira é Doutor em Direito Constitucional, pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo; Professor Adjunto I da Universidade Federal de Rondônia, Câmpus José Ribeiro Filho. Membro do Conselho Editorial da Revista Jurídica Pensamento Jurídico. Avaliador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito (Conpedi). Membro do Centro de Estudos Jurídicos da Amazônia. Acesso do currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4848748118839456. E-mail: professorbrunodireito@gmail.com.

Letícia Valverde Chahaira é Mestranda em Políticas Públicas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Serviço Social. Atuou como estagiária da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro e do Ministério Público do

Estado do Rio de Janeiro (2013-2015). Acesso currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3843243476299471. E-mail: leticiachahaira@gmail.com.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA: A DEFESA DA CIDADANIA E O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO COM O CIDADÃO

Larissa Zuim Matarésio

APRESENTAÇÃO

Para entender como o Ministério Público do Estado de Rondônia - MPE-RO atua, é preciso contextualizá-lo geopoliticamente; assim como o estado, o MPE-RO conta com apenas 36 anos de existência. Por isso mesmo, existem poucos estudos sobre eles. Rondônia faz fronteira com Mato Grosso, Amazonas e Acre, além do país vizinho, a Bolívia.

A partir de 1988, com a nova Constituição Federal, as funções dos ministérios públicos brasileiros foram ampliadas e eles se colocaram em defesa dos direitos de qualquer cidadão, ou seja, indistintamente de credo, raça, gênero, idade, orientação sexual etc. O MP é definido pela Constituição como instituição permanente, essencial à função jurisdicional do estado, fazendo a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (artigo 127 da CF (EC nº 19/98 e EC nº 45/2004)). Atua em várias

áreas da demanda social, como na defesa dos direitos do consumidor, meio ambiente, idosos, pessoas com deficiência, e também com relação à outros temas que atinjam o direito coletivo.

O MPE-RO instalou-se no município de Porto Velho – capital de Rondônia, no dia 22 de dezembro de 1981, com a assinatura da Lei Complementar (LC) 41, que extinguiu o território federal de Rondônia e criou o estado de Rondônia. O artigo 27 da LC 41 estabeleceu que o Ministério Público fosse organizado na forma da legislação estadual, possuísse 22 unidades espalhadas pelos municípios do estado, atuando em prol dos movimentos sociais e populares. Em outras palavras, durante a sua criação, Rondônia viu-se na necessidade de acatar os requisitos das funções essenciais à justiça da CF/88 (Cap. III) com a criação do Ministério Público Estadual para atender às demandas sociais da sua população; mas não somente solicitou – exigiu sua Constituição para tal finalidade, porque as demandas populares do estado de Rondônia, naturalmente dadas as suas características socioculturais e geográficas, não seriam as mesmas dos demais estados da Federação. Afinal, é nesse terreno que o MPE-RO tenta fazer acontecer a "defesa da sociedade" para a qual se constituiu, com o objetivo do estabelecimento da defesa da Ordem Jurídica, do Regime Democrático de Direito. Portanto, trata-

se de “missões que inspiraram o Ministério Público do Estado de Rondônia”, por meio das suas promotorias, cada qual com suas finalidades institucionais.

Entende-se por defesa social, ou da sociedade, o conjunto de mecanismos coletivos, públicos e privados, para a preservação da justiça e dos direitos. A defesa é do Estado e das garantias constitucionais, simultaneamente, e ocorre em três vertentes: a garantia dos direitos individuais e coletivos, a segurança pública e o enfrentamento de calamidades. Por isso, a população do estado, quando precisada, leva sua reclamação para o MPE-RO a fim de que suas demandas sociais possam ser interpretadas e atendidas ou quando não atendidas, dadas as limitações institucionais do MP, seja orientada para buscar em outros órgãos públicos os seus direitos constitucionalmente garantidos, haja vista ser essa a finalidade do órgão: atuar em defesa dos cidadãos e como vigilante do lugar onde se constitui.

No entanto, quando o contrato de comunicação entre o MPE-RO e a população não é firmado, como nos casos em que o órgão não pode assisti-la juridicamente, a falta de assistência é sentida pela população rondoniense e com isso pode-se gerar uma fronteira interna dividida, considerando o que Laclau expõe como dicotomização do espectro

político local através da emergência de uma cadeia de equivalência de demandas não atendidas" (LACLAU, 2013, p. 124). É o que passamos a demonstrar nesse trabalho.

DA NATUREZA AO PROCESSO DESENVOLVIMENTISTA: A DEPENDÊNCIA E OS INTERESSES BIOPOLÍTICOS NA AMAZÔNIA

Com todas as dificuldades que a floresta e o ambiente impuseram aos colonizadores desde que esses aportaram na Amazônia, a ideia de exploração da região segue a mesma trajetória e passou a ser cultural. Os múltiplos interesses envolvidos no 'projeto de colonização' se destinou a extrair as riquezas naturais, independentemente de qual seria o tipo de mão de obra utilizada para tal finalidade. Se na época da chegada dos europeus a mão de obra utilizada foram os nativos (os indígenas), tal modelo chegou a ser usado por outros "exploradores" revestidos de autoridades, como os madeireiros, garimpeiros, peixeiros, rizicultores, fazendeiros, posseiros, biopiratas nacionais e internacionais e outros em busca do lucro fácil e da mão de obra explorada.

É sobre as terras indígenas, que na Amazônia Legal como no restante do País, recaem as externalidades negativas e as

situações de vulnerabilidades em decorrência da falta de fiscalização.

No sul do Pará, na terra indígena Kayapó, por exemplo, existe contrabando de mogno. **Em Rondônia, terras indígenas continuam sendo arrasadas pela exploração ilegal de madeira e pelo garimpo**. Em Roraima, na terra indígena Raposa Serra do Sol, fazendeiros praticam a monocultura do arroz, usando agrotóxicos que envenenam os rios e os solos e provocam a mortandade dos pássaros. A terra indígena Yanomami até hoje não está livre da invasão garimpeira. (HECK; LOEBENS, CARVALHO; 2005 p.247 - grifo nosso).

A motivação, de certo modo, seguida nesse modelo, não é exclusiva do Brasil, mas nas colônias como um todo. Se o fator se mostrou mais incisivo por essas bandas, os interesses internos e externos fizeram com que os danos fossem mais prejudiciais em alguns aspectos, dado que as florestas tropicais úmidas eram vistas como propulsoras de grandes oportunidades, ao mesmo tempo em que sempre foram desafiadoras para aqueles que planejavam o desenvolvimento regional. As disputas pelas terras amazônicas sempre estiveram envoltas com a perspectiva mítica; segundo Laclau (2000, p. 77) o mito é um espaço de representação. O espaço de representação mítica da Amazônia se dá, segundo Hall (1991, p.

17), na constituição de seus abundantes recursos naturais e áreas imensas de terra "na maior parte desabitada que ofereceu aos governos do Terceiro Mundo um caminho aparentemente fácil para enfrentar uma série de problemas sociais, econômicos, políticos e geopolíticos".

Nessa linha, para Laclau, as sociedades contemporâneas do capitalismo avançado exigem que se tornem cada vez mais míticas, pois são os efeitos combinados da *comodificação*[1] e da racionalização burocrática (PRADO, 2013, p.102). Analisando por essa óptica, a representação brasileira sobre a região amazônica sempre procurou usar o discurso do mito – aquele da vasta área de floresta tropical, a maior do mundo, que serviria para os fins de desenvolvimento econômico e integração nacional. Na verdade, demonstrando pouco ou nenhuma consideração pelas consequências de longo prazo, o Brasil não se intimidou frente ao mito e iniciou programas rápidos e mal planejados de extração de riquezas amazônicas, defendendo o reassentamento de agricultores,

[1] "Comodificação" não existe em português. É um termo traduzido de modo literal de *commodification,*que significa tornar *commodity*, mercadoria, produtor base de economia, mas que tem sentido geral de produto de menos tratamento industrial. AIDAR, 2013, p. 102.

com o intuito de maximizar vantagens imediatas.

Por meio de estratégias discursivas em prol do desenvolvimento econômico e da integração nacional, foram implementados os mais diversos tipos de exploração, através da combinação de interesses internos e externos; tais estratégias foram impulsionadas por significantes motivadores que variavam entre a simples geração de divisas estrangeiras, ou oferta de matérias-primas baratas, até a diluição de pressões sobre as terras e os conflitos sociais.

Para o MPE-RO, que também se preocupa com a Região Amazônica e toda a sua sociobiodiversidade, o lócus Amazônia é analisado, e sobre ele recai a importância enquanto patrimônio nacional e de proteção na CF/88:

> [...] A floresta amazônica, maior floresta tropical do mundo, declarada patrimônio nacional pela Constituição Federal (art. 225), o que tornam mais complexas as negociações para instalação de quaisquer empreendimentos que provocam impactos ambientais e culturais. Adicionalmente, a fragilidade e a rica biodiversidade de seus ecossistemas; seu peso no equilíbrio climático global; o fato de ter grande parte de

> seu território ocupado pela floresta tropical úmida, com interferência no ciclo hidrológico de parte considerável da América do Sul; e as grandes tensões sociais existentes na região, entre outros fatores, exigem precauções singulares para intervenções de alto potencial impactante na região.

Em todos os momentos cíclicos de pretensão desenvolvimentista e econômica, a Amazônia recebeu certo contingente humano que serviu à sua formação mais ou menos como ela é hoje, muito embora para isso tenha perdido em muito suas características culturais e físico-étnicas iniciais, porque, além da natureza, foram os nativos aqueles que mais sofreram as perdas. Essas perdas são significativas e preocupantes, porque, de acordo com o parecer técnico do Ministério Público do Estado de Rondônia – Caop-Meio Ambiente, as práticas invasoras continuam descaracterizando o lugar.

No sul do estado do Amazonas, entre as calhas dos rios Madeiras e Purus, nos municípios de Lábrea, Canutama e Humaitá, a frente invasora está reproduzindo as técnicas desenvolvidas em Rondônia e na região da "Ponta do Abunã" em Rondônia, está sendo

utilizada como base de madeireiras, que estão saqueando o estado do Amazonas.

Observa-se com a denúncia do MPE-RO que o "saqueamento da região" ainda persiste, o que significa dizer que desde a chegada dos imigrantes de várias partes do mundo, juntamente com outros das regiões do Brasil, principalmente para a mão de obra do 2º ciclo da Borracha (1942) e os da Região Sul para o levante da colonização e reforma agrária nas décadas de 1960-1970, a região amazônica serviu como produto de marca de impacto.

A força performática dos dispositivos mediáticos governamentais previstos na prática publicitária – "desenvolvimento regional" – conseguiu, de certo modo, criar um campo mítico em que os exploradores passaram a se sentir, por assim dizer, participantes de uma força simbólica carregada de valor imaterial que emite palavras de ordem, funcionando como pontos nodais. Mas esses pontos nodais acabaram comprometendo os discursos de identidades e de cultura local, pois se pautaram sob os valores exploração-economia-trabalho. Afinal, os estrangeiros, assim como os brasileiros que chegaram à Amazônia e em Rondônia, seguiram a lógica da propaganda governamental, principalmente na época do regime militar, em busca do mito do trabalho abundante e das terras fáceis, cuja

representação está contida no mito do Eldorado, o qual povoou o imaginário dos colonizadores europeus como também dos brasileiros.

Assim, com a propaganda de riquezas abundantes e do ganho fácil com a extração de ouro, diamante, cassiterita e outros minérios, além do látex no auge da economia da borracha, muitos brasileiros e estrangeiros foram atraídos pelo discurso político para o povoamento da Amazônia, conforme apontado acima. No entanto, vale destacar que após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas deu início ao processo de Reforma do Estado brasileiro, cujo objetivo seria a construção de um aparelho estatal politicamente centralizado, invertendo o sistema da República Velha, considerado o reino das oligarquias regionais.

Andrade (2010, *apud* Ribeiro et al, 2009), relembra o discurso contido na propaganda nacionalista e integradora que Getúlio propôs em seu programa de governo durante o Estado Novo, denominado "Marcha para o Oeste". O conteúdo da propaganda “Marcha para o Oeste” se difundiu em 1940.

No livro *Desenvolvimento da Amazônia e Povos Indígenas – Década de 60*, Volker Link (2009) afirma que a propaganda nessa década tinha como conteúdo principal: “Integrar para não entregar”. Com esse enunciado-chave utilizado na propaganda estatal os

enunciadores-políticos defensores do desenvolvimento da região amazônica passaram a introduzir o funcionamento convocador do sistema do capital moderno, haja vista que a propaganda serviria como dispositivo de transformação do lugar nos moldes exigidos pela sociedade capitalista. Consequentemente, "integrar para não entregar", pressupunha englobar os aspectos: recursos naturais, cultural, socioeconômico e geopolítico, conforme previsto nos programas de autoridade mundial.

É importante essa fundamentação no sentido de compreendermos como o enunciatário da propaganda governamental utilizaria os dispositivos oferecidos pelo enunciador para transformar o lugar, observando que é pelo uso desses dispositivos que a região sofreria alterações nos seus modos de vida. Daí resulta que não podemos abordar somente o sentido da expressão "integrar para não entregar", mas devemos apreender o que está em suas relações com o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, a preservação das espécies e a qualidade de vida de seus habitantes. Porque, ao convocar os enunciatários para fazerem parte do discurso de desenvolvimento e integração – para não entregar a Amazônia –, a totalidade de sentido que emerge disso baliza, ainda hoje, o discurso

do MPE-RO em defesa do lugar, através dos seus enunciados jurídicos.

Apesar do pressuposto conhecimento do enunciatário para usar os recursos da região para a sua sobrevivência, trabalho e riqueza, o que se observa é o programa da destruição. Assim, o MPE-RO é convocado a defender a Região Amazônica e suas riquezas, tendo em vista que a Amazônia – o Eldorado – há tempos é o lugar da cobiça humana. Devido a isso, a interpelação do governo "Integrar para não entregar" faz parte, assim como outras, das mesmas convocações programáticas discursivas anteriores; primeiro dos colonizadores, segundo do Estado.

Nesse sentido, a intencionalidade de "integrar para não entregar", para além da força denominativa do programa governamental, aponta para sua relação com o lugar onde foi constituída. Para isso e por isso, é preciso apreender também os sentidos da sua história, não bastando simplesmente olhar a Amazônia à distância, em seus aspectos meramente exteriores, porque na condição de projeto nacional e constitucional é ela o objeto do discurso do poder.

Portanto, empregar as palavras "integrar para não entregar" para denominar um programa publicitário governamental tem a intencionalidade de dar uma importância maior

e mais significativa ao lugar. O programa deixa ver as marcas do enunciador. Afinal, as mensagens, – embora pareçam interessar a um provável destinatário, aquele que utilizaria ou usufruiria do espaço planejado para o entrelaçamento de todas as atividades que se referem ao desenvolvimento, à economia, à cultura e política, – também interessa ao Estado. Desse ponto de vista, o nome do programa pode ser considerado um tema, aqui concentrado no componente "desenvolvimento regional", mas nas suas sublinhas é a temática da lógica da apropriação/violência (SANTOS, 2010, p. 40 *apud* PRADO, 2013, p. 22).

A lógica da apropriação/violência se presentifica na cadeia significante: "desmatamento, usurpação, ambição, violência contra as comunidades tradicionais, desrespeito ao meio ambiente, invasão de terras" etc. Produzida pela "convocação lançada no mundo pelos dispositivos" (PRADO, 2013, p. 77) da propaganda estatal, – que constituem muito mais convocações econômico-exploratórias do que sociais e culturais para a qualidade de vida e a constituição do seu povo –, essa lógica exige do MPE-RO ações práticas discursivas de enunciação que visam, do ponto de vista da organização interna do discurso, conferir à região uma ancoragem histórica para a produção de outros efeitos de sentidos tal qual

por ele defendido: a defesa da sociedade para a realidade cidadã, conforme pode ser conferido nos enunciados abaixo.

Esses enunciados servem para orientar juridicamente como a região e suas áreas autorizadas podem ser exploradas, seu quantitativo/porcentual, como ainda, informar a quantidade de áreas impedidas de serem tocadas, exploradas, invadidas e degradadas.

Visando configurar a região de outro modo, o MPE-RO, em sentido jurídico estrito, relaciona a concepção desenvolvimento regional com preservação. Portanto, a utilização desse tema "integrar para entregar" passa a ter outro sentido, pois implica que o desenvolvimento aqui se refere a uma força concentrada na integração homem-natureza, cujo teor semântico se dissemina ao longo do percurso narrativo do órgão como previsto em suas resoluções técnicas sobre o tema, como, por exemplo, nas medidas compensatórias para a conformidade com a defesa da sociedade e da prática discursiva como constituidora da realidade cidadã.

Em Rondônia, são 29 povos indígenas resistentes, porque, assim como eles, muitos precisam resistir para manter suas tradições, tendo em vista que suas terras, casas, plantações e tradições culturais são retiradas ou transformadas pelos modelos de vida

contemporâneos; suas casas são transportadas ou transferidas para outros locais, e outras práticas de desmantelamento. Observa-se atualmente; do mesmo modo como o programa manipulador do desenvolvimento regional utilizado anteriormente via propaganda governamental "integrar para não entregar", o processo de descaso com os povos indígenas, ribeirinhos e outros continua. Isto é, ao mesmo tempo que são vistos como sujeitos de direito em textos constitucionais, são esvaziados dos seus espaços, pelas empresas e grandes empreendimentos econômicos e pelo poder público.

Nesse contexto, o MPE-RO também se apresenta como enunciador responsável pela causa e defensor do patrimônio ambiental e dos povos de Rondônia e, a fim de diminuir os danos causados pela transformação negativa do lugar, procura concretizar ações em prol das correções, como a criação da Lei Estadual nº 547, de 30 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (Sedar) e seus instrumentos, estabelecendo medidas de proteção e melhora da qualidade de meio ambiente, ao mesmo tempo que enuncia a política estadual de desenvolvimento ambiental cria o Fundo Especial de Desenvolvimento

Ambiental (Fedaro) e o Fundo Especial de Reposição Florestal (Feref).

Trata-se, portanto, de um discurso legislativo que positiva o lugar e negativiza as práticas depredatórias contra o meio ambiente e seus respectivos traços de disforia que alteraram o hábitat natural da região e, consequentemente, das pessoas que nele residem. Desse modo, o MPE-RO pretende, com seu modo de agir, uma aproximação cada vez mais sensível dos cidadãos, fortalecendo o contrato de comunicação que projeta implantar.

MODALIZAÇÃO E OS IMPACTOS DAS PROPAGANDAS ESTATAIS NO POVOAMENTO DA AMAZÔNIA

A ideia de Terra de Ninguém remonta ao discurso da Europa empobrecida do século XV, que por causa das doenças e mortes, sentia com a falta de mão de obra para plantar. Com vastos pedaços de terra sem produção agrícola, Portugal, principalmente, converteu esses pedaços em "terras de ninguém", onde o sacrifício daqueles que enfrentassem se apossar e produzir naquele local pudesse ser recompensado (TORRES, p. 17, 2007). Um exemplo disso são as comunidades ribeirinhas realocadas após a construção das usinas hidrelétricas do Rio Madeira, em Porto Velho, em 2010, conforme noticiado pelo MPE-RO no

caso dos moradores de Mutum-Paraná, que, às pressas, tiveram de abandonar seus territórios.

Retiradas de suas terras tradicionais, com cultivos de subsistência e de manejo sustentável às margens do Rio Madeira, há mais de cem anos próximos da ou dentro da mata nativa, as famílias foram reassentadas em grandes campos abertos de floresta desmatada, onde a terra é só poeira, requerendo tentativas de correção e adubo para que nasçam somente a mandioca e a banana.

Do mesmo modo como ocorreu com os indígenas no período do regime militar, citado no livro *Vítimas do Milagre: Os índios e o desenvolvimento no Brasil* (DAVIS, 1978) os impactos das propagandas desses projetos continuam a vitimar as populações tradicionais da Amazônia. Davis (1978, p.15) menciona nessa obra que: "[...] as doenças, a morte e o sofrimento humano, que se desencadearam maciçamente sobre os índios brasileiros nos últimos anos, são o resultado direto da política de desenvolvimento econômico dos governos militares do Brasil".

Tem-se aí um discurso segmentado, isto é, a narrativa que surge no bojo do "integrar para não entregar" ascende ao econômico nacional e transcende para o âmbito local. Essas segmentações desenvolvimentistas "valorizam certas qualidades" com base nas

intencionalidades do enunciador, “estamos no campo da modelização instrumental, em que o enunciador oferece modelos adaptativos/integrados”, para os enunciadores se identificarem e usarem conforme a necessidade (PRADO, 2013, p. 67).

Para além dos aspectos de análise do corpo-físico de que o autor se utiliza, o enunciado produzido na modalização segmentada, ora tomada como embasamento, serve-nos ao que se propõe, significar a “integração”, nesse caso como se previa: “Integrar (os cidadãos brasileiros, habitantes da Amazônia, com todas as demais regiões do País) para não entregar” – quem? – a Amazônia de todos os brasileiros.

Se na época o problema recaía sobre povoar o lugar – marcar presença –, os reassentamentos atuais não diferem dos primeiros projetos de colonização do período do regime militar, quando se justificavam os investimentos em áreas de terras impróprias para o cultivo por causa do pouca densidade populacional (conferia-se o mito do vazio demográfico).

Outro programa previsto na modalização que se propaga sobre o lugar ancora na ideia de que a Amazônia é homogênea, isto é, por suas terras se estende um grande tapete verde, quando, na realidade, existem situações muito

mais complexas no que se refere à diversidade climática, geológica, biológica e étnica que compõe o ambiente amazônico.

Além disso, tem-se também a crença na fertilidade dos solos amazônicos que há centenas de anos vêm frustrando empreendimentos bilionários de exploração para o plantio e criando reféns na população reassentada em áreas desmatadas, enquanto que a verdadeira riqueza está na biodiversidade e no ecossistema. Riquezas surpreendem pelo tamanho e extensão, como são os casos das reservas minerais com alto valor de mercado. Rondônia possui a maior jazida de cassiterita (material empregado nas indústrias de plástico, metal, tintas, fungicidas, cerâmica, agricultura etc.), com produção de quase 14 mil toneladas, em 2012 e nióbio. A propaganda do então presidente José Sarney (1986) consegue reafirmar a condição de poder do lugar: **"Quem tem a Amazônia não precisa temer o futuro**." (Discurso do ex-presidente José Sarney, *in:* HALL, p. 18, 1991. Grifos nossos).

Ora, é justamente por meio das práticas midiáticas, como citada acima, que o empreendimento originário do Eldorado e do povoamento amazônico se fincaram. Elas se tornaram o núcleo da linguagem estatal, o dever-saber "integrar para não entregar" passou a ser sentido como dever-fazer típico do

“entreguismo”, porque do ponto de vista da organização interna do discurso midiático do Estado ao capital exploratório, tem-se a intencionalidade de manipular o País em fazer-crer que o programa era voltado ao desenvolvimento regional e beneficiário da sua população.

Assim não fosse ainda hoje, não haveria os problemas como apontados pelo MPE-RO ao constatar que ao remover uma população do seu lugar para dar espaço a um empreendimento do capital, são os direitos fundamentais das pessoas que se perdem ante os interesses econômicos.

Prado, nesse sentido, menciona: “A convocação do enunciador midiático opera no sentido de anular ou reduzir essa negatividade (agambiana ou heideggeriana), positivando o enunciatário a partir da convocação” (2013, p. 77). Ou seja, traduzindo para a realidade analisada, o governo sempre procurou anular o direito dos afetados, através dos empreendimentos desenvolvimentistas na região, positivando o enunciatário, porém não o cidadão, mas aqueles que a partir da convocação estatal se instauram no lugar e deixam as marcas da dominação. Isso é visto em cada novo empreendimento, cercado de altos financiamentos e políticas de subsídios econômicos. Desse modo, como em outros ciclos

de exploração e colonização, o que está manifesto aí nada mais é do que o investimento programático para o consumo das riquezas amazônicas.

É em oposição a esse modelo de exploração que visa ao enriquecimento do capital econômico e não o humano que o MPE-RO quer oferecer, de forma integrada com a CF/88 (BRASIL), o atendimento a todas as populações do estado. Como elemento marcante dentro da região, numa condição que lhe é particular – defensor da sociedade –, ele se instaura discursivamente a fim de validar a sua dada condição particular. No ambiente – Rondônia –, o órgão observa o macro amazônico e contextualiza a história e a realidade presentes, relacionando a experiência do mundo da vida regional com a experiência de sua gente. Essa experiência sensível surge por causa da negativação do cidadão pelo Estado, por isso ele se estrutura e se enuncia como representação da cidadania e do acesso à justiça. Nessa perspectiva, as emergências da identidade popular surgem por uma condição tanto estrutural, na somatória de demandas sociais, quanto histórica.

O que vemos nas ações estruturais do MPE-RO nada mais é do que a resultante da disputa de projetos antagônicos, entre os projetos governamentais e empresariais e

aqueles que são do lugar, que, com certeza, definirá o tipo de ação política a qual será tomada pelas autoridades para o enfrentamento da questão sobre o povoamento, a preservação ambiental, o domínio das terras, o modelo de desenvolvimento para a Região Amazônica. Já que, como define Laclau (2013, p. 182), "a lógica política reúne variáveis sociais".

Portanto, o exposto nos relatos acerca das práticas articulatórias dos governos, das empresas e de outros interessados para o povoamento da região amazônica em seus vários ciclos, parece ter um caráter circunscrito na prática exploratória. A condição necessária é sempre a presença do "outro": é ela que altera as relações internas da região. Afinal, todos os projetos que de certo modo implicaram em mudanças de pessoas de um lugar para outro, para povoar a Amazônia, ou para atender aos empreendimentos de toda ordem, não significaram somente alterações nos espaços geopolíticos ou territoriais a elas ligados, mas na própria identificação desses indivíduos com os outros elementos que passaram a configurar o sentido perdido de todo o vivido anteriormente. Ao terem os cidadãos de deixar ou abandonar suas terras para viver em outros lugares (em atendimento às necessidades institucionais ou empresariais), tem suas identidades alteradas. A identidade é proposta por Laclau como uma

“corrente contínua de elementos identifica tórios”, a partir de criações de vínculos sociais que agem como o elemento homogeneizador (LACLAU, 2013, p. 103).

Por isso, essas demandas consistem em uma pluralidade de discursos: colonizadores, governamentais, empreendedores e assim sucessivamente. Tais grupos, cada qual com seus interesses, acabaram por dar ao lugar e à população certas características que, a despeito das diferenças marcantes em cada uma delas, deixaram marcas identitárias, ora descompromissadas com o lugar, ora nulas ou no pior dos casos, marcas destrutivas.

Nos termos empregados por Laclau, teríamos o sujeito que se torna “errante”, aquele que perde seu senso de direção e procura “suturar” o que lhe falta sem saber o que lhe falta. É o que ocorre em algumas situações impactadas negativamente pelo modelo de desenvolvimento econômico proposto à Amazônia/Rondônia, por exemplo, no caso dos sujeitos habitantes de Mutum-Paraná, que, por não terem condições de se posicionar no discurso para combater o impacto econômico e o discurso de poder do empreendimento capitalista, em defesa da própria cidadania, não se reconhecem como sujeitos de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou se concentrar no MPE-RO e nas suas práticas discursivas e enquanto conhecedor das leis, como atua no lugar onde se constitui. Nesse sentido, identificamos que a legislação por mais prática que se pretenda a ser, não alcança seus reais propósitos. Conduzimos nossas análises às práticas do MPE-RO, porque é esse o órgão que ao estabelecer valores fundamentais à ordem discursiva da justiça social, da democracia, da transparência, da ação dos sujeitos no espaço público dentre outros, tem a missão de transpor o abstrato dos direitos sociais na concretude da vida dos cidadãos, haja vista ser o Estado muitas vezes um ente burocrático.

A partir da legislação pertinente à missão institucional do MP, procuramos apontar como ele realizou suas ações defensivas e vigilantes, também para contribuir com o empoderamento do cidadão na busca pela justiça estabelecendo um contrato de comunicação. Consideramos essa ação importante no processo, pois a história do estado confirmou como o cidadão sempre foi o menos favorecido. Não há que se falar em justiça social sem a qual o sujeito protagonista não seja plenamente atendido e isso nos parece evidenciado na região amazônica ao longo dos tempos. As marcas

deixadas pelos processos de colonização interferiram, sobremaneira, na preservação da identidade e da cidadania local, além de, muitas vezes ter ameaçado os grupos indígenas e destruído parte dos seus recursos naturais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rômulo de Paula (2010). Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta: Getúlio Vargas e a Revista Cultura Política redescobrem a Amazônia (1940-1941). Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, n. 2, v.5, mai.-ago, p. 67-82.

ARBEX JÚNIOR, José (2005). Terra sem povo, crime sem castigo. In: TORRES, Maurício (org.) Amazônica revelada: os descaminhos ao longo da BR-163. Brasília: CNPq, p. 68-79.

CAOP-Cidadania. Ministério Público. Caop-cidadania. Disponível em: http://www.mp.ro.gov.br/web/caop-cidadania/apresentacao. Acesso em: 24 mar. 2016.

FERREIRA, Fabio Alves Ferreira (2008). Para Entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Revista Espaço Acadêmico. ISSN: 1519-6186, nº 127, p. 1-27.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. (2008). Dicionário de Semiótica. São Paulo: Contexto.

HALL, Anthony L. (1991). Amazônia: Desenvolvimento Para Quem?. Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.

LACLAU, Ernesto (2013). A Razão Populista. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. (2008). História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia. Ed. Rondoniana. Porto Velho.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Narrativas e Imagens sobre Povos Indígenas e Amazônia: Uma perspectiva processual da fronteira. Indiana, Ibero-Amerikanisches Institut, Berlin, 2010. In*:* ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste. Vol. 1, N. 1, Jan. a Jul. de 2014, p. 23-48.

PRADO, José Luiz Aidar. (2013). Convocações Biopolíticas dos Dispositivos Comunicacionais. São Paulo: EDUC: FAPESP.

RIBEIRO, Aureni Moraes; Schneider, Luciane Schulz; ANDRADE, Luana Cardoso de. Amazônia: Políticas de Desenvolvimento e Destruição. Disponível em: http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=479#_edn1. Acesso em: 09 jan. 2016.

RONDÔNIA. LEI Nº 547 de 30 de dezembro de 1993. SEDARI-FEDARO-FEREF. 1993. Disponível em:

http://www.sedam.ro.gov.br/arquivos/arquivos/13-06-13-13-20-05lei5471993.pdf. Acesso em 12 fev. 2016.

RONDÔNIA. Lei Orgânica do Ministério Público do Estado de Rondônia. Lei complementar nº 93 de 3 de novembro de 1993. Disponível em: http://www.mpro.mp.br/documents/10180/28366/Lei+Orgânica+do+MPRO.pdf/812ad5d8-b042-44d0-934e-c09bcddc26c9 Acesso em 17 abr. 2014.

SANTOS, Francisco Jorge dos. (2010) História do Amazonas. Rio de Janeiro, MEMVAVMEM.

SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. Ernesto Laclau (1935-2014): A Trajetória de um Legado às Ciências Sociais. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.29, n. 1, p. 194-211, jan/jun, 2014. Acesso em: 20 nov. 2015.

BIODATA

Larissa Zuim Matarésio é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestra em Comunicação e Semiótica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Foi bolsista da Capes durante o doutorado e mestrado. Docente das Faculdades Integradas de Porto Velho - Uniron, no curso de Jornalismo. É vice-Líder do Grupo de Estudos

Semióticos em Jornalismo-Gesjor. Atua nas áreas de webjornalismo, cidadania, empoderamento feminino e movimentos sociais. Acesso ao currículo Lattes: CV: http://lattes.cnpq.br/7611425448731337. E-mail: larizuim@gmail.com.

A CONFIGURAÇÃO SEMIÓTICA DO ESPAÇO URBANO: A CIDADE COMO LUGAR DOS DIREITOS SOCIAIS

Aparecida Luzia Alzira Zuin

APRESENTAÇÃO

Na defesa da cidade como espaço social e lugar de vivência e convivência e dos direitos sociais e políticos, esse trabalho propõe contribuir ao desenvolvimento dos estudos do Direito da Cidade, da Semiótica Discursiva, Francesa ou Greimasiana, no sentido de pensar que a cidade também é produtora de sentidos, ou seja, quando a falta de moradia, saúde, educação, infraestrutura, transporte público etc. ocorrem, significa que mecanismos os quais deveriam atender a sustentabilidade das cidades falharam. Desse modo, a cidade deixa de se comunicar com seus habitantes e estes deixam de se comunicar com a cidade, consequentemente, não efetivando sua função social, conforme prevista na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 6º dos direitos sociais,e 182 e 183 da Política Urbana; como também no que está disposto no Estatuto da Cidade – Lei nº 10.257/2001 em todo o seu conjunto normativo jurídico-político, em

atendimento extensivo aos artigos constitucionais da própria Política Urbana.

A partir dessa perspectiva, é preciso entender a cidade, o que ela significa e como surgiu, não considerando tão somente como espaço de aglomeração humana, disposta numa área geográfica, com o território medido em quilômetros quadrados, destinados às moradias, dispostas em quarteirões, etc. A cidade é mais que isso, porque é o lugar de vivência e convivência entre as pessoas, seja com a família, amigos, vizinhos, etc., mas também como lugar onde pode se alcançar a qualidade de vida, por meio dos seus diversos equipamentos públicos e da participação política que ela exige para se dialogar com aqueles que nela residem.

Assim, a cidade é circunscrita em atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras, mas, também, na afabilidade, no acolhimento, na urbanidade e sociabilidade, que lhe deveria ser própria por natureza. Enquanto grande texto, a ela é conferido o que é urbano, não significando que está em oposição com o que é do campo (agrícola), porque para ser a boa cidade, atualmente se exige que esteja em relação com o campo. É do campo que brota aquilo que a cidade se alimenta, numa dialogicidade contínua e/ou permanente.

É na cidade que se configura a densidade demográfica que lhe é específica, com profissões

urbanas como o comércio, a manufatura; a economia urbana, com relações comunicacionais como deve ser para o cumprimento da função socioambiental com a zona rural; ao mesmo tempo que se expressa por meio da produção, consumo e direitos sociais e políticos específicos.

Por isso, surge daí a dificuldade de se conceituar a cidade, porque não deve formular o conceito considerando-a tão somente núcleo urbano, pois, nem todo núcleo urbano pode ser cidade. Na sociologia urbana encontramos a tentativa de firmar o conceito de cidade como "uma situação humana", "uma organização geral da sociedade", "como centro de consumo de massa," "como fábrica social" ou "como multiplicidade dialética de sistema" (Di Franco, 1997, p.21-23) ou nos dizeres de Henry Lefebvre (2001, p. 62): como "projeção da sociedade sobre um local", isto é, não apenas o lugar inteligível, mas sensível sobre o plano específico; percebido, observado e concebido pela comunicação, que determina a cidade e o urbano.

APREENDENDO OS SENTIDOS DA CIDADE E A CIDADE DOS SENTIDOS

Do ponto de vista semiótico que o termo nos serve, conceituamos "cidade", cujo empreendimento se pauta nas apreensões de

sentidos e manifestações dos seus habitantes, isto é, a cidade é discurso e emite e recebe mensagens. Lefebvre (2001, p. 68) menciona que "essas mensagens são compreendidas ou não (codificam-se e decodificam ou não)". Ela é e pode ser apreendida conforme os fundamentos teóricos oriundos da Semiótica Discursiva (Francesa ou Greimasiana), apreendida pelo plano da expressão (com os seus significantes), que por sua vez deve se homologar com o plano do conteúdo (os significados e/ou conceito significado, significação e sentido) que demandam os significantes do plano da expressão (manifesto na estrutura semissimbólica por meio dos formantes cromático, topológico, eidético e matérico, segundo propositura de Jean-Marie Floch). Mas merece destaque dizer que sistema nesse diapasão não pode se pretender sistema único/fechado, haja vista que a cidade é uma junção de significações e de sentidos, logo, de valores imanentes que coexistem em vários outros sistemas dentro da mesma cidade. Assim, existe a fala da cidade (que pode ser um sistema dotado de significação); existe a linguagem urbana (que pode ser manifestada e pautada de várias significações); existe a escrita da cidade, do mesmo modo que existe o emprego do tempo, do espaço e da vida cotidiana. É preciso que não nos esqueçamos de que os conceitos

demográficos e econômicos também são dotados de significações, de valores, enfim, do ponto de vista semiótico o inventário do que venha a ser "cidade" tem uma dimensão simbólica, cujo objeto de análise é a própria cidade como mediação entre as mediações. Assim, a cidade passa a ser o espaço social, produto da composição de pessoas, famílias, religião, cultura, princípios morais e jurídicos, direitos sociais e políticos, etc. Ou seja, uma esfera pública mediada por aqueles que com argumentação política se posiciona nela.

Nesse sentido, - cidade é constituída pelo conjunto político de sujeitos que, baseados numa relação social, pública e privada, de produção, consumo e troca de mercadorias, conhecimentos e informações, etc., tendem a debater no/o espaço social que lhe é específico, o desenvolvimento do conjunto de dispositivos de cidadania. No entanto, esse conjunto de dispositivos passa a ser significativo na medida em que se estabelece os mecanismos institucionais que possam vir a organizar efetivamente as relações, por um lado entre os cidadãos entre si e, por outro, entre estes e as instituições sociopolíticas, econômicas, educacionais, administrativas, etc. É aquela cidade cuja dimensão simbólica/semiótica perpassa pelas dimensões paradigmática e sintagmática, com os subsistemas normativos

jurídicos-políticos privilegiados capazes de oferecer aos seus habitantes, o que pode ser vivido e sentido nela e por ela, em prol da efetivação dos direitos sociais e também políticos que demandam para o exercício da cidadania ativa.

CONFIGURAÇÃO SEMIÓTICA DA CIDADE: O LUGAR DA FELIZ+CIDADE

É possível encontrar no argumento da psicoesfera, de Milton Santos, os sentidos que sublinham as experiências dos sujeitos na relação com o espaço. "A psicoesfera é o resultado das crenças, desejos, vontades e hábitos que inspiram comportamentos filosóficos e práticos, as relações interpessoais e a comunhão com o Universo", logo dizemos, é o lugar do encontro com a felicidade.

A felicidade, em geral, é o estado de satisfação devido à situação no mundo. Por isso, essa situação se difere de bem-aventurança, porque, "bem-aventurança é o ideal de satisfação independente da relação do homem com o mundo, por isso limitada à esfera contemplativa ou religiosa. O conceito de felicidade é humano e mundano" (ABBAGNANO, 2000, p. 434).

O conceito de felicidade nasceu na Grécia antiga, onde Tales julgava feliz "quem tem corpo são e forte, boa sorte e alma bem formada"

(ABBAGNANO, 2000, p. 434). A boa saúde, a boa sorte na vida e o sucesso da formação individual, que constituem os elementos da felicidade, são inerentes à situação do homem no mundo e entre os outros homens. Começamos a observar que esse conceito tem correlações com o que tanto defendemos enquanto direitos sociais, como saúde, educação.

Segundo Demócrito, a felicidade é definida como "a medida do prazer e a proporção da vida", que era manter-se afastado dos defeitos e dos excessos (ABBAGNANO, 2000, p. 434-435). As analogias entre os filósofos consistem na ideia de que a felicidade e prazer tem o mesmo significado, ou seja, é a conexão entre o estado definido como felicidade e a relação com o próprio corpo, com as coisas e com os homens. Eis, portanto, aqui, mais um direito, a convivência e a comunicação entre os habitantes de uma cidade, porque desse exercício se alcança a almejada democracia.

De acordo com Russel *apud* Abbagnano (2000, p. 436), "felicidade é uma condição indispensável ao homem; é a multiplicidade dos interesses, das relações do homem com as coisas e com os outros homens", portanto, a eliminação do egocentrismo, do fechamento em si mesmo e nas paixões pessoais. Trata-se de uma condição que coloca a felicidade em posição diametralmente oposta à autossuficiência do

sábio, que os antigos consideravam o grau mais elevado da felicidade.

Miguel Reale (2013) formula que "felicidade éusufruir do lugar próprio, um valor próprio com o outro no seio das instituições sociais (família, igreja, escola, trabalho, clube desportivo, Estado)". Ser feliz é possuir preocupações benevolentes com a existência do outro, no presente e no futuro. Novamente, os direitos estão presentes aqui, como a liberdade, a educação, a saúde, o lazer, a participação nas decisões políticas; tais como constam na Constituição Federal de 1988, em vários de seus dispositivos.

Nesse espaço de sensações volitivas, sinestésicas, culturais e de direito, o trajeto de vida de quem reside nas cidades deve levar todos a serem felizes, vivendo seus modos de vida que lhes são particulares e/ou específicos.

Todavia, por vezes esse espaço é sublinhado pelas transformações que, atualmente, se esgotam nos acontecimentos dos meios técnicos, levando seus habitantes a se distanciarem dos espaços de sentidos que lhe são característicos para viverem de acordo com as exigências técnicas que o espaço demanda, consequentemente, aqui se vão alguns direitos, infelizmente. São ações como estas que se configuram num primeiro plano, relacionadas ao discurso sociopolítico e aos esquemas

operacionais que, supostamente caracterizam o espaço público das cidades desprovidas dos reais interesses socioculturais e de direitos das suas gentes.

Dado o caráter programático político e econômico que está por trás dessas ações, e em face das relações econômicas e de desenvolvimento como dito, a psicoesfera ganha "nova qualidade". No entanto essa "qualidade", para Santos, é constituída dos dois pilares indutores e condicionantes de novos comportamentos humanos: a psicoesfera acompanhada da tecnosfera.

Tecnoesfera e psicoesfera tornam-se redutíveis uma à outra. Esse novo meio geográfico, graças ao seu conteúdo em técnica e ciências, é indutor e condicionante de novos comportamentos humanos, e esses aceleram a necessidade da utilização de recursos técnicos, que por sua vez constituem a base operacional de novos automatismos sociais.

Tecnosfera e psicoesfera são os dois pilares com os quais o meio científico-técnico introduz a racionalidade no próprio conteúdo do território. Desse modo, o espaço nacional fica dividido entre áreas onde os diversos aspectos da vida tendem a ser regidos pelos automatismos técnicos e sociais próprios a modernidade tecnicista e áreas onde estes nexos estão menos, ou quase nada, presentes. Seria

uma oposição entre espaços inteligentes, racionais, e espaços opacos, não racionais ou incompletamente racionais, comandando uma nova divisão regional do país e determinando novas hierarquias: entre regiões com grande conteúdo do saber (nos objetos, nas instituições e empresas, nas pessoas) e regiões desprovidas dessa qualidade fundamental em nossa época; entre regiões do mandar e regiões do fazer (SANTOS, 2005, p.51).

O fato de haver discursos da e para a cidade que propõem aos sujeitos arquitetarem os modos de vida coerentes com as necessidades da cidade contemporânea, suscitada por um modelo de cidade desenvolvimentista, não implica que a cidade seja caracterizada somente por estas relações extrínsecas. É possível encontrar diversas enunciações do campo doméstico no sistema de relações entre o interno do lugar onde se mora, compartilha da cultura, do convívio dos comuns, com o que lhe é externo, ou seja, com a alteridade, que a territorialidade pode ser definida. É dessa junção interno e externo que a cidade passa a se impregnar de laços de identidade que tentam de alguma forma ser dotada de significações. Assim, o sistema comunicacional da cidade tenta se adequar à realidade local ao mesmo tempo em que se organiza de acordo com as peculiaridades do discurso do sistema político que a propõe.

Vinculam-se por ela, o acontecimento estético, isto é, dois discursos opostos e de tensão: o da mensagem das suas forças internas (mundo da vida), característica do plano dos seus habitantes e, o da mensagem das forças produtoras, centrado no controle econômico e político (mundo sistêmico).

E em qual desses mundos os direitos sociais devam ser atingidos? Evidentemente que em ambos os espaços da cidade, haja vista que por ela passam cidadãos que necessitam de garantias de qualidade de vida: educação, moradia, cultura, lazer, saúde, trabalho, etc., para serem felizes. Ou seja, os direitos sociais passam a ser um outro sistema dentro do sistema da cidade, cujo objetivo maior é enunciar o que é previsto no interior do seu discurso.

A CIDADE E SUA NATUREZA DISCURSIVA-JURÍDICA

Em atendimento às necessidades de amenizar os efeitos negativos das cidades, muitas leis foram surgindo com o objetivo de orientar os problemas decorrentes da urbanização. Para entender melhor as transformações sociais nas cidades o Direito da Cidade vem ocorrendo nos últimos tempos, a fim de, pensar as cidades e consequentemente os modos de vida de seus cidadãos. A formação do

Direito da Cidade decorreu da nova função do Direito com o objetivo de oferecer instrumentos normativos ao poder público, com respeito à ordenação legal e interesses da coletividade. Desse modo, o aporte teórico do Direito da Cidade surge com base nos princípios gerais da ciência jurídica, na busca da sistematização dos problemas e/ou fenômenos apresentados nas cidades.

Essa sistematização, no que se refere ao Direito, importa na aplicação do processo dialético, que sobe da realidade em que suas normas devem atuar para transformá-la no sentido da realização da convivência humana mais adequada nos espaços habitáveis e, depois, desce das normas àquela realidade para ajustá-la (torná-las justas) àqueles fins de convivência. "Trata-se de um processo científico que se envolve da realidade normada e normativa, com que vai construindo o novo ramo do Direito" (SILVA, 1997, p. 31).

Por outro lado, tem-se a expressão Direito à Cidade cunhada pelo sociólogo Henry Lefebvre (1969), divulgada por meio do livro intitulado *Le droit à la Ville.* O debate de Lefebvre disseminou a própria ideia de um direito à cidade, uma vez que faz na sua obra um rico exercício das complexas dimensões do processo de urbanização que se consolidou no período europeu. No entanto, talvez o que seja mais

interessante ou importante na discussão foi o fato de ter gerado com olhar analítico o rompimento da divisão entre a técnica do urbanismo e a filosofia da cidade. Assim sendo, os pensamentos sobre o direito à cidade, mesmo incipientes, tomaram rumos para darem significação à função urbanística e aos procedimentos legais para autorizações, atos administrativos, operações outras necessárias aos institutos acerca das cidades.

As normas urbanísticas, embora no Brasil não tenham ainda adquirido unidade substancial como deveriam para salvaguardar as necessidades inerentes ao espaço urbano e os direitos de seus habitantes, ainda assim vêm sendo retomadas desde o movimento nacional de Reforma Urbana quando durante a Ditadura Militar fez surgir os movimentos sociais em busca da ordem democrática e de direito do Estado brasileiro.

Após o longo período da repressão política, a maioria dos movimentos sociais têm, no início da década de 1980, uma reflexão amadurecida e aguda clareza de quais são as questões centrais a serem enfrentadas em suas áreas de atuação, bem como quais são os novos direitos difusos e coletivos a serem introduzidos na ordem constitucional e, portanto, na agenda de lutas para a redemocratização do país. O Direito Urbanístico, como outra área do direito que se

preocupa com o fenômeno urbano, tem por objeto regular a atividade urbanística, como ainda disciplinar a ordenação do território. De acordo com Silva (1997, p. 34) visa, ainda, "precipuamente a ordenação das cidades, mas os seus preceitos incidem também sobre as áreas rurais, no vasto campo da ecologia e da proteção ambiental", intimamente relacionada com as condições da vida humana em todos os núcleos populacionais, da cidade e do campo.

Finalmente, com o discurso constante no texto da Constituição de 1988 foi dada atenção à matéria urbanística, nos dispositivos sobre as diretrizes do desenvolvimento urbano (art. 21, XX, e 182), que trata da preservação ambiental (artigos 23, III, IV, VI e VII, e 24, VII, VIII, e 225), no que tange sobre os planos urbanísticos (artigos. 21, IX, 30 e 182) e da função urbanística da propriedade urbana. Nesses textos da Constituição Federal são encontrados os fundamentos das amplas perspectivas da política urbana. Concernente a essa questão se insere a competência estadual para legislar com a União acerca do Direito Urbanístico conforme consta no artigo 24, I.

A questão do planejamento urbanístico local encontra fundamento no artigo 30, VIII, da CF/88. Da propriedade urbana fica sob o encalço do artigo 182, § 2°, que relaciona o cumprimento da função social às exigências da ordenação da

cidade que deverá ser expressa no plano diretor, decorrente do artigo 182, § 4°. E a fim de orientar de modo mais preciso as questões inerentes aos arts. elencados, a Lei 10.257/2001 que regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal e estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências – o Estatuto da Cidade.

E como esses textos podem se relacionar com os direitos sociais para a efetividade de uma cidade mais justa e mais humana? O modelo é possível, por meio de outro discurso previsto no conjunto das Cidades Educadoras.

CIDADES EDUCADORAS: CONJUNTO DE DISPOSITIVOS SEMIÓTICOS

Cidade Educadora é um conjunto de cidades internacionais e nacionais que se articulam formando uma rede em torno dos princípios da Educação Cidadã e da Cidadania Planetária. O que isso significa? Significa que sobre este modelo de cidade incide a referência dos valores pedagógico, jurídico, filosófico e comunicativo, ou seja, a cidade articulada e consolidada às suas ações públicas.

Essa perspectiva pretende fomentar o valor ético discursivo, cuja proposta segundo Habermas é o debate junto às comunidades e seus cidadãos; serve nesse caso com o objetivo de combater os discursos de influências da

gestão municipal nas tomadas de decisões e nos gerenciamentos das ações educativas e educacionais do município. Por isso, destaca-se a concepção de cidade como aquela que satisfaz as necessidades básicas do indivíduo: aprendizagem das técnicas informacionais, transmissão e preservação da cultura local, comportamento e produção de ambiente propício para as práticas de esporte e lazer, trabalho, etc. (psicosfera e tecnosfera em homologação em vistas às conquistas dos direitos sociais), todavia, pautada na comunicação da cidade com seus habitantes. Nesse aspecto observa-se de modo homologável o plano da expressão da cidade justa com o conteúdo previsto no discurso jurídico dos direitos sociais, como dispostos na Constituição Federal de 1988, ou ainda no Estatuto da Cidade.

Para que a arquitetura desta cidade seja condizente com essa homologação, objetiva-se o favorecimento à realização de atividades que valorizam as condições para aquisição de novos conhecimentos, inclusive, do mundo tecnológico.

A implantação da Cidade Educadora visa, também, a criação de espaços possibilitadores da "comunidade de comunicação", bem como a intenção de implantação de programas urbanísticos, numa política deliberativa para o desenvolvimento sustentável local, do ponto de vista social, político e econômico. Por isso, na

medida em que se coloca como propositora dos projetos sociais compartilhados com seus cidadãos, a cidade se posiciona como instância discursiva do poder administrativo, mas voltada à prática discursiva constante na educação democrática. Novamente, tem-se a proposta do plano do conteúdo se homologar com o plano da expressão, tendo em vista que a cidade se manifesta em prol dos seus habitantes, passando do discurso verbal contido nos textos discursivo-jurídicos para o lócus de existência, ou seja, parte no nível discursivo do mais abstrato ao concreto.

Segundo Machado (2003) apesar da diversidade de expressões com que a cidade educadora possa apresentar, emerge neste conceito a centralidade no município, seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize o projeto educativo global para a cidade e para a concretização dos seus direitos.

Nesta perspectiva, às cidades são atribuídas as responsabilidades e compromissos específicos com o objetivo de potencializar a realização comunicativa e educativa. Assim, a cidade passa a assumir formas diferentes com uma gama de papéis contextualizados e em

relação com seus habitantes, o território e a política que a sustenta. O projeto educomunicativo deste modelo de cidade é alicerçado em programas e serviços dotados de sentidos à luz dos princípios do movimento da cidade educadora, em prol da política de desenvolvimento urbano e dos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho e moradia, lazer, segurança, etc.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras é educadora aquela que assume a função de educar com a mesma intencionalidade que assume as suas funções tradicionais.

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (MACHADO, 2003, p. 2).

Encontra-se subjacente a esta concepção "relacional" os princípios da Cidade Educadora que aqui definimos como enquadramento teórico de referência para o arranque de uma ação orientada a entender o território como espaço de diálogo e dos direitos sociais, por isso, educativo.

Segundo Trilla Bernet (1997, p. 32), "a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras"; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente.

Para Paulo Freire (2003, p. 43) é uma cidade dotada de qualidades. "É a cidade para a educação e a educação para a cidade". Nestes moldes, a educação comprometida e dialógica no contexto de Cidade Educadora vem ao encontro da lei contida no artigo 43, do Capítulo IV – da Gestão Democrática da Cidade – Estatuto das Cidades, porque conforme consta neste capítulo a ideia é romper com a tal superada visão administrativista de disciplinar e/ou orientar as cidades a partir de regramentos impostos somente pelo Poder Público.

O que isso significa? Reitera-se, significa que sobre este modelo de cidade incide as referências dos valores educacionais, jurídico, filosófico e comunicativo; a cidade articulada e consolidada dando aos seus habitantes condições de viverem seus "modos de vida", por meio da gestão participativa e de projetos sustentáveis.

No eixo de articulação político-administrativa desse modelo de cidade são definidas: a articulação e divulgação das ações da gestão municipal; a transformação e/ou reestruturação e organização dos espaços da cidade, permitindo o uso dos espaços e edifícios públicos como meios facilitadores de acessibilidade dos cidadãos aos órgãos, bens e serviços públicos entre outros. É aquela cidade cuja dimensão simbólica perpassa pela dimensão paradigmática e sintagmática, com os subsistemas privilegiados capazes de oferecer aos seus habitantes – o que pode ser vivido e sentido nela e por ela. Assim, a cidade passa a ser o espaço sociossemiótico, produto da composição de pessoas, famílias, religião, cultura, princípios morais e jurídicos etc. Ou seja, uma esfera pública mediada por aqueles que com argumentação política se posiciona nela.

Nesse sentido, temos, o plano da expressão, enquanto o corpo da cidade; plano do conteúdo, os discursos contidos nas políticas públicas e nos direitos fundamentais. Mas, muitas vezes não é visto a aplicação dos direitos sociais na sua realidade, como por exemplo, as favelas.

Por isso, a ordem urbanística pode mesmo ser legal e legítima e pode ainda ser validada pelos gestores públicos na medida em que passa

a ser da ordem social e de interesse público, cujas normas e leis foram elaboradas democraticamente, envolvendo todos os atingidos e interessados no processo (plano do conteúdo)

Nesse exemplo é explícito que os direitos sociais, algumas vezes não são efetivados, porque, pelo modo como a cidade se manifesta no plano da expressão, não realiza o programa discursivo previsto no plano do conteúdo, porque a cidade não se comunica com os seus cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou como os direitos sociais podem ser estatutos semióticos constituintes de um modelo de cidade. Para tal acontecimento estético, propõe o modelo das Cidades Educadoras, como forma de política deliberativa. A fim de canalizar a defesa no modelo discursivo de política deliberativa que deva se efetivar no plano da expressão da cidade, trouxe como a cidade é discursivizada na Constituição de 1988, arts. 182 e 183 da Política Urbana, mas também no texto jurídico que orienta esses artigos – a Lei 10.257/2001 – o Estatuto da Cidade, o Direito da Cidade e o Direito Urbanístico.

Mas, para que a cidade se torne o lugar de convivência e de vivência a fim de efetivar as

garantias previstas nos preceitos documentais e jurídicos, isto é: saúde, moradia, educação, etc. estendeu à proposta apresentada, como fio condutor, a Semiótica Discursiva para dotar a cidade como lugar dos modos de vida e, por isso mesmo, além de espaço técnico-racional, o lugar de vida, de cultura, do cheiro, do gosto das pessoas que a habita, – a psicoesfera como mencionada por Milton Santos. Traz ainda, em Paulo Freire o tratamento para e da cidade como conjunto de práticas dialógicas-comunicativas (gestão democrática e Educação Cidadã); e no próprio modelo discursivo previsto no plano das Cidades Educadoras, cujas categorias de valores essenciais para a efetivação da política deliberativa é o protagonismo do sujeito nas práticas de participação cidadã, como condição para o seu desenvolvimento pleno

Assim, a discussão sobre a noção discursivo-jurídica está relacionada às questões recíprocas de políticas públicas, direitos fundamentais e o exercício administrativo que prevê a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Cidade e o instrumento da Educação nesses âmbitos, haja vista, essa se tratar de uma instância autêntica em ambos os casos; mas essas esferas discursivas não podem estar desvinculadas à expressão da cidade, portanto, a ideia no sentido de ver-a-cidade como espaço social, porque, embora tratemos da estrutura

discursiva-jurídica do Direito não há como não registrar a Educação no contexto jurídico dos direitos humanos e sociais, principalmente, quando abordada no tratamento da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e dos seus direitos fundamentais.

Portanto, com esse arcabouço teórico-referencial a proposta de Cidade Educadora é tratada como uma força conjunta, cujo objetivo é pensar as cidades fragmentadas e distantes dos seus cidadãos, pela perspectiva de uma reconstrução que, ao mesmo tempo em que reunifica e harmoniza o mundo vivido com o sistema político e econômico (mundo sistêmico), ameaçados de dissociação e de colonização indesejada do primeiro pelos dois últimos, passa a ser o *lócus* para os cidadãos vivenciarem plenamente os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola (2000). Dicionário de Filosofia. Tradução da 1 ed. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, pp. 435-436.

AICE. Carta de las Ciudades Educadoras. Disponível em: www.bcn.es/edcities/estatiques/espanyol/sec_charter.html. Acesso em: 21 jun. 2015.

BERNET, J. T. (1997) Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org.). Cidades Educadoras. Curitiba: Ed. da UFPR, pp.30-42.

BRASIL (2007). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva.

_____. (2001). Lei 10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto das Cidades. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece as diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de jul.

CABALLO VILLAR, Maria Belén (2001). A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Edições Piaget.

DI FRANCO, Ferratorri (1997). Planejamento urbanístico. Território. Cidade. In: SILVA, José Afonso da. Direito Urbanístico Brasileiro**.** 2 ed. revista e atualizada. 2 tiragem. Malheiros Editores Ltda. São Paulo, p. 21-55.

FREIRE, Paulo (2006). Educação como prática da liberdade. I A Sociedade Brasileira em Transição. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra.

GREIMAS, Algirdas Julien.; COURTÈS, Joseph. (2008). Dicionário de Semiótica. São Paulo: Editora Contexto.

LEFEBVRE, Henri (2001). O direito à cidade**.** Tradução Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MACHADO, Joaquim (2003). Agrupamento de estabelecimentos e articulação da educação básica. Comunicação no XI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Espaço Público e Gestão da Educação: desafios de um novo tempo/III Congresso Luso.

REALE, Miguel (2013). Nova teoria da felicidade. D. Quixote. Portugal.

SANTOS, Milton (2005). A Urbanização Brasileira. O meio técnico-científico 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SILVA, José Afonso da (1997). Direito Urbanístico Brasileiro**.** 2 ed. Revista e Atualizada. 2 tiragem. Malheiros Editores Ltda. São Paulo.

BIODATA

Aparecida Luzia Alzira Zuin é Pós-Doutora em Direito. Linha de Pesquisa: Direito da Cidade. Políticas Públicas Urbanas – Uerj/RJ. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Docente dos Programas de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (Dhjus),

da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Campus José Ribeiro Filho, Porto Velho-RO. Autora dos livros: Semiótica e Política: a Educação como mediação; A Amazônia e os Povos Indígenas: conflitos socioambientais e culturais; Semiótica e Arte: os grafites da Vila Madalena – uma abordagem sociossemiótica. Líder do Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (Cejam); Líder do Grupo de Estudos Semióticos em Jornalismo (Gesjor). Áreas de atuação: Semiótica Jurídica; Políticas Públicas urbanas; Cidades Educadoras. Acesso currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1584841068017210. E-mail: alazuin@gmail.com.

ANÁLISE DE ESCOLHAS TRADUTÓRIAS EM UM CORPUS DE APRENDIZES DE TRADUÇÃO

Adriana Bezerra Ivo

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise de métodos de tradução utilizados na tradução de textos. Os pioneiros nesse tipo de estudo foram Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet (1958,1995), através da descrição dos procedimentos técnicos de tradução. Para este estudo utilizo, como base teórica e metodológica, as modalidades de tradução, idealizadas por Francis Aubert (1998), desenvolvidas a partir do estudo de Vinay e Darbelnet.

As reflexões geradas neste estudo são provenientes da análise das escolhas tradutórias de aprendizes de tradução. Ao extrair informações e dados baseados em exemplos, pretendo apresentar informações relevantes para a pesquisa linguística em tradução, ao confrontar sistemas linguísticos distintos.

Os Estudos da Tradução com Base em *Corpora* ampliam a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Ao ter acesso ao *Corpus* de

Aprendizes de Tradução da UERJ (CATUERJ) direcionei meu estudo para as escolhas lexicais dos estagiários de inglês, alunos do curso de graduação em Letras (Inglês/Literaturas). Através da exploração do CATUERJ, dei início à análise dos textos disponibilizados, observando os textos originais em inglês da área de tradução especializada[1]e as escolhas tradutórias realizadas pelos aprendizes nos textos traduzidos.

Ao analisar os textos do CATUERJ, procurei debruçar-me sobre as escolhas tradutórias dos alunos, a fim de promover uma reflexão sobre as escolhas lexicais presentes nos textos traduzidos, extraindo informações oriundas do *corpus* para responder às questões da presente pesquisa. Dessa forma, pretendo contribuir para estudos com *corpora* de aprendizes, ao abordar questões como a relação entre tipologia textual e o uso de determinada modalidade de tradução pelo aprendiz. Outro ponto a ser destacado é a

[1]A tradução especializada e seus corolários (tradução geral, tradução científica, tradução técnica, tradução jurídica, tradução médica) são definidos como o resultado das tentativas de classificar atividades relacionadas à tradução (classificações, tipologias ou categorizações).A tradução especializada pode abarcar não só assuntos específicos, mas também fenômenos de variação linguística e idioleto, antes considerados específicos da comunicação geral (ROBERTO MAYORAL, 2016, p.1).

habilidade do tradutor aprendiz ao lidar com duas realidades linguísticas distintas. Também pretendo verificar se há necessidade de rever o modelo das modalidades de tradução propostas por Aubert (1998).

As modalidades foram aplicadas a textos da área de tradução especializada, discriminados na tabela de referências dos textos originais que compõem o CATUERJ.

As questões desta pesquisa foram direcionadas pelo *corpus* – abordagem direcionada pelo *corpus*: "referência a dados ou fenômenos que emergem do *corpus*" (FREITAS, 2015, p. 28) e relacionam-se à aplicabilidade das modalidades de tradução descritas por Aubert. São elas:

- Quais são as modalidades de tradução mais utilizadas pelos aprendizes de tradução do CATUERJ?
- Existe uma relação entre a incidência de determinada modalidade de tradução e a tipologia textual?
- É necessário rever o modelo proposto por Aubert adaptando-o às necessidades dos textos analisados?

Portanto, o principal objetivo deste artigo é refletir sobre escolhas tradutórias realizadas

por estagiários do EscrTrad. Como pré-requisito para realizar o estágio no EscrTrad, os alunos de graduação precisam cursar a disciplina Introdução aos Estudos da Tradução I. Ao explorar o CATUERJ, composto de textos originais em inglês e suas traduções para o português do Brasil, pretendo analisar as escolhas tradutórias dos alunos e verificar quais são as modalidades de tradução mais utilizadas pelos aprendizes, considerando que os estudantes são iniciantes na atividade tradutória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1958, os linguistas canadenses Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet apresentam sua descrição dos métodos de tradução entre o par de línguas Francês-Inglês. *Stylistique Comparée Du Français et de l'Anglais: Méthode de Traduction,* lançado em 1958 e reeditado em 1995, fornece uma base teórica de procedimentos de tradução que serviu como referência para tradutores durante décadas. Ao descreverem os procedimentos tradutórios, os autores propõem a redução entre as diferenças linguísticas e culturais e o empirismo semântico. Além disso, eles incentivam o tradutor a pensar no significado como uma construção cultural, estreitando a relação entre processos

linguísticos e "informação metalinguística" (VENUTI, 1995, p. 70).

O trabalho pioneiro de Vinay e Darbelnet (1958) foi um modelo que seguiu de base para vários estudos. No artigo "Modalidades da tradução: teoria e resultados", Francis Aubert apresenta trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros reunidos na linha de pesquisa denominada *Modalidades de Tradução* (1998, p. 102). Os pesquisadores utilizam uma reformulação do modelo de Vinay e Darbelnet (1958) para fins descritivos e geração de dados quantitativos, que podem ser tratados de forma estatística.

O trabalho destaca a importância de se empreender investigações adequadas em questões textuais e extratextuais da linguagem, em geral, e da tradução, em particular. Ao concentrar a atenção sobre a linha de pesquisa *Modalidades de Tradução* (AUBERT, 1998, p. 99-100), Aubert realiza a pesquisa através da observação detalhada de mecanismos linguísticos frásticos e subfrásticos que se manifestam no ato tradutório. O estudo coordenado por Aubert reuniu um grupo de pesquisadores com o objetivo de introduzir componentes de dados considerados difíceis, na área de investigação científica dos estudos tradutológicos (AUBERT, 1998, p. 102).

Aubert realizou um projeto-piloto específico na disciplina Teoria da Tradução de um curso de Especialização em Tradução oferecido pela Universidade de São Paulo em 1979/80. O projeto teve por finalidade descrever o "grau de diferenciação" entre o texto original e o traduzido. O *corpus* analisado correspondeu ao original e às traduções para o alemão, francês e inglês americano do romance *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado (AUBERT, 1998, p.103).

Aubert (1998) apresenta uma das possíveis abordagens técnicas de interesse da teoria e da prática da tradução. No projeto-piloto, ele propõe questões de natureza prática e metodológica como: (I) formular a indagação adequada; (II) definir a unidade textual a servir de base para a quantificação; (III) propor uma redefinição operacional de cada modalidade, de modo a evitar maiores flutuações no processo de análise e quantificação. Como resultado, a indagação formulada no quadro do projeto foi: "quantos % do texto original reaparecem no texto traduzido sob a forma de determinada modalidade de tradução?" (AUBERT, 1998, p.103).

Aubert também destaca que os estudos tradutológicos se ocupam não apenas das linguagens e semioses, mas dos constituintes lexicais, morfossintáticos e semânticos de cada

língua. Assim, o modelo proposto por Vinay e Darbelnet (1995) precisou ser adaptado às necessidades específicas da análise de *corpus.* O modelo construído por Aubert, a partir do projeto-piloto do referido curso de especialização, apresenta uma escala de diferenciação representada pelas modalidades de tradução sobre 13 pontos. Elas subdividem-se em tradução direta (omissão, transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal e transposição) e tradução indireta (explicitação/implicitação, modulação, adaptação, tradução intersemiótica, acréscimo, correção e erro). Elas podem ocorrer de maneira "pura" ou "híbrida". É possível observar, por exemplo, a combinação de transposição e modulação no mesmo segmento textual (AUBERT, 1998, p.110).

Aubert configura alguns dados significativos de sua pesquisa extraídos dos níveis frástico e subfrástico das línguas, dentre eles o fato de as modalidades de tradução não serem adequadas para detectar marcadores estilísticos e tradutórios acima do nível frástico. Outro ponto importante é que a qualidade da tradução pode ser sugerida pela maior ou menor frequência da omissão e do erro. Também é destacado que "constitui uma inferência falsa presumir que textos com elevada incidência das modalidades de tradução direta seriam mais

fáceis de traduzir" (AUBERT, 1998, p. 125). Segundo o autor, esses textos são os primeiros a serem introduzidos nos cursos de formação de tradutores. Considero essa afirmação relevante, visto que, ao observar os trabalhos pesquisados, percebo que os tradutores aprendizes costumam priorizar a tradução literal, mantendo-se mais fiéis à forma do texto original. Acredito que seja uma tentativa de evitar que os textos traduzidos tenham a forma muito diferente dos originais e, assim, evitar também um distanciamento no nível do conteúdo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste estudo, proponho uma análise qualitativa de um *corpus* composto de textos escritos originalmente em inglês e traduzidos para o português do Brasil por alunos do curso de graduação em Letras (Inglês/Literaturas) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, estagiários do EscrTrad. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, buscando explicar o porquê das coisas através de informações fornecidas pelos dados analisados (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.31).

Descrição do *corpus* – o CATUERJ

Os textos selecionados para este estudo pertencem ao CATUERJ. O *corpus* desta pesquisa corresponde a dois textos originalmente escritos em inglês e dois textos de suas respectivas traduções para o português. As traduções foram realizadas por estagiários do EscrTrad, entre os anos de 2006 e 2014.

O CATUERJ é um *corpus* paralelo constituído por dois *subcorpora*. Os primeiros *subcorpora* são denominados CATUERJ-Ing e correspondem a um *subcorpus* com os textos em inglês (L2) e da área de tradução especializada. O CATUERJ-Tra corresponde à tradução dos textos armazenados que fazem parte do CATUERJ-Ing para o português, língua materna dos estagiários (RAMOS, 2016, p. 39- 40). Portanto, os dados apresentados nesta pesquisa são desenvolvidos através de um estudo baseado em um *corpus* paralelo unidirecional (inglês/português).

Na tabela abaixo estão discriminadas as referências bibliográficas dos capítulos e dos respectivos livros que compõem este *subcorpus* (RAMOS, 2016, p.39/40).

Nome do arquivo	Referência bibliográfica
TO01	SCHIFFRIN, A. Preface. In: _____. *The business of books:* How International Conglomerates Took Over Publishing and Changed the Way We Read. Londres: Verso, p. 01-14, 2001.
TO02	VENUTI, L. How to read a translation. In: VENUTI, L. *Translation changes everything: theory and practice.* Londres: Routledge, 2013.

Tabela 1 – Referências dos textos originais que compõem o CATUERJ.
Fonte: Ramos, 2016, p. 39, 41.

O alinhamento do texto

Tagnin e Viana definem alinhamento como "um processo semiautomático pelo qual são colocados lado a lado o original e uma ou mais de suas traduções" (2015, p. 321). Caracteriza-se como semiautomático por exigir uma revisão manual e pode ser realizado por parágrafo ou sentença.

Os textos do CATUERJ que utilizo neste artigo foram alinhados e explorados por Barbara Ramos (2016) em sua dissertação de mestrado, utilizando a ferramenta *LFAligner.* O *LFAligner*é

um programa desenvolvido por Andras Farkas[2] (2013) para fazer alinhamento de textos de *corpora* paralelo. O *software* é gratuito e pertence a uma comunidade colaborativa virtual denominada *sourceforge*[3]. O *software* também ajuda os tradutores a criar memórias de tradução de textos.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados

Realizei uma breve entrevista por e-mail com ex-estagiários do EscrTrad. Fiz perguntas a fim de caracterizar o perfil dos alunos e suas expectativas com relação à tradução. Os estagiários do EscrTrad foram alunos do curso de graduação em Letras (Inglês/Literaturas) da UERJ. O período em que realizaram o estágio varia entre o 1º e 10º período do curso. Com relação à motivação para realizar o estágio, os alunos relataram o interesse em ser tradutor e a possibilidade de atuar na área de pesquisa dos Estudos da Tradução, sem limitar-se ao magistério. Alguns destacaram a possibilidade de aumentar as chances de ingressar no mestrado.

[2]Disponível em: http://www.farkastranslations.com/. Acesso em: 18/10/2017

[3]Disponível em: https://sourceforge.net/projects/aligner/?source=navbar .Acesso em 18/11/2017.

Quanto aos impactos do estágio na vida profissional, a maioria dos alunos respondeu que o estágio foi positivo, inclusive trouxe-lhes confiança para traduzir profissionalmente. Com relação aos conhecimentos sobre os procedimentos de tradução, apenas um aluno afirmou conhecê-los. Esta informação é importante para minha pesquisa. Acredito que muitas das escolhas tradutórias são feitas baseadas no conhecimento gramatical, linguístico, pragmático, cultural, entre outros, do aprendiz sobre as línguas envolvidas no processo tradutório. Portanto, creio poder afirmar que no processo tradutório as modalidades de tradução foram utilizadas de maneira intuitiva pelos estagiários do EscrTrad.

Modalidades de tradução (Aubert, 1998)

A seguir, apresento as treze modalidades de tradução descritas por Aubert (1998). Verificarei quais são mais frequentes nos textos traduzidos pelos aprendizes do CATUERJ.

Nome da modalidade de tradução	Descrição da modalidade de tradução
Omissão	Quando a informação do texto fonte não é reproduzida no

	texto meta. A omissão pode ocorrer por motivos como: censura, limitações físicas de espaço e irrelevância.
Transcrição	Corresponde ao grau zero da tradução. Os termos podem pertencer ao acervo de ambas as línguas (ex.: algarismo, fórmulas algébricas) ou a nenhuma delas. Também corresponde aos empréstimos como frases e aforismos latinos ou quando o texto fonte tiver uma palavra ou expressão emprestada da língua meta.
Empréstimo	Segmento textual do texto fonte reproduzido no texto meta com ou sem marcadores

	específicos como aspas, itálico e negrito. São representados por nomes próprios, topônimos, entre outros.
Decalque	Palavra ou expressão emprestada da língua-fonte submetida a adaptações morfológicas e/ou gráficas.
Tradução literal	Os segmentos textuais são reproduzidos com (I) o mesmo número de palavras, (II) na mesma ordem sintática, (III) empregando as mesmas categorias gramaticais e (IV) contendo opções lexicais que podem ser sinônimos interlinguísticos, em contextos

	específicos.
Transposição	Ocorre sempre um dos três critérios que definem a tradução literal deixa de ser satisfeito, ou seja, sempre que ocorrem rearranjos morfossintáticos. A transposição ocorre quando duas palavras são fundidas em uma só: "*I visited* - Visitei" ou se acontecer o inverso, por exemplo, "*Kindergarten* – Jardim de infância" – ou quando uma palavra for desdobrada em várias unidades lexicais, inversões ou deslocamentos. As transposições podem ser obrigatórias – impostas pela

	estrutura sintática da língua-alvo – ou facultativas – a critério do tradutor.
Explicitação/Implicitação	Informações implícitas do texto fonte se tornam explícitas no texto meta por meio de aposto explicativo, notas de rodapé ou paráfrases. Também correspondem a informações explícitas do texto fonte que se tornam referências implícitas no texto meta.
Modulação	Um determinado segmento textual é traduzido de modo a impor um deslocamento perceptível na estrutura semântica de superfície, embora retenha o mesmo efeito geral de sentido no

	contexto e no cotexto específicos. As modulações opcionais representam parcela significativa no plano linguístico da liberdade do tradutor, modo de dizer peculiar a determinado complexo língua-cultura, idiomatismos de expressão, de significado e de conotação (AUBERT, 2003, p. 66).
Adaptação	Corresponde a uma assimilação cultural, uma solução tradutória. Corresponde ao resultado do embate entre duas realidades linguísticas confrontadas no ato tradutório (AUBERT, 2003, p. 67). Por

	exemplo, "*Sheriff* – delegado de polícia".
Tradução intersemiótica	Corresponde a figuras, ilustrações, selos, logomarcas, brasões do texto fonte reproduzidos no texto meta como ocorrem em traduções juramentadas.
Erro	Somente casos evidentes de "gato por lebre" incluem-se nesta modalidade. Essa categoria não inclui as soluções tradutórias percebidas como inadequadas ou estilisticamente inconsistentes.
Correção	"O tradutor opta por realizar melhorias" no texto meta em comparação ao texto fonte.
Acréscimo	O tradutor inclui um segmento textual no texto meta, mas não

	corresponde a transposição, nem explicitação. Pode ocorrer como comentários velados ou explícitos do tradutor.

Tabela 2 – Revisão da ferramenta de análise denominada "modalidades de tradução" proposta por Aubert (1998).
(AUBERT, 1998, p.105-110)

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresento, através de um recorte, a análise dos segmentos selecionados e alinhados para serem utilizados como *corpus* da presente pesquisa. Os textos selecionados compõem o CATUERJ e correspondem a textos originais em inglês e suas respectivas traduções para a língua portuguesa.

A análise do *corpus* foi realizada em três etapas. A análise das *modalidades de tradução* (Aubert, 1998) foi feita através de um método comparativo, ao cotejar o texto fonte com o texto alvo. A primeira etapa correspondeu à seleção dos segmentos textuais em cada par de textos dos *subcorpora* CATUERJ-Ing e CATUERJ-Tra. Em seguida, foram selecionadas unidades de tradução representadas por palavras,

sintagmas ou orações, a fim de identificar a modalidade de tradução utilizada pelos aprendizes de tradução. O último passo foi verificar quais modalidades de tradução foram utilizadas com maior frequência pelos aprendizes, testando a aplicabilidade do modelo de modalidades de tradução desenvolvido por Aubert (1998) para analisar textos da área de tradução especializada.

A seguir, apresento um quadro em que ilustro as treze modalidades de tradução propostas por Aubert (1998). Identifiquei as modalidades de tradução utilizando cores e fiz uma legenda para ilustrá-las, facilitando a observação das unidades de tradução destacadas nos segmentos textuais. A tradução literal é a única modalidade não identificada por uma cor, mas sim, por um sublinhado, visto que costuma ocorrer simultaneamente a outra modalidade.

	Modalidade de tradução	Cor (Representação)
1	Omissão	
2	Transcrição	

3	Empréstimo	
4	Decalque	
5	Tradução literal	(__)
6	Transposição	
7	Explicitação/Implicitação	
8	Modulação	
9	Adaptação	
10	Tradução intersemiótica	
11	Erro	
12	Correção	
13	Acréscimo	

Tabela 3 - Ilustração das modalidades de tradução (Aubert, 1998).

Abaixo, realizo a análise dos segmentos, lembrando que a análise das escolhas tradutórias dos aprendizes é subjetiva, ou seja, pode variar um pouco diante da percepção de

perspectivas ou posições adotadas por analistas distintos.

Nº do segmento	TO01	TT01	Modalidade de tradução
[01]	(1)When(2) Random House(3) bought the venerable publisher Alfred A. Knopf(4) in 1960, (5) the story was reported on the front	(1) Quando(2) a RandomHouse(3) comprou a venerável editora(3) Alfred A. Knopf(4)em 1960, (5) a notícia foi publicada na primeira página (6) do(6) New York Times.	(1) Tradução literal (2) Explicitação/empréstimo (3) Tradução literal/ empréstimo (4)Transcrição (5) Tradução literal (6) Transposição obrigatória/ empréstimo

	page (6) of The New York Times.		

Tabela 4 – Análise dos segmentos do par TO01 – TT01 do CATUERJ.

Na análise do primeiro segmento da tabela, há uma predominância da tradução literal, ocorrendo, de maneira híbrida, com empréstimos e transcrições. Aubert (1998, p.110) afirma que as modalidades de tradução podem ocorrer de maneira pura ou híbrida. Também há a manutenção de *Random House*, por ser tratar do nome da editora. No meu ponto de vista, poderia haver uma explicação do termo, por exemplo, a utilização de um aposto explicativo. Nesse caso, o uso do empréstimo pode estar vinculado ao conhecimento de mundo do leitor e às informações oferecidas ao longo do texto que possibilitam a construção de sentido. O uso do aposto serviria para aproximar o leitor do contexto em que o texto se insere.

Ainda no primeiro segmento, a palavra *story* foi traduzida como "notícia". Embora não se trate de um sinônimo, utilizo a definição de Aubert para explicar essa escolha do aprendiz, afirmando que na tradução literal segmentos

textuais podem conter opções lexicais que, no contexto específico, podem ser sinônimos interlinguísticos (AUBERT, 1998, p.106). O mesmo ocorre com a palavra *reported*, traduzida como "publicada". Já na tradução do nome do jornal "*The New York Times*", o artigo *the* foi omitido. Classifiquei essa UT como uma composição híbrida de omissão e empréstimo, embora essa escolha pela omissão do artigo *the* não comprometa a compreensão do texto na língua-fonte. A classificação da UT como uma composição híbrida de omissão e empréstimo apresenta a minha visão sobre o trabalho do tradutor aprendiz, que não demonstra ver o artigo definido como parte do nome de um respeitado jornal norte-americano, conhecido em várias partes do mundo.

Nesse mesmo segmento, há a predominância da tradução literal. Ela ocorre quando os segmentos textuais do texto fonte e do texto meta mantêm uma fidelidade semântica estrita, porém adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da língua-fonte (AUBERT, 1987, p.15). O uso contínuo da tradução literal pelo tradutor aprendiz, a meu ver, constitui uma tentativa de manter os textos gramaticalmente equivalentes, além de manter a objetividade e a clareza pertinentes ao texto da área de especialidade.

Nº do segmento	TO02	TT02	Modalidade de tradução
[12]	(1)This audience ultimately takes priority, insuring that the(2) verbal clothing (3) the translator cuts for the(4) foreign work(5) never fits exactly.	(1) Este público enfim tem a prioridade, fazendo com que a(2)roupagem verbal (3) escolhida pelo tradutor para o(4) trabalho importado(5) nunca fique devidamente ajustada.	(1) Tradução literal /explicitação (2) Transposição obrigatória (3) Transposição facultativa / tradução literal (4) Modulação / transposição obrigatória

Tabela 5 – Análise dos segmentos do par TO02 – TT02 do CATUERJ.

No início do segmento 12, o tradutor aprendiz optou pela tradução literal. Em seguida, há uma transposição obrigatória

identificada através da inversão na ordem dos vocábulos destacados, em *verbal clothing* traduzida para "roupagem verbal". Já *foreign work* traduzido para "trabalho importado", classifiquei como uma construção híbrida de transposição facultativa com modulação por apresentar uma mudança de escolha lexical ("estrangeiro" por "importado"). Aubert (1998, p.108) define essa mudança como "equivalência tradutória" que somente pode ser recuperada considerando-se o contexto. Por fim, há outra transposição facultativa em que as palavras do texto traduzido estão desdobradas em várias unidades lexicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas por Aubert foram fundamentais para gerar as indagações deste artigo, através de sua proposta teoria e metodológica. Dessa forma, tais reflexões promovidas pelo autor permitem estimular o desenvolvimento da conscientização dos aprendizes sobre suas escolhas, que constitui a função nuclear da Teoria da Tradução nos cursos de formação de tradutores (AUBERT, 1998, p.126). Para investigar os textos que compõem o *corpus* deste artigo e verificar quais foram as modalidades de tradução mais utilizadas pelos aprendizes, amparei-me nas ideias de Francis Aubert (1998), oriundas do seu

artigo “Modalidades de tradução: teoria e resultados”.

A pesquisa foi realizada ao comparar os textos originais, retirados de livros da área de tradução especializada, escritos originalmente em inglês e traduzidos para a língua portuguesa por aprendizes de tradução. Através da análise das modalidades de tradução presentes nos segmentos textuais, verifiquei que os procedimentos mais utilizados pelos alunos são os de tradução direta: tradução literal e transposição. Também foi observada a frequência da tradução literal na tipologia textual selecionada para análise (textos da área de tradução especializada). Outra observação foi que diante da categorização das modalidades de tradução propostas por Aubert (1998), não foi necessário rever ou alterar o modelo proposto pelo autor ao analisar os textos do CATUERJ.

Este trabalho promoveu uma reflexão sobre o uso de modalidades de tradução por aprendizes, além de contribuir para estudos acerca da teoria e da prática tradutórias, através da observação das escolhas tradutórias de aprendizes de tradução. Foram utilizadas perguntas norteadoras sobre as escolhas tradutórias dos aprendizes para gerar reflexões que pudessem ser relevantes para estudos envolvendo *corpus* de aprendizes de tradução.

A seguir, apresento alguns pontos positivos e negativos encontrados a partir de uma reflexão sobre a análise dos textos dos aprendizes de tradução do EscrTrad. Entre eles, ressalto a adaptação da estrutura linguística dos textos de especialidade da área de tradução e a busca pela interação entre texto original e texto traduzido, fazendo escolhas lexicais consistentes, provenientes dos conhecimentos linguístico, pragmático, cultural, entre outros. Além disso, destaco a baixa incidência de termos específicos e o tema dos textos (tradução) como fatores que favorecem a integração do tradutor com o texto. Outro ponto positivo foi a possibilidade de os aprendizes utilizarem ferramentas que auxiliem em sua pesquisa tradutória, como *corpus on-line* e dicionários de frequência, propiciando uma experiência concreta, que simula um contexto profissional de realização da tradução.

Entre os poucos pontos negativos podemos considerar a insegurança do tradutor aprendiz e a realização de escolhas tradutórias inconsistentes, relacionadas ao conhecimento linguístico ou ao conhecimento gramatical. Frota (2006, p.147) afirma que é importante que alunos saibam, o quanto antes melhor, que no mundo da tradução as nossas escolhas com frequência não podem ser rotuladas como erradas ou certas em termos absolutos.

Espero que este estudo possa estimular aprendizes de tradução a observarem não só a aplicação de modalidades de tradução, mas também as demandas do texto de partida e de chegada, respeitando os aspectos culturais, linguísticos, gramaticais e pragmáticos das línguas envolvidas no processo tradutório. Além disso, possam também compreender como as modalidades de tradução podem auxiliá-los a lidar com problemas oriundos do ato de traduzir, ajudando-os a embasar e a validar suas escolhas, diante duas realidades linguísticas distintas.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Francis. (1998) Modalidades de tradução: teoria e resultados. TradTerm 5 (1). São Paulo: CITRAT/FFLCH-USP.

FREITAS, Claudia. (2015) *Corpus*, Linguística Computacional e as Humanidades Digitais. *In:* LEITE, Miriam; TERESA GABRIEL, Carmen. (Orgs.) Linguagem, discurso, pesquisa e educação. 1. ed. - Petrópolis: FAPERJ, 2015, p. 28.

FROTA, Maria Paula. (2006) "Erros e lapsos de tradução: um tema para o ensino". In:Cadernos de Tradução, Florianópolis, Brasil, 2006, p. 147.

MAYORAL, Roberto. (2016) "Tradução especializada: um conceito que precisa ser

revisado". TradRev .28106, PUCRio, Rio de Janeiro.

RAMOS, Barbara Cristina Marques Pereira. (2016) Corpus de Aprendizes de Tradução: Possíveis aplicações na sala de aula de uma disciplina de tradução. 2016. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (2009). Métodos de pesquisa. EAD, UFRGS, Porto Alegre, 2009, p.31.

TAGNIN, Stella; VIANA, Vander. (2015) *Corpora* na tradução. São Paulo, SP: HUB editorial, 2015.

VENUTI, Lawrence. (1995) The Scandals of Translation. Towards an ethics of difference. London/ New York: Routledge.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. (1995) Comparative Stylistics of French and English. A methodology for translation. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia.

BIODATA

Adriana Bezerra Ivo. Graduada em Letras – Licenciatura, Habilitação: Português e Inglês pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade (2004). Cursou Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa na

Universidade do Grande Rio - Unigranrio (2008). Cursou Pós-Graduação Lato Sensu em Leitura e Produção Textual na Universidade Federal Fluminense – UFF (2013). Cursou Pós-Graduação Lato Sensu em Tradução de Inglês na Universidade Gama Filho (2013). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual do Rio de Janeiro e professora de Inglês na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Cursou mestrado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (2017). http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8731215T1

adriana.abi@gmail.com.

COMPARANDO VERSÕES DE *L'ENFANT DE SABLE* PARA O PORTUGUÊS: ENTRE O ORIENTE, O ACIDENTE E O INCIDENTE

Luciana Persice Nogueira

INTRODUÇÃO

O marroquino Tahar Ben Jelloun (1944) possui um vasto currículo de produções, incluindo incontáveis artigos em diversos jornais, e mais de quarenta títulos de livros editados em diferentes gêneros (ensaio, prosa, poesia, fábula, entre outros). Na profusão prolífica dos textos que publica, desde 1972, tem mantido uma constante: escreve, em francês, para um público francófono, tanto de origem europeia quanto oriundo da imigração (particularmente, a magrebina), e dá voz a uma diversidade de personagens que, via de regra, pertencem a camadas ou grupos de excluídos sociais, minorias e párias de toda ordem, relativos a contextos – ou cenários ficcionais – norte-africanos.

Essa coabitação, num mesmo texto, de elementos magrebinos e franceses é inerente à literatura oriunda das imigrações, de uma forma geral, não somente pela condição lábil e plural

do migrante, como também pelo amálgama lexical operado no interior dos textos em questão. Os romances de Ben Jelloun colocam em cena um complexo hibridismo não só pelos temas tratados, mas, igualmente, pela própria textura do texto.

O GRÃO DA ESCRITURA DE BEN JELLOUN

Roland Barthes escreveu um belo artigo (em 1972), "Le grain de la voix" (1994), em que examina uma certa qualidade vocal, na qual se constata um encontro, feliz, entre a voz que canta, a melodia cantada e as palavras pronunciadas. Essa qualidade seria uma espécie de corpo da voz, que também se encontra no corpo da escritura, à medida que também esta possui uma musicalidade própria, que se discerne entre outros aspectos da língua e da linguagem empregadas no texto. Trata-se de uma qualidade encontrada entre a voz e a vocalidade do texto, que tem poder de evocação, como que deixando rastros perceptíveis, notáveis, estranhos ou estrangeiros, no que se lê ou escreve. Essa qualidade sinaliza para a existência de uma textura que caracterizaria o texto de um autor.

É possível pensar no conceito de "grão" bartesiano, seja da voz ou da escritura, ao examinar a obra de Ben Jelloun: situada na encruzilhada entre distintas tradições culturais

e literárias, entre o árabe e o francês, e o oral e o escrito, ela desprende uma qualidade melódica tributária, a um só tempo, do lirismo da poética da literatura árabe, da entoação da recitação do Alcorão, e da retórica do contador de estórias que ocupa a praça pública – figura transeunte entre o passado e o presente.

Todos esses elementos imiscuem-se nos romances de Ben Jelloun, levando-os a caracterizarem mais um dos inúmeros entre-dois citados acima: entre a prosa e a poesia.

Essa prosa poética tem sido estudada, e possui muitas facetas[1], mas, essencialmente, constitui uma textura textual em que os efeitos sonoros são particularmente estratégicos na criação de um som, de um tom, uma atmosfera, um conjunto coeso e consistente de remissões ao recorrente contexto magrebino.

O romance que interessa aqui é *L'Enfant de sable* (1985), talvez o maior dos sucessos de Ben

[1]A título de exemplo, vale menção o ensaio de Najib Redouane, que fala em "simulacro de oralidade", e analisa "o fenômeno da representação da oralidade em Ben Jelloun. O escritor exprime uma tendência a cultivar o mito da existência de um modelo de escritura fundado sobre a composição poética, a pesquisa estética, a estrutura rítmica e uma atmosfera onírica. É uma estratégia sutil que tenta seduzir e levar o leitor a adotar [...] uma atitude calcada na crença e na comunhão" (REDOUANE, 1997, p. 77).

Jelloun (que antecede *La Nuit sacrée*, ganhador do Prêmio Goncourt de 1987, e que compõe com ele um díptico), exemplo dessa prosa poética encantadora e encantatória, que evoca o oral através do escrito, e insinua tons, sons, ares de outros confins, trazendo um estranhamento ao texto e uma consciência do hibridismo ao leitor. Mais especificamente, interessa, aqui, a questão da tradução desse grão vocal intencional, semeado pelo autor ao longo das páginas, e a sua transposição para o português nas duas traduções existentes.

Muito resumidamente, pode-se ressaltar que *L'Enfant de sable* é a estória trágica de uma menina criada como menino, para que um patriarca tivesse um herdeiro e sucessor. Vem ao mundo, assim, Ahmed, menina travestida, educada contra a sua natureza, de acordo com o destino traçado pelo pai. Até que morre o pai, e o personagem reescreve destino e nome – passa a chamar-se Zahra, e lança-se na aventura de sua nova identidade. Sua história é contada por vários narradores, vários contadores de histórias da praça central de Marrakech, numa narrativa que passa a incorporar micro-narrativas e múltiplas narrações, num concerto, portanto, polifônico.

Caracterizam a narrativa, especificamente, a multiplicidade de narradores, a fragmentação do ponto de vista, o lirismo da poesia árabe, a

tematização da tradição oral da literatura árabe e de certos elementos culturais orientais (a submissão da mulher, a paisagem desértica, a cidade labiríntica...), a ambiguidade sexual, e a ambiguidade cultural (Oriente-Ocidente, entre outras). As multiplicidades e as ambiguidades reforçam o caráter metafórico do protagonista, que representa um entre-dois cultural, temporal e espacial, e a busca – sem encontro – de uma solução, uma resposta ou uma verdade entre as versões apresentadas ao leitor. O livro trata, nas entrelinhas, da questão da autoria, da função leitora ou interpretante, e do caráter fugidio do texto; é, portanto, uma meta-escritura. Não é uma aventura exótica em paragens orientais.

No Brasil, foi lançado *O Menino de areia* (1986), e em Portugal, *A Criança de areia* (1990). A diferença nas traduções dos títulos já indica distintos projetos de tradução. Não cabe, porém, na economia deste artigo, uma análise comparativa dos respectivos mercados editoriais nacionais, nem do interesse geral despertado pela literatura oriunda das imigrações nos dois países, nem sequer do atrativo da obra de Tahar Ben Jelloun, em particular, seja no Brasil ou em Portugal.

Será visto, aqui, um dos principais artifícios do autor na produção de seu amálgama árabo-francês: o uso recorrente do arabismo, a inserção como que familiar deste elemento

estranho e/ou estrangeiro na frase escrita em francês. Embora haja outros aspectos da criação do efeito de oralidade mencionado, sobretudo os relativos à retórica (tão importante na caracterização dos diferentes contadores de história que se sucedem ou interpõem na trama), trata-se de um elemento linguístico e linguagístico chave, de fácil detecção em ambas as versões para o português.

Assim, será observado o tratamento conferido, nas duas versões em questão, ao arabismo enquanto marca da projeção do hibridismo que caracteriza a escritura de Ben Jelloun, do estranhamento provocado por palavras estrangeiras num texto escrito em francês; arabismo, elemento constituinte do grão do texto, que o integra e caracteriza.

TRADUÇÃO E INCIDENTE

Antes de mais nada, cabe mencionar que outros livros de Tahar Ben Jelloun também foram vertidos para o português:

No Brasil	Em Portugal:
1. *Moha o Louco Moha o Sábio*, Francisco Alves, 1984 2. *O Menino de areia*, Nova Fronteira, 1986 3. *Olhos baixos,*	1. *A Criança de areia*, Estampa, 1990 2. *O Homem quebrado*, Caminho, 1995 3. O racismo explicado aos jovens, Presença,

Bertrand Brasil, 1992 4. *Os frutos da dor*, Record, 2000 5. O primeiro amor é sempre o último, Vieira Lent, 2002 6. As cicatrizes do Atlas, Unesp, 2003 7. *O último amigo*, Bertrand Brasil, 2006 8. *Partir*, Bertrand Brasil, 2007 9. O Islamismo explicado às crianças, Unesp, 2011 10. *Felicidade conjugal*, Bertrand Brasil, 2014	1998 4. O Albergue dos pobres, ASA, 1999 5. O Islão explicado às crianças, Livros do Brasil, 2002 6. Uma ofuscante ausência de luz, ASA, 2003 7. *O Escrivão público*, Cavalo de Ferro, 2005 8. *Amores feiticeiros*, Cavalo de Ferro, 2008 9. O Primeiro amor é sempre o último, Quidnovi, 2012

Tabela 1

Nessa lista, em princípio completa, salta aos olhos que *L'Enfant de sable* foi o único título de ficção traduzido em ambos os países (o que só ocorreu também com o ensaio *L'Islam expliqué aux enfants*). Em verdade, esse foi o romance que deu notoriedade ao autor fora do eixo Magrebe-França, ao ser traduzido para 43 línguas. Percebe-se, porém, que não houve reedições – o que pode expressar o fato de que o

impacto tanto no Brasil quanto em Portugal foi pequeno ou mesmo irrisório.

Ton Naaijkens (2010) se interessa pelo estudo do caráter e das consequências do impacto das traduções em determinado contexto (seja ele uma cultura, um país, um mercado, ou um "campo de tradução", conceito que toma de empréstimo a Pierre Bourdieu). Em um de seus artigos sobre esta questão, o crítico estabelece uma distinção entre "evento" e "incidente", segundo o maior ou menor impacto, respectivamente, que uma tradução provoca na cultura-alvo. Ele dá ênfase ao fato de que uma tradução pode afetar (positivamente ou negativamente – ele não entra neste mérito) a cultura de chegada: "as traduções, que potencialmente corporificam mudanças, podem ser consideradas como eventos de monta ou como incidentes insignificantes [*major events or minor incidents*]" (NAAIJKENS, 2010, p.5).

A não reedição de *L'Enfant de sable* (assim como dos demais títulos, diga-se de passagem) reflete o fato de que seu impacto no mercado e nas culturas alvo foi insignificante, negligenciável, incidental. Sua fraca repercussão não acompanhou o fenômeno de vendas provocado pelo título tanto na França quanto em outros países (não apenas europeus). Dos 60 títulos (até a data atual) produzidos por Ben Jelloun, apenas 10 foram editados no Brasil (um

a mais que em Portugal). Uma interpretação desse descompasso brasileiro e português com relação ao retumbante sucesso internacional de *L'Enfant de sable* será apresentada a seguir.

Para tal, porém, é preciso atentar para o fato de que, para além das questões de língua, uma tradução afeta, incide e interpela pelo que veicula, e pelo modo como veicula. O romance em questão tem, no hibridismo entre o francês e o árabe, entre oral e escrito, parte do seu poder de interpelação, no poético trânsito entre termos e expressões de ambas as línguas – o francês e o árabe – rompendo as fronteiras ao prescindir de itálicos, aspas ou notas explicativas, contando com a compreensão imediata de uns (os leitores de língua materna árabe ou os leitores francófonos, sobretudo franceses, já familiarizados com os múltiplos aportes da língua árabe à língua francesa, resultante da presença massiva dos imigrantes norte-africanos em solo francês, há várias décadas) e com a cumplicidade de outros (que, embarcando na leitura de um texto oriundo da imigração, absorvem o termo estrangeiro como um passaporte para uma aventura intercultural) – leitores que se movem e comovem no exercício mental de vai-e-vem entre línguas, registros e culturas.

Nas versões para o português, entretanto, essa movência não se reproduz de maneira

equivalente. Aliás, a diferença entre os efeitos produzidos em língua de origem e língua de chegada é da ordem da discrepância e da desconformidade – de onde a ideia de acidente, referida a seguir.

ARABISMO E ACIDENTE

No contexto oriental retratado em língua francesa, chama a atenção, então, que Ben Jelloun empregue, com frequência, termos árabes sem recorrer a aspas, itálicos ou notas. Não há, como de praxe, o destaque ao arabismo – elemento estranho à língua francesa – o que resulta na criação de uma linguagem eivada de aportes de elementos exógenos, sem que eles destoem graficamente na página lida. O estudo da obra de Ben Jelloun revela que essa é uma das características de sua escritura: realizar uma mescla entre os idiomas árabe e francês, fundir sonoridades, apropriar-se da escrita do ex-colonizador e infiltrá-la de cor local, nutri-la com o estrangeirismo, transformando-a em ponte: sobre o Mediterrâneo e sobre as diferenças. Texto, portanto, de interesse muito atual.

Ao estruturar a sua prosa híbrida e ambígua, Ben Jelloun como que escreve dois textos em um: além do amálgama lexical já comentado, há todo um universo de costumes, crenças e hábitos, mais ou menos implícito segundo a formação cultural do leitor, francês

ou de origem imigrante, junto ao qual esses implícitos repercutem e reverberam segundo distintas densidades semióticas, pois as diferentes leituras captam, diversamente, significados e significantes.

Nessa análise comparativa de duas versões – ou seja, interpretações de um texto original – será observado, em linhas gerais, o tipo de alinhamento, maior ou menor, à ideia que de que uma tradução deve respeitar uma "fidelidade literária" (RÓNAI, 2012, p.48). Esse conceito de Paulo Rónai parece-me extremamente oportuno ao se entender o processo decisório diante de um texto a ser traduzido. Diz o laureado tradutor, revisor e professor que cabe ao tradutor "traduzir não as palavras, mas a ideia do autor, procurando reproduzir-lhe naturalmente com toda a exatidão possível os ingredientes lógicos e sentimentais" (RÓNAI, 2012, p. 47). No caso deste texto de Ben Jelloun, a tradução do arabismo deveria, então, seguindo-se a fórmula de Rónai, reservar o mesmo tipo de tratamento dado pelo escritor, pois trata-se de palavra carregada de história, memória, conotação e afetividade; trata-se de ponte entre passado e presente, árabe e francês, estranho-estrangeiro e familiar.

Nesse mesmo sentido, Umberto Eco fala em ser "fiel" à "intenção do texto":

> o conceito de fidelidade tem a ver com a persuasão de que a tradução é uma das formas da interpretação e que deve sempre visar, embora partindo da sensibilidade e da cultura do leitor, reencontrar não digo a intenção do autor, mas a intenção do texto, aquilo que o texto diz ou sugere em relação à língua em que é expresso e ao contexto cultural em que nasceu (ECO, 2007, p.16-17).

"Reencontrar" a "intenção do texto", no caso das versões de *L'Enfant de sable*, seria preservar termos árabes no texto em português como sinal (positivo) da presença – no texto, na cultura, na história, na estória – de diferenças; seria respeitar a presença estranha-estrangeira do Outro. Esse exercício de "reencontro" por meio da tradução exige um esforço de reprodução de efeitos semelhantes na língua alvo – mas também de sua compreensão por parte do tradutor. É Eco quem diz: "traduzir quer dizer entender o sistema interno de uma língua, a estrutura de um texto dado nessa língua e construir um duplo do sistema textual, que, submetido a uma certa discrição, possa produzir efeitos análogos no leitor" (ECO, 2007, p.17).

Numa análise detalhada das duas traduções feitas para a língua portuguesa, entretanto, constata-se que o grão da escritura, de granulosidade árabe, sofrerá (literalmente) perdas no processo da transposição de uma língua a outra. Não só os efeitos não serão análogos, como serão meramente incidentais.

Eis uma tabela dos termos árabes que existem no texto escrito originalmente em francês, e as soluções apresentadas pelos tradutores de *O Menino de areia* e de *A Criança de areia*.

L'Enfant de sable	O Menino de areia (Brasil)	A Criança de areia (Portugal)
caftan – p.18 e 123	manto – p.18 e 119	caftan* – p.20. N.T: "espécie de túnica com capuz usada pelos homens" caftan – p.116
fqih – p.18, 20 e 29	feiticeiro – p.18 mágico – p.20 sacerdote – p.29	fqih* – p.20. N.T: "espécie de curandeiro que luta contra os demônios que se apoderam de algumas pessoas" fqih – p. 21 e 30
marabout – p.18, 20,	marabu – p.18	pequena mesquita habitada por um

84, 138 e 139	túmulo de marabu – p.20 santuário – p.80, 134 e 135	religioso maometano – p.20 religioso – p.21 santo – p.78 santuário – p.128 mesquita – p. 128
you-you – p.26 (bis)	*iou iou* – p.26 (bis)	exclamações de prazer – p.27 (bis)
mufti – p.29	mufti – p.29	mufti* – p.30. N.T: "sumo sacerdote dos maometanos"
fez – p.31	fez – p.31	fez* – p.31. N.T: "chapéu idêntico ao dos turcos"
khôl – p.31	khol – p.31	khol* – p. 31. N.T: "pó negro obtido pelo esmagamento de uma pedra que é utilizado para pintar os olhos"
djellaba – p.31, 68, 73, 102, 113 (bis), 114 (bis), 135, 138, 166 e 168	veste – p.31, 67 e 71 manto – p.98, 109 (bis), 110 (bis). 131, 134, 162 e 164	djellaba* – p.31. N.T: "espécie de túnica com capuz usada pelos homens" djellaba – p. 67, 69, 95, 107 (bis), 108 (bis), 125, 128, 156 e 157

hammam – p.36	amã – p.33 e 36	hammam* – p.33. N.T: "estabelecimento de banhos" hammam – p.36
Bab El Had – p.49	Bab El Had – p.49	Bab El Had* – p.49. N.T: "pode significar 'Porta do Domingo' ou 'última porta', visto ser o domingo o último dia da semana"
kif – p.84, *passim*	maconha – p.80, *passim*	kif* – p.78. N.T.: "pó de folhas de cânhamo que os marroquinos misturam com o tabaco"
gandoura – p.102	calças – p.98	gandoura* – p.95. N.T: "blusa dos árabes"
séroual – p.102, 118 e 142	ceroulas – p.98 e 138 camisa – p.114	fato – p. 95 séroual* – p.112. N.T: "calças" "séroual" – p.131
médine – p. 116	cidade – p.113 medina – p.	medina – p.111 e *passim*

	187 e *passim*	
mokadem – p.136	mokadem – p.132	Mokadem* – p.126. N.T.: "adjunto do chefe da circunscrição"
caïd – p.141	chefe da aldeia – p.137	"caïd"* – p.130. N.T: "magistrado indígena"
bâttène – p.176, *passim*	bateno – p.171, *passim*	bâttène – p.165, passim
babouches – p.192	chinelas – p.188	babuchas – p.180
muezzin – p.195	muezim – p.190	Muezim – p. 182.
diwân – p.198	divã – p.193	Diwân* – p.185. N.T: "recolha de poesias líricas nas literaturas orientais"
burnous – p.199	manto – p.195	casaco – p.187
henné – p.199	henê – p.195	corante – p.187

Tabela 2

Primeiramente, é importante lembrar que nem todas as decisões num processo de tradução cabem apenas ao tradutor: há

interferências por parte do revisor e dos produtores do livro, que obedecem a critérios que, por vezes, escapam à lógica de uma eventual tentativa de se produzirem os mesmos efeitos no público leitor da tradução ocorridos junto ao leitor do texto de origem (que podem ser, por exemplo, de ordem mercadológica).

Assim, na tradução brasileira, a busca dos arabismos (cujo uso, vale insistir, é uma característica do texto benjellouniano) é vã: estão dissimulados ou omitidos, numa clara decisão, por parte do tradutor, revisor e/ou editora, de tornar a leitura mais ágil ou fácil para o público brasileiro. Já na tradução portuguesa, o processo é diferente: o arabismo consta no texto sem destaque gráfico, com uma explicação em nota de pé de página na primeira aparição do termo. Mas há algumas inconsistências no tratamento dado aos arabismos em seu conjunto, em ambas as traduções.

Essas inconsistências, na medida em que resultam no esquecimento do livro e na sua não reedição, são vistas aqui em seu conjunto, como um acidente no percurso lacunar e fragmentário da publicação da obra de Ben Jelloun para a língua portuguesa. Não menos que seis editoras se revezam nessa tarefa no Brasil, e, em Portugal, sete.

A tabela acima está ordenada em função da primeira aparição do termo árabe no texto.

Assim, então, tem-se a palavra *caftan*, que existe em francês na ortografia *cafetan*, e foi traduzida por "manto", termo genérico e inespecífico, no Brasil; e mantido na forma do texto francês, seguido de nota, na edição de Portugal; o termo, porém, consta nos dicionários *Caldas Aulete* e *Aurélio* como "caftã".

Fqih mereceu três aproximações em *O menino de areia* (de agora em diante, MA), como feiticeiro, mágico e sacerdote, enquanto que em *A Criança da areia* (CA), surge seguido de uma nota que não explica nem correta nem claramente o que designa ("espécie de curandeiro que luta contra os demônios que se apoderam de algumas pessoas"), quando, em verdade, trata-se de um termo oriundo do vocabulário religioso relativo ao direito corânico, e a explicação deveria ser: "bacharel em direito corânico ou jurisconsulto (que pode, eventualmente, assumir função de mestre de escola corânica)".

Marabout, palavra ambígua que designa tanto o indivíduo religioso quanto o local que ele habita, será traduzido, em MA, ora corretamente como "marabu" (palavra que existe no dicionário de língua portuguesa, assim como "marabuto"), ora aproximado, desnecessariamente, como "santuário". Em CA, a explicação em nota, mais uma vez, confunde mais do que explica (pequena mesquita habitada

por um religioso maometano), além de ser substituído alternativamente por "religioso", 'santo", "santuário" e "mesquita".

Os *you-yous* foram traduzidos em itálico por "*iou iou"* em MA, e como "exclamações de prazer" em CA. Esses gritos proferidos por mulheres, tanto exprimem prazer quanto luto, em eventos coletivos. Não está claro o porquê da tradução portuguesa não ter dado o mesmo tratamento de nota de rodapé, lembrando que se trata de algo característico do universo feminino magrebino. Complementarmente, o fato de tratar-se de uma onomatopeia acrescentaria uma sonoridade exponencial, pertinente ao texto – só que o som deveria ser reproduzido como "*iu iu*", para não passar pela fonética francesa.

Mufti aparece corretamente em ambas as traduções, tal qual, sendo que em CA ainda está seguido de explicação em nota.

O chapéu *fez* está sem destaque no texto brasileiro, inclusive porque existe na língua, e recebeu uma nota no texto português que, novamente, não explica de forma conveniente ("chapéu idêntico ao dos turcos"), ou seja, "chapéu de pano ou feltro, curto e cilíndrico, que costuma ter uma borla pendurada na parte superior".

O produto cosmético *khôl* consta em MA sem o circunflexo, e, em CA, também sem

circunflexo e seguido de nota aparentemente detalhada (mas incompleta).

Djellaba simplesmente desaparece em MA em proveito de "veste" ou "manto", e, em CA, seguida de nota na primeira aparição.

Hammam, na tradução brasileira, surge no termo existente na língua, "amã", mas em CA, na ortografia francesa, seguido de nota.

Um dos títulos de capítulo é *Bab El Had*, e é reproduzido tal qual em MA e em CA – neste, seguido de explicação – "pode significar 'Porta do Domingo' ou 'última porta', visto ser o domingo o último dia da semana". Essa explicação não procede, pois, tanto no Brasil quanto em Portugal, o domingo é considerado como o primeiro dia da semana. Em enciclopédias *on line*, encontra-se a explicação, que pode ser resumida assim: "nome de uma das portas da muralha da cidade de Rabat. El Had quer dizer 'o fio da espada' e era diante dela que se executavam os assassinos, por decapitação" (dado importante na trama).

Kif foi traduzido por "maconha" em MA, e mantido no original, seguido de nota ("pó de folhas de cânhamo que os marroquinos misturam com o tabaco"), embora o termo "haxixe" – outra palavra oriental, que pertence ao léxico português – pudesse ser usado como forma de aproximação, o que manteria a noção de arabismo.

Gandoura, um tipo de blusa, foi traduzido equivocadamente por "calças" em MA; consta como no original em MA, seguido de explicação correta em nota.

Já *séroual*, em MA, teve duas versões: "ceroulas" (evidentemente, de mesma origem etimológica) e "camisa"; em CA, teve três: "fato", "séroual" (seguido de nota explicando que é uma calça), e "séroual", grafado entre aspas – única vez em que o arabismo consta entre aspas no texto português, apesar de haver sido explicado em nota, antes – contrariando o procedimento habitual da tradutora.

Médine, que designa, em francês, o centro das cidades antigas no norte africano, surpreendentemente, não existe como tal nos dicionários de língua portuguesa. A única acepção em dicionário é como "tipo de tecido". Em ambas as traduções, o termo é traduzido diretamente, como se existisse no sentido em que vigora em francês.

Mokadem ficou tal qual na tradução brasileira, embora não exista no idioma nessa forma; existe "mocadão" (no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado: "chefe, capitão, superior duma confraria; oficial superior" – sendo essa a melhor explicação no contexto em questão); a tradução portuguesa colocou uma nota cuja

explicação é um tanto restritiva ("adjunto do chefe da circunscrição").

Caïd virou "chefe da aldeia" em MA, e "magistrado indígena" em CA – embora o termo "alcaide", ignorado em ambos os casos, seja português, de origem árabe, e sirva perfeitamente ao texto.

Bâttène, moeda antiga descrita no próprio texto, aparece como "bateno" em MA, mas, desnecessariamente, em grafia francesa em CA (pois não é uma moeda francesa).

Babouches, que existem em português como "babuchas", foram traduzidas como "chinelas" em MA – apontando para a China e outros confins orientais – e constam corretamente em CA, sem nota, como convém.

Muezzin foi traduzido como "muezim" nas duas traduções, embora essa palavra seja, ironicamente, um galicismo. Na língua portuguesa, existe "almuadem" – "aquele que faz a prece coletiva do alto dos minaretes", explicação que merece uma nota.

Dîwan consta em MA como "divã", que existe no léxico, mas que costuma designar um tipo de sofá; figura na forma original, seguida corretamente de nota explicativa ("recolha de poesias líricas nas literaturas orientais"), em CA.

Bournous, que existe em português como "burnu" ou "burnus" (segundo *Caldas Aulete*), foi aproximado em ambas as traduções: como

“manto” em MA e “casaco”, em CA (novamente, contrariando a prática da tradutora de colocar a palavra em sua forma original, seguida de nota).

Henné, em MA, está como “henê”, incorretamente, pois, no Brasil, é popular como alisante de cabelos. Em CA, foi aproximado como “corante”. Existe, porém, o termo “hena”, usada em tingimento de cabelos e tatuagens temporárias.

De forma geral, os arabismos elencados fazem parte de vocabulário de caráter religioso – importante na descrição feita da sociedade muçulmana – e relativo à indumentária tradicional usada no norte da África – elemento importante na descrição dos personagens, da identificação de seu gênero ou sexo, de sua função ou posição na hierarquia social, assim como devido à sua função de dissimular ou encobrir os corpos (o corpo e a sexualidade sendo enigmas capitais do romance).

No texto brasileiro, devido às aproximações excessivas ou, até mesmo, aos erros de tradução – raros na tradução portuguesa, mas, mesmo assim, existentes –, há um apagamento da importância da indumentária, e, consequentemente, uma descaracterização física dos personagens, além da perda do valor estético e oral da palavra, e de um aminguamento ou depreciação do ambiente

oriental criado no texto escrito em francês (através da inclusão dos arabismos).

Parece que o importante, na tradução brasileira, foi optar pela facilitação da leitura, forjando uma familiaridade vernacular no texto, e prejudicando um dos efeitos principais da escritura de Ben Jelloun: causar, num primeiro momento, estranheza devido à coabitação de signos linguísticos árabes e franceses, estranheza esta que, na insistência da convivência de signos de idiomas diferentes, acaba sendo incorporada ao fluxo da leitura, fazendo com que esta coabitação de signos permita, também ao leitor, ultrapassar fronteiras e sentir-se um transeunte entre culturas, idiomas e textos.

A tradução portuguesa procedeu de maneira mais criteriosa, com notas discretas – embora, algumas, de redação confusa ou equivocada – mantendo-se as repetições dos termos como enxertos estrangeiros tornados familiares a partir da primeira menção comentada. A incorporação generalizada do arabismo (com exceção do tratamento dado a *marabout*, a *you-you*, a *séroual* e a *bâttène*) manteve o efeito produzido no texto de origem.

O fato de a língua portuguesa possuir termos diretamente provenientes do árabe (como “alcaide” e “almuadem”, por exemplo) permite ao leitor lusófono uma familiaridade

inesperada e inusitada, arcaica, que pode fazer reverberarem histórias e lembranças, e aflorarem sentimentos antigos e profundamente enraizados na herança cultural e linguística (tributárias do período da Invasão – e permanência – Moura na Península Ibérica). No Brasil, tem-se uma outra leva de aportes da língua árabe, pois houve a chegada de escravos muçulmanos e, ainda mais numerosos, de imigrantes sírio-libaneses (estes, a partir de meados do século XIX, árabes ou não, muçulmanos ou não), o que gera, em verdade, uma superposição de camadas de heranças culturais e linguísticas referentes ao universo norte-africano em geral.

Esse acesso direto aos termos árabes tem outra conotação para os leitores francófonos – que possuem uma história mais recente de colonização, descolonização e imigração, que envolve, inevitavelmente, outras imagens, inspirações e aspirações relativas ao Oriente. Ben Jelloun os invoca, justamente, para falar da questão (sempre atual) das populações oriundas das imigrações na França de hoje.

Mas o impacto afetivo ocorre, em todos os casos, e provoca efeitos subjetivos, evoca a memória coletiva, e aciona distintos registros linguísticos, artísticos, literários e culturais.

Complementarmente, vale comentar o tratamento conferido às notas de tradutor. Já foi

dito que apenas a edição portuguesa traz notas explicativas de tradutor – todas para explicar termos árabes. Mas há outras.

Na edição brasileira, são inseridas notas inexistentes no texto original: os pensadores Ibn Arabi e El Hallaj são apresentados ao leitor brasileiro da seguinte forma: "Dois grandes místicos islâmicos. Sobre o segundo, Louis Massignon escreveu um livro célebre" (*O Menino de areia*, p.142). Ora, se se considera que o leitor brasileiro desconhece os místicos islâmicos, não explicar quem é Louis Massignon não ajuda muito. Essa preocupação não existe na tradução portuguesa.

Já a edição portuguesa contém uma tradução de versos em espanhol, no próprio corpo do texto, logo abaixo da citação em espanhol – como consta no texto original: uma citação espanhola seguida da tradução para o francês. O tradutor brasileiro contou com a transparência entre as línguas espanhola e portuguesa, e dispensou a tradução.

Finalmente, o texto original dá a referência, em nota de pé de página, a uma surata corânica (*Enfant de sable*, p.53). Em *O Menino de areia* (p.53), ela é traduzida corretamente, mas em *A Criança de areia* (p.53), consta a palavra francesa, "*sourate*", um lapso, já que a palavra existe em português.

CONCLUINDO

Acredito que a abordagem semiótica da importância do arabismo no texto de origem, e das consequências inevitáveis de sua supressão, sobretudo na versão brasileira, explique, ao menos em parte, a razão da discrepância entre seus impactos no texto de origem e nas suas duas versões: na França, um evento; no Brasil e em Portugal, incidentes.

Constata-se, portanto, na comparação entre as duas traduções, que se perde, no travestimento das palavras, sobretudo na edição brasileira, a cor local, a sonoridade oriental, a evocação de outra língua – que permanece como pano de fundo e contraponto no texto escrito em francês. O arabismo é signo de diferenças sociais, culturais e artísticas, que o autor semeia propositalmente, estrategicamente nas linhas e entrelinhas do texto. Perde-se, na dissimulação ou omissão dos arabismos, a força referente das palavras que, quando não lexicalizadas em português, foram aproximadas, adaptadas, banalizadas ou travestidas.

Uma solução para a preservação do arabismo em sua força poética na obra seria sua inserção sem qualquer indicação gráfica (como ocorre no texto original), acompanhada da criação, na introdução do livro, de um léxico que elencasse os arabismos, e explicasse inclusive os

termos que existem na língua portuguesa, mas que são pouco conhecidos do público em geral. Assim, no decorrer do texto literário, não apareceria qualquer tipo de interferência crítica, cabendo ao leitor optar por consultar o léxico explicativo ou não.

Pois, objetivamente, apagar ou evitar o arabismo fere o efeito de estranhamento produzido pelo autor; e impossibilita ao leitor em língua de tradução perceber satisfatoriamente os aportes de ordem afetiva transmitidos no original. Perde-se, assim, parte do poder retórico e conotativo da prosa poética de Ben Jelloun, numa empreitada tradutória fora do diapasão original, numa espécie de acidente (algo "inesperado, indesejado, que causa danos") nestas versões de uma língua a outra, de um texto a outro, de uma cultura a outra – literalmente.

REFERÊNCIAS

BEN JELLOUN, Tahar (1990). A Criança de areia (Trad. Maria Teresa Brito). Lisboa: Editorial Estampa.

_____. (1986). O Menino de Areia (Trad. Henrique de Araujo Mesquita). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BARTHES, Roland (1994). Le grain de la voix. Œuvres complètes. Vol. 2. Paris: Seuil, p. 1436-1442.

ECO, Umberto (2007). Quase a mesma coisa. Experiências de tradução. São Paulo: Record.

NAAIJKENS, Ton (2010). Evénement ou incident – Event or Incident – an Introduction. In _____. (Ed.). Evénement ou incident – Event or Incident. On the role of Translations in the Dynamics of Cultural Exchange. Berna: Peter Lang, p. 3-12.

REDOUANE, Najib (1994). La stratégie esthético-stylistique de l'écriture de Ben Jelloun. Journal of Maghrebi Studies, Sherbrooke, vol.2, n°1, p. 64-79.

RÓNAI, Paulo (2012). Escola de Tradutores. Rio de Janeiro: José Olympio.

BIODATA

Luciana Persice Nogueira possui Doutorado e Pós-doutorado em Letras Neolatinas - Língua e Literaturas de Língua Francesa, pela UFRJ (2001 e 2011). É professora Adjunta do Setor de Francês do Instituto de Letras da UERJ e membro do Programa de Pós-Graduação do Centro de Humanidades e Artes, ILE-UERJ. Escreveu, entre outros, Proust et as vision de Ruskin: rétrospection et passage entre les "deuxcôtés", Cahiers de l'Association

Internationale d'Etudes Françaises, Paris. n°66, p. 279-305, 2014 (Prêmio de 2013 da AIEF para o Jovem Pesquisador da América Latina); e A memória de Ruskin no texto de Proust: pátina e enclave. In: NEGREIROS, Carmem et alii (Org.). Belle Epoque: crítica, arte e cultura. São Paulo: Ed. Intermeios, 2016, p.51-66. Participa dos Grupos de Pesquisa: LABELLE – UERJ/CNPq; e Discussão e Estudos da Tradução (Escritório Modelo de Tradução) – UERJ/CNPq. Membro do Conselho Editorial da Coleção Letras UERJ/EDUERJ. Pesquisa prioritariamente literatura de língua francesa do século XX. http://lattes.cnpq.br/4872144129854964. luciana.persice@yahoo.com.br.

QUEM NARRA NO DISCURSO CINEMATOGRÁFICO?

Marinês Lima Cardoso

INTRODUÇÃO

Parece óbvio o fato de toda narrativa possuir uma instância que reporta os acontecimentos a um público, dentro de uma sequência temporal, que se desenrolam em um dado espaço, envolvendo um certo número de personagens. Em uma narrativa oral, esse elemento é mais evidente, uma vez que o ouvinte está diante do autor que profere o discurso. Nessa perspectiva da narrativa da tradição oral, vale a pena trazer à luz as explanações de Benjamim sobre os narradores anônimos que possuíam a faculdade de contar histórias vivenciadas ou transmitidas a eles através de outras pessoas: "Quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições" (1994, p. 198). O crítico francês trata ainda sobre a dificuldade do homem contemporâneo de articular uma narrativa devido à dificuldade do intercâmbio de experiências. Não é nosso

objetivo, neste trabalho, embora seja um campo de estudo muito interessante, discorrer sobre esse tipo de narrador, mas sobre o narrador cinematográfico, estabelecendo um contraponto com o narrador escritural, tomando como foco de explanação alguns críticos das áreas literária e fílmica.

Na narrativa escrita, o narrador pode, por um leitor mais desavisado, ser confundido com o autor da história. Entretanto, não se pode esquecer que a instância narrativa, do mesmo modo que os personagens, é uma figura ficcional, integrada no texto, e responsável pela narração dos acontecimentos desse mundo ficcional. Podem ser citadas as palavras de Tacca para corroborar com essa ideia, "o autor dá a palavra a um narrador, e este, eventualmente, às suas personagens" (1983, p. 24). O crítico português acrescenta, ainda, que em qualquer narrativa, quase sempre os leitores compartilharão a curiosidade de conhecer quem conta a história que estão lendo. Desse aspecto, advém, assim, a importância de saber se quem conta a história é uma testemunha, o protagonista ou um personagem secundário. Ou seja, a história pode ser transmitida ao leitor por aquele que a viveu, por aquele que a ouviu de outras pessoas ou por alguém que a inventou.

A esse propósito, Genette (1976, p. 92) elenca dois tipos de narradores, a saber, o

heterodiegético e o homodiegético. No primeiro caso, o narrador não participa da história que narra, pois limita-se a contar a história vivida por outros, enquanto, no segundo caso, o narrador é um personagem da história, ou seja, ele participa dos acontecimentos e os narra ao mesmo tempo. Nesse último tipo de narrador, caso ele seja o protagonista da história e não apenas um participante da história, ele será ainda classificado como autodiegético. Esse tipo de narrador relata as suas próprias experiências como personagem central da história.

Do mesmo modo que os conceitos da narratologia são instrumentos válidos para a análise da narrativa literária, estes podem ser também verificados nos estudos das narrativas fílmicas, pois ambas apresentam uma aproximação no que diz respeito aos elementos que a identificam como tal, neste caso, o narrador. Uma vez que estamos discorrendo sobre essa instância que profere uma narração, é interessante destacar, neste momento, a definição que Metz faz sobre esse termo para corroborar a relação existente entre as narrativas literária e cinematográfica:

Sequência fechada, sequência temporal, discurso, instância irrealizante (...) Uma narração é um conjunto de acontecimentos; são estes acontecimentos que são ordenados em sequência; são eles que o ato narrativo, para

existir, começa por irrealizar; são eles enfim que fornecem ao sujeito-narrador seu necessário correlato: ele só se torna narrador porque os acontecimentos narrados são narrados por ele (2004, p. 37).

A relação existente entre essas duas narrativas, a literária e a cinematográfica, ou se preferirmos entre a literatura e o cinema, remonta a algumas décadas após o surgimento da sétima arte. Se no início, o cinema não tinha pretensões artísticas, pois fora concebido como um meio de apreender uma dada realidade, ou seja, apresentava características próxima ao documentário, a aproximação à literatura lhe dera a oportunidade de se igualar artisticamente a uma forma de arte já consagrada por séculos. Essa busca de legitimidade pode ser explicada se se pondera que nos seus primeiros anos, o cinema era considerado uma atração de feira, ou seja, um espetáculo simples que se justificava pela novidade técnica. Desse modo, ao se aproximar do romance em relação a sua capacidade de narração, o cinema alcançaria o mesmo status das artes consideradas "nobres" na passagem do século XIX para o século XX (AUMONT ET AL, 2013, p. 91).

Desse modo, os conceitos teóricos de Genette, frequentemente utilizados na análise das narrativas, como o do narrador, podem se estender também às narrativas fílmicas como

alguns teóricos do cinema atestam. A questão do narrador fílmico, ou seja, de uma instância que comunicaria ao espectador uma história, geralmente, apresentou um consenso entre os narratólogos da sétima arte. Entretanto, Bernardet afirma que na época do surgimento do cinema, acreditava-se que, diferentemente das outras artes como a pintura e a literatura, em que se percebia a mão do pintor ou do escritor por trás da criação, no cinema isso não ocorreria. Acreditava-se que o cinema era uma arte neutra e objetiva, em que não se verificava a interferência do homem: "... sem intervenção, sem deformações, o cinema coloca na tela pedaços de realidade, coloca na tela a própria realidade" (2006, p. 16).

Esse quadro começa a se modificar na primeira década do século XX, com a presença de uma figura que tinha como função esclarecer ao público aquilo que as imagens não conseguiam transmitir. Vale ressaltar que, nas primeiras transmissões da sétima arte, as intrigas eram fáceis de serem acompanhadas pelo espectador, uma vez que as histórias eram transmitidas em um único plano. Mas, com o passar dos anos e com alguns avanços técnicos, como por exemplo a multiplicidade dos planos, que exigia do espectador um nível maior de interpretação, criava-se o risco de existir uma lacuna entre um plano e outro, que poderia

romper o fio narrativo e, por conseguinte, criar margens de incompreensão por parte do público. Surge, assim, essa figura fundamental, o comentador, um explicador direto cuja função era fornecer ao espectador as informações que uma mostração complexa e muda não podia transmitir sem o auxílio da fala.

Além de comunicar ao público o sentido das imagens, o comentador também podia descrever o conteúdo dos diálogos e preencher algumas lacunas da narração fílmica, sendo, por isso, denominado de "narrador suplente". Diante da sua grande liberdade comunicativa, percebe-se, assim, que em alguns casos, essa figura efêmera podia ultrapassar o limite do comentário e exagerar, comentando à sua maneira as imagens pelas quais ele não era responsável.

Esse comentador fora substituído, gradativamente, pelas cartelas explicativas ou intertítulos que traziam ao espectador informações de natureza verbal sem auxílio da voz. A palavra escrita impressa na imagem produziu profundas transformações na maneira de conceber a relação que se instaurava entre o filme e o público. Antes, ao espectador não era exigido muito, pois com o comentador, o filme estava ao alcance de qualquer tipo de plateia, uma vez que as palavras eram proferidas diretamente por essa figura. Já com a palavra

escrita, o filme exigia uma participação mais ativa do público que se supõe ser letrado, ou seja, a película se dirige a um público leitor e não mais, a um público iletrado.

Essas cartelas, como acontecia com o comentador, podiam nomear os personagens e situá-los socialmente, além de descrever o cenário e a época na qual se passava a história. Outro fator comum entre esses dois elementos, o comentador e as cartelas explicativas, diz respeito a um tipo de narrador que a narrativa escritural pode apresentar que é o narrador situado fora da diegese. Do mesmo modo que o comentador e as cartelas não participam da história como personagens, o narrador escritural pode não fazer parte da história. Esse narrador que não participa da história como personagem, o comentador ou as cartelas, fornece informações necessárias à interpretação do conteúdo diegético. Gaudreault e Jost ressaltam esse papel fundamental que a cartela apresentava: "Aquilo que o rolo de filme mostrou, a palavra diz: a cartela é o porta-voz do personagem" (2009, p. 92).

A transformação ocorrida com a introdução da língua falada pelos personagens no cinema permite a esse tipo de narrativa contar uma história através das imagens e das palavras paralelamente. Com o comentador, as palavras eram proferidas, simultaneamente,

com a imagem, dando margem a uma improvisação conforme a personalidade dessa figura, visto que um texto oral está sujeito ao aleatório. Quando se passou à utilização das cartelas, essa questão se reduzira, pois, o texto já estava pronto e impresso na tela. Esses tipos de narradores foram, assim, substituídos, no cinema falado, pela gravação sonora dos personagens, quando se tem, por exemplo, a presença de um personagem que narra algum fato do universo diegético. Nesse tipo de filme, os comentários narratoriais passaram a ser proferidos por uma "voz" humana interna à história e não por menções escritas.

Verifica-se, assim, que desde as suas primeiras décadas, o cinema já apresentava uma instância responsável por apresentar a história a um público, identificada no comentador ou nas cartelas. Pode se acrescentar, ainda, que essas transformações atendiam a uma necessidade inicial, uma vez que somente as imagens em movimento não eram capazes de transmitir a mensagem aos espectadores, visto que estas podiam apresentar uma variedade de significados. Destaca-se, também, que a narração fílmica, como qualquer outra forma de narração, implica na comunicação de informações entre dois eixos, estando cada um em uma ponta da cadeia comunicativa. Por um lado, tem-se o narratário que é aquele a quem a comunicação é

destinada e, por outro, o narrador que libera as informações diegéticas que se verificam através dos personagens e das suas ações.

Assim, com o cinema falado, a palavra se alia à imagem para comunicar um evento que se verifica diante dos olhos da plateia. Nessa perspectiva, observa-se a presença de uma figura responsável pelos enunciados fílmicos, alguém que veicula o seu ponto de vista e as suas escolhas, independentemente da nomenclatura dada a este, como veremos a seguir neste trabalho.

A narrativa principal do filme, dispõe, assim, de um narrador externo que constrói o texto através de outro código, o não verbal, ou se preferirmos, através das imagens. Trata-se do aparato que está por trás do processo de fazer um filme que, por meio dos códigos cinematográficos, leva à tela uma história cinematográfica. Esse narrador externo que constrói o discurso fílmico constitui objeto de discussão e de análise por parte de muitos teóricos, como Gaudreault e Jost, Aumont e Coutinho.

Gaudreault e Jost afirmam que não existe narração sem instância narrativa, embora o cinema possa mostrar uma história sem contá-la, sem fazer uso das palavras, como era o caso dos irmãos Lumière, que apresentavam, aparentemente, uma história em que os

acontecimentos pareciam narrar a si mesmo. Porém, não se pode esquecer que sempre existirá uma entidade que fará uma espécie de mediação, que selecionará o que apresentar ao público, pois, caso contrário, seria impossível mostrar ou contar a história do filme. Desse modo, chegamos aquilo que Gaudreault e Jost afirmam a respeito de a narração cinematográfica ser estruturada por um "grande imagista" ou um "mostrador de imagens", uma vez que o cinema mostra e narra simultaneamente. Em outros termos, o filme possui uma dupla temporalidade, pois narra através de imagens em movimento e de palavras proferidas pelos personagens, isto é, através dos recursos cinematográficos de que dispõe.

Ao longo do século XX, a figura do narrador cinematográfico sofreu algumas transformações, como no cinema clássico que tentou apagar essa presença, acentuando aquilo que sucedia aos personagens ou o que contavam os narradores personagens ou como no cinema moderno que tendia a reforçar a presença dessas marcas narrativas. De um modo ou de outro, há a presença de um meganarrador ou de um narrador implícito que pode delegar a narração ao narrador segundo, também chamado de narrador delegado ou narrador explícito. Esses últimos termos se referem aos personagens, que imitam os humanos nas suas variadas atividades

cotidianas, como a de falar. Desse modo, a partir do momento em que proferem um discurso, os personagens estão narrando algo que vivem, viveram ou foram testemunhas. A narrativa feita por esse narrador visualizado é uma subnarrativa dentro de uma maior que é a aquela feita pelo próprio cinema, evidenciando, por conseguinte, que o cinema narra ao mostrar o narrador visualizado, o personagem, ou, se preferirmos, o cinema subnarra.

A subnarração apresenta algumas diferenças no que diz respeito às narrativas escritural e fílmica. No primeiro caso, a subnarrativa é relatada pelo mesmo veículo semiótico utilizado pelo narrador primeiro, a saber, a linguagem verbal. Podemos exemplificar essa questão através do *Decameron*, de Giovanni Boccaccio, em que um narrador primeiro narra a história de dez jovens, que para fugir da peste que assolava a cidade de Florença, refugiam-se em uma casa de campo e decidem, com o objetivo de passar o tempo, contar uma história cada um, durante dez dias. As histórias são contadas por esses dez subnarradores, que fazem parte da narrativa apresentada pelo narrador primeiro. Observa-se, desse modo, que existe uma uniformização do material de expressão, pois o narrador verbal narra verbalmente o que os outros narradores verbais narraram ou subnarraram verbalmente.

Nessa narração, o leitor pode esquecer que existe um narrador primeiro, visto que esse se oculta para que a narração seja feita pelos jovens.

Gaudreault e Jost afirmam que essa situação não se verifica facilmente em uma narrativa fílmica, devido ao seu caráter polifônico, que, diferentemente da escritural, cujo caráter é monódico, o narrador pode ceder o seu lugar aos narradores segundos. Isso porque é difícil, na narrativa fílmica, ocultar a presença dessa instância que é o grande imagista. Mesmo quando o narrador segundo faz uma narração verbal, haverá a figura do meganarrador que se encarregará de mostrá-la visualmente, revelando, desse modo a sua presença. Nesse caso, existem duas instâncias narrativas, o meganarrador, responsável pela narrativa audiovisual, e o subnarrador verbal, responsável pela narrativa oral. Pode ocorrer, ainda, que a figura desse narrador segundo se oculte e seja revelado apenas o universo diegético que ele conta, cedendo lugar, assim, a uma subnarrativa audiovisual como a primeira audiovisual, feita pelo grande imagista. Pode-se afirmar que, nestes casos, o meganarrador também se apaga para deixar a narração ser conduzida pelo narrador segundo como acontece na narrativa escritural. Também, do mesmo modo, que na narrativa escritural, o

material de expressão é comum aos dois tipos de narradores, a linguagem verbal, na narrativa fílmica, a mesma matéria será utilizada por ambos os narradores, a expressão audiovisual.

Essa questão pode ser ilustrada no filme *O Leopardo*, de 1963, dirigido por Luchino Visconti, em que o personagem principal toma o discurso e narra um fato já transcorrido na diegese. Durante o percurso em direção à casa de veraneio, a família do protagonista faz uma pausa para o almoço e, indagado por um empregado, se fora fácil a viagem da família, uma vez que era necessária uma autorização do novo governo para se deslocar, o príncipe Salina responde que foi muito simples. O protagonista toma a palavra e inicia, assim, a sua narração sobre a visita que recebera, dias antes da viagem, dos representantes do novo governo italiano. Após as primeiras frases do protagonista que funcionam como uma introdução dessa narrativa, passa-se às imagens das cenas vividas pelo próprio personagem na ocasião da visita. O personagem principal faz uma narração oral em que o meganarrador, através da sua narrativa visual, mostra o narrador explícito subnarrando. Mas, nesse momento, a imagem do narrador segundo se oculta para ceder lugar à visualização do mundo diegético que ele relata. O espectador assiste à entrada do general e de outros oficiais que

querem conhecer os afrescos do palácio da família. Observa-se que a narrativa audiovisual do filme cede lugar a uma outra narrativa audiovisual, como se não existisse o meganarrador. Assim, do mesmo modo que o narrador primeiro do *Decameron* se oculta para que os jovens relatem suas novelas, o meganarrador fílmico se oculta em prol de um narrador segundo, que faz ele também uso das imagens em movimento para narrar. A narração é iniciada pelo personagem, que desempenha, assim, o papel de um narrador explícito que faz uma subnarração.

No romance homônimo, escrito por Giuseppe Tomasi di Lampedusa e publicado em 1958, o narrador não é um personagem que participa da história. Esse narrador reporta ao leitor os sentimentos do personagem principal diante da Unificação do território italiano que se verificou em 1860. São apresentados os questionamentos e o estado de espírito do príncipe Salina que observa a tudo com olhar melancólico, visto que ele é um representante da velha aristocracia que cede lugar à burguesia, na nova ordem social que se instaura na Itália. Verifica-se, nesse caso, o tipo de narrador onisciente que tudo sabe do protagonista e dos demais personagens, perscrutando o íntimo de cada um. A passagem do filme, citada anteriormente, é relatada pelo narrador do

romance que a apresenta dentro da sequência temporal da diegese, diferentemente, do filme em que o personagem principal, ou melhor, o narrador segundo, relata-a ao empregado, e, claro, ao espectador do filme, como uma recordação.

Vale ressaltar, também, um outro momento em que os narradores do filme e do romance se aproximam ao retratar uma das temáticas dessas obras, a saber a decadência de uma classe social. Com a unificação do território italiano, uma nova ordem social se instaura com a queda da aristocracia e ascensão da burguesia e essa transformação é revelada através de um baile que sinaliza essa mudança. O narrador do romance descreve de modo preciso o fim do baile: "Os rostos das senhoras estavam lívidos, os vestidos amarrotados, os hálitos fétidos (...) Na sala do bufete, vazia, havia apenas pratos desmantelados, copos com um dedo de vinho..." (LAMPEDUSA, 1974, p. 241). No filme, o narrador também tece essa descrição através da câmera que circula pelo ambiente, permitindo vislumbrar o dia amanhecendo e os convidados, cansados e suados, despedindo-se dos anfitriões em um espaço que, inicialmente, marcado pelo luxo e pela abundância, agora está em total desordem, com pratos e copos vazios e espalhados sobre as mesas. O baile, pode-se acrescentar, pode ser lido, através do discurso

tanto do narrador escritural quanto do fílmico, como metáfora da conclusão de uma fase, a aristocracia, e o início de outra, a burguesia.

Nesse caso, a câmera apresenta uma função de narrador, pois através da sua aproximação a determinadas pessoas ou objetos, destaca para o leitor e veicula o seu ponto de vista. A esse propósito, vale ressaltar as palavras de Gaudreault e Jost:

... o narrador fundamental, responsável pela comunicação de uma narrativa fílmica, poderia ser assimilado a uma instância que, manipulando as diversas matérias de expressão fílmica, as agenciaria, organizaria suas elocuções e regeria seu joga para entregar ao espectador as diversas informações narrativas (2009, p. 74).

Observa-se, desse modo, através desse trecho, que o narrador da sétima arte faz uso do aparato cinematográfico, escolhendo, recortando e revelando o seu ponto de vista para apresentar a história ao público. Entretanto, convém destacar que, algumas vezes, o espectador mais distraído não percebe a existência desse narrador, pois como afirma Bernardet (2006, p. 44), a sua presença é disfarçada ou diluída, criando junto ao público a ilusão de estar vendo o real e não, uma ficção. Assim, em algumas situações, para o público é como se não existisse nada entre ele e a história narrada, uma vez que as situações e os

personagens apresentados no filme se revelam como acontecimentos e pessoas reais. Mas não se pode esquecer que a linguagem cinematográfica é marcada por várias seleções, como por exemplo na escolha de filmar o ator de perto ou de longe ou em um determinada ângulo. Além disso, na montagem, também, procede-se a uma escolha em detrimento de alguns planos que serão descartados. Essas preferências nos permitem reforçar a existência de um narrador que escolhe o que mostrar ao espectador de maneira análoga ao que acontece com o narrador escritural que seleciona o que será narrado ao leitor.

Percebe-se, assim, que essa câmera que tudo registra não é neutra, uma vez que existe alguém que seleciona e combina as imagens que serão apresentadas ao público. Conforme esclarecem Aumont et al (2013, p. 111), na narrativa cinematográfica, o narrador seria "...o diretor, na medida em que ele escolhe determinado tipo de encadeamento narrativo, determinado tipo de decupagem, determinado tipo de montagem, por oposição a outras possibilidades oferecidas pela linguagem cinematográfica". Dessa maneira, o narrador é aquele que produz, simultaneamente, uma narrativa e uma história através das imagens em movimento.

Como já fora tratado anteriormente, no romance em foco, existe um narrador que não participa da história, mas que informa ao leitor os fatos. Entretanto, o ponto de vista é o do príncipe Salina, pois tudo é filtrado através do seu olhar e das suas reflexões. Convém reportar a descrição que o narrador faz do personagem principal: "Não era gordo; era antes imenso e forte. Sua cabeça roçava (nas casas habitadas pelos mortais comuns) o florão inferior dos lustres, e seus dedos podiam dobrar como papel as moedas de um ducado" (LAMPEDUSA, 1974, p. 21). Já no filme de Visconti, o aspecto físico do protagonista e o domínio exercido sobre toda a família já são evidenciados na abertura do filme. A câmera circula e parece quase se deter no interior da sala do palácio da família em que todos estão reunidos e ajoelhados, rezando o rosário com o padre local no momento em que um falatório interrompe essa atividade diária da família. A câmera capta a presença forte do protagonista sobre todos quando ele, repentinamente, fecha a bíblia, mostrando, assim, que a oração se concluíra naquele momento. Observou-se, assim, que o narrador fílmico também retrata o protagonista como um homem forte e alto, através do enfoque dado a ele, que circulava entre os demais personagens, reforçando, assim, que a intencionalidade do narrador se faz evidente na movimentação da

câmera. A angulação sobre a figura do personagem principal revela a intenção, que só se torna possível graças à normalidade de posição assumida pela câmera em relação aos outros personagens. Essa normalidade da câmera propicia os momentos de relevo escolhidos pelo narrador, que institui um campo de naturalidade que pode ser rompido com a angulação precisa em determinado ponto que ele busca ressaltar.

Dentro desse aspecto, ainda, Coutinho revela que a escolha das cenas a serem mostradas ao público revela uma intencionalidade que tem em conta:

...o sentido de valorização atribuído aos agentes da expressividade, vale dizer, às diferentes posições dos intérpretes no tocante ao cenário; cada aparecimento se dosa em angulação e tempo segundo a vontade do cenarista, uma objetividade, que foge, inclusive aos presságios do espectador... (1996, p. 22)

Percebe-se, assim, que as imagens veiculadas, no cinema, não são imparciais, pois a partir do momento que se escolhe determinado ângulo do personagem em detrimento de outro, existe o ponto de vista, ou se preferirmos, a mão, de alguém por trás do espetáculo da sétima arte que procede a uma escolha.

Enquanto Gaudreault e Jost caracterizam o narrador cinematográfico como meganarrador

ou grande imagista e Coutinho individua a câmera como elemento fundamental nessa narração, Aumont et al preferem utilizar um termo mais abrangente para descrever essa figura que conta a história que é a instância narrativa. Para eles, a instância narrativa corresponde a um lugar abstrato "...em que se elaboram as escolhas para a conduta da narrativa e da história, de onde trabalham ou são trabalhados os códigos e de onde se definem os parâmetros de produção da narrativa fílmica" (2013, p. 111). Desse modo, todo o aparato que envolve a produção do filme apresenta uma função importante, pois é a partir desses elementos que o filme veicula sua narrativa junto a um público.

Como pode ser observado nesse trabalho, a obra literária possui um narrador que relata os fatos ao leitor, enquanto no filme, as imagens, em uma quantidade infinita, adquirem uma instância narrativa que reportará os acontecimentos junto ao público. Já fora reforçado anteriormente, que, no cinema, é a câmera que exerce a função narrativa, pois focaliza, recorta e aproxima as imagens para o espectador. Nessa perspectiva, vale destacar que este estudo não apresenta a pretensão de exaurir a questão sobre o narrador cinematográfico, pois muito ainda há de se discorrer sobre essa instância que conta a um

público uma história audiovisual. Além disso, foi destacado, através de alguns teóricos da sétima arte, que não existe uma unanimidade quanto aos conceitos e a maneira pela qual o narrador cinematográfico transmite o conteúdo fílmico. As diversas facetas ou terminologia utilizadas para se referir a essa figura abstrata, narrador primeiro e narrador segundo, grande imagista, meganarrador, instância narrativa, representam apenas uma parte dessa problemática que norteia os estudos teóricos sobre a sétima arte.

REFERÊNCIAS

AUMONT ET AL (2013). A estética do filme. Campinas: Papirus.

BENJAMIM, Walter (1994). Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense.

BERNARDET, Jean-Claude (2006). O que é cinema. São Paulo, Brasiliense.

COUTINHO, Evaldo (1996). A imagem autônoma. São Paulo: Editora Perspectiva.

GAUDREAULT, Andre. JOST, François (2009).A narrativa cinematográfica. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

GENETTE, Gèrard (1976). Figure III. Torino: Einaudi.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di (1974). O Leopardo. São Paulo: Abril Cultural.

METZ, Cristian (2004). A significação no cinema. São Paulo, Perspectiva.

TACCA, Oscar (1983). As vozes do romance. Coimbra: Almedina.

BIODATA

Marinês Lima Cardoso é Doutora em Letras Neolatinas (2010) e professora adjunta da UERJ. Atua no curso de Graduação e de Especialização, no Instituto de Letras. Seus últimos artigos são: "Implicações narratológicas em La Ciociara, de Alberto Moravia e Vittorio De Sica", na Revista Letras, da UFSM, e "A tradução cinematográfica de Il Gattopardo, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa", na Revista Ecos de Linguagem, da UERJ. Possui um projeto de extensão, "A prática de leitura de textos literários através do cinema", que envolve professores da Instituição e alunos da Graduação e desenvolve estudo na área de tradução/adaptação cinematográfica de obras literárias com o projeto de pesquisa: "A adaptação fílmica das obras moravianas". Atualmente, é editora adjunta da Revista Italiano, da UERJ.Lattes: http://lattes.cnpq.br/2215961426853479.
Email: marinesrj@yahoo.com.br.

ESCREVENDO A HISTÓRIA DA TRADUÇÃO DE TEXTOS RELIGIOSOS: O CASO DE LEONARDO BOFF E SUA OBRA

Maria Alice Gonçalves Antunes

INTRODUÇÃO

Leonardo Boff, teólogo, professor, filósofo, assessor de movimentos populares, conferencista no Brasil e em várias partes do mundo é frequentemente apontado como um dos iniciadores (juntamente com os teólogos latino-americanos Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo e Jon Sobrino, entre outros) da teologia da Libertação, corrente teológica nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II (1961-1965) e da Conferência de Medellin (1968).

Boff nasceu em Santa Catarina, sul do Brasil, em 14 de dezembro de 1938. Durante 22 anos, foi professor de Teologia Sistemática e Ecumênica no Instituto Teológico Franciscano em Petrópolis, no Rio de Janeiro. Foi professor visitante nas universidades de Lisboa (Portugal), Salamanca (Espanha), Harvard (Estados Unidos), Basiléia (Suíça) e Heidelberg (Alemanha). De 1970 a 1985, participou do conselho editorial da Editora Vozes, da ordem

religiosa dos franciscanos. Nesses 15 anos, além de escrever e publicar muitos textos, Boff participou da coordenação e publicação da coleção "Teologia e Libertação", e de toda a edição das obras de C. G. Jung.

Suas ideias e as da teologia da Libertação cruzaram as fronteiras dos sistemas religiosos brasileiro e latino-americano e alcançaram países em todos os continentes. É importante sublinhar o fato de que as obras originais e traduzidas de Boff atingiram um grande número de públicos diferenciados, tornando-o o quinto escritor de língua portuguesa mais traduzido do mundo[1].

Sua primeira publicação fora do Brasil intitula-se *The Question of Faith in the Ressurrection of Jesus.* O livro foi publicado nos Estados Unidos no ano de 1971, por uma editora que pertence a ordem religiosa dos franciscanos, que são, portanto, a ordem que permite o surgimento de Boff no cenário internacional. Também não é coincidência que a publicação tenha se dado em inglês, já que "quanto mais central o papel de uma língua no sistema de tradução, maior é sua capacidade de funcionar

[1]Segundo Felipe Lindoso (2017), os autores de língua portuguesa mais traduzidos são: Paulo Coelho, José Saramago, Jorge Amado, Fernando Pessoa, Leonardo Boff, António Lobo Antunes, Eça de Queirós, José Mauro de Vasconcelos e Clarice Lispector.

como intermediária"[2] (HEILBRON, 1999, p. 438). Assim, em princípio, a tradução para o inglês permitiria a Boff a entrada em sistemas religiosos estrangeiros.

Neste artigo, apresentaremos o itinerário que um dos mais importantes trabalhos de Leonardo Boff – *Jesus Cristo Libertador* (1972) – percorreu, desde sua publicação em língua portuguesa. Além desse itinerário, procuramos apresentar as transformações ocasionadas pelas ideias lançadas pela teologia da Libertação. Antes, entretanto, de nos dedicarmosaos passos que *Jesus Cristo Libertador* deu no mundo, traçaremos um breve panorama do arcabouço teórico que apoia nossa investigação.

BREVE PANORAMA TEÓRICO

Para compreender a história das traduções da obra de Leonardo Boff e do seu consequente acesso ao público leitor estrangeiro, baseamo-nos nas ideias de Lieven D'hulst (2001) que afirma que, nos anos 80 e 90, os estudos de tradução voltaram a interessar-se pela história da tradução. O estudioso esclarece que os fatos históricos "permaneceram até recentemente, em comparação com outras práticas culturais, relativamente inexploradas"[3] (D'HULST, 2001, p.

[2]Minha tradução do original em inglês.
[3]Minha tradução do original em inglês.

23). A historiografia é vista por Lieven D'Hulst como uma disciplina de várias camadas, e cada uma delas pode abarcar outras ainda mais amplas também de natureza histórica (p. 24). Para o autor, o objeto de interesse de uma pesquisa histórica pode ser diversificado, já que o "fato histórico" é uma categoria com número enorme de possíveis postulantes (p. 24). Destacamos aqui a relevância do estudo histórico da circulação de textos religiosos tais como *Jesus Cristo Libertador* (1972) por ser essa coletânea de artigos uma referência para a teologia da Libertação, uma teologia de "relevância social" (BINGEMER, 2016, s.p.), que teve a história de suas traduções e, em consequência, os mecanismos que fizeram circular suas ideias no mundo, praticamente ignorados ao longo dos anos. A história da tradução dos textos religiosos vinculados à teologia da Libertação pode ser vista, portanto, como "um dos espaços em branco ainda presentes na história da tradução" (SANTOYO, 2006, p. 11).

D'hulst destaca que a historiografia da tradução pode (e deve) cobrir certas áreas de estudo e aponta oito delas: (i) o profissional responsável pela tradução, (ii) o texto traduzido em si, (iii) o local (estado, cidade, país, editora) onde a tradução foi feita, (iv) quem auxiliou (ou tentou impedir) o tradutor ou tradutora de

executar sua tarefa, ou seja, os patronos que fomentaram (ou tentaram impedir) a execução da tradução, (v) por que a tradução foi feita, (vi) como foi feita e quando foi feita, (vii) qual é o efeito que o texto traduzido exerce (ou exerceu) sobre o público leitor, (viii) a função e o uso da tradução na sociedade (D'HULST, 2001, p. 24-30). As áreas apresentadas por Lieven D'hulst dialogam, a nosso ver, com uma das áreas propostas por Anthony Pym, a "arqueologia da tradução" (1998, p. 5), que prevê o tratamento de questões semelhantes àquelas levantadas por D'hulst. Anthony Pym acrescenta que o trabalho do pesquisador interessado na área da arqueologia da tradução poderá apresentar dados de grande valor para outras áreas da história da tradução (p. 5). Neste artigo, destacamos um objeto de interesse, em especial: os profissionais responsáveis pelas traduções de *Jesus Cristo Libertador* e suas biografias intelectuais.

Nossa análise também considera a noção de reescrita de André Lefevere, agente por trás do desenvolvimento de uma literatura, que controla, modifica, é eficiente e age em processos tais como

a tradução, a edição e a antologização de textos, a compilação de histórias da literatura e obras de referência e a produção do tipo de crítica que ainda alcança para além do círculo

privilegiado, principalmente na forma de biografias e resenhas (2007, p. 17).

As reescritas, segundo Lefevere, instauram novas concepções, novos gêneros. Ou seja, as reescritas, mais do que os originais, são capazes de introduzir transformações importantes em uma cultura, já que são elas que atingem o público-leitor não profissional na grande maioria das vezes. Além da noção de reescrita de André Lefevere, consideramos também a mesma noção revisitada por Edwin Gentzler (2017). Gentzler nos convida a apreciar a "tradução como uma atividade revolucionária que faz ideias e formas atravessarem fronteiras culturais, oferecendo possibilidades transformadoras" (2017, s.p.), já que é, muitas vezes, a transformação o alvo do profissional que traduz. O pesquisador apresenta outras formas de reescrita tais como a autoria de blogs, a manipulação do noticiário, os personagens baseados no original da *fanfiction* que promovem a circulação de conceitos e de literaturas e argumenta que os efeitos da tradução no sistema alvo têm sido pouco discutidos. Gentzler interpela, entretanto, a noção de reescrita, e introduz como principais objetos de análise o contexto cultural em que as traduções estão inseridas e as mudanças provocadas pelas traduções (s.p.). Para Gentzler, os estudos da tradução em geral têm-se

concentrado na análise do texto traduzido. Ao conduzir a análise do contexto cultural, bem como a análise das transformações (culturais) ocasionadas pela tradução, pesquisadores descobrirão que a tradução é uma das forças vitais que possibilita a descoberta de novas correntes de pensamento e induz mudanças culturais significativas. Iniciemos, assim, nossa busca pelos passos do Libertador e pelas mudanças provocadas pelas ideias lançadas por essa publicação. Comecemos pela publicação no Brasil, o contexto cultural de origem da obra.

OS PASSOS DE JESUS CRISTO LIBERTADOR (1972)

Jesus Cristo Libertador foi lançado no Brasil em 1972 pela Editora Vozes. Sobre o lançamento do livro, Boff comenta:

> eu, para burlar os órgãos de controle e repressão dos militares, publicava todo mês no ano 1971 um artigo numa revista para religiosas ***Sponsa Christi*** (Esposa de Cristo) com o título: ***Jesus Cristo Libertador.*** Em março de 1972 reuni os artigos e arrisquei sua publicação em forma de livro. Tive que esconder-me por duas semanas, pois a polícia política me procurava. As palavras "libertação" e "libertador" haviam sido banidas e não podiam ser usadas publicamente. Custou muito ao advogado da Editora Vozes, que fora pracinha na

Itália, para convencer os agentes da vigilância de que se tratava um livro de teologia, com muitos rodapés de literatura alemã e que não ameaçava o Estado de Segurança Nacional. (2012)

Boff demonstra que o processo de lançamento do livro enfrentou dificuldades dado o momento histórico vivido pelos brasileiros. Entretanto, apesar da complexidade inicial, o livro alcançou enorme sucesso no Brasil e no exterior. Encontra-se hoje na 21ª edição, confirmando assim sua relevância, que não está restrita ao sistema religioso brasileiro, como veremos adiante. *Jesus Cristo Libertador* pode ser visto como uma obra indispensável para os interessados em cristologia, uma das áreas da teologia. A 1ª edição do livro foi relançada no Brasil, já que a 1ª edição é diferente das edições lançadas a partir de 1986. E é a tradução da 1ª edição que circula, com maior frequência, no mercado internacional.

Em 1974, as primeiras traduções de *Jesus Cristo Libertador* foram lançadas simultaneamente na Argentina e na França. A mesma edição em espanhol circulou na Argentina e na Espanha, mesmo que na Espanha o livro tenha sido lançado em 1975, na Catalunha. Nos dois casos, temos tradutores que pertencem a ordens religiosas. Jesus García-Abril Pérez, o tradutor para o espanhol, pertence à ordem dos jesuítas e François Malley, o

tradutor para o francês, pertencia à ordem religiosa dos dominicanos. Ambos traduzem obras que apresentam ideias da corrente teológica da Libertação e François Malley era também autor de obras vinculadas a mesma corrente. Jesus García-Abril Pérez continua traduzindo obras de Boff até hoje.

Em 1978, *Jesus Christ Liberator* foi lançado simultaneamente nos EUA e no Reino Unido. Foi traduzido por Patrick Hughes, um padre irlandês que veio para o Brasil em 1963. Enviado à diocese de São Paulo, organizou comunidades eclesiais de base em favelas da periferia. A pedido de Dom Paulo Evaristo Arns, já arcebispo, divulgou seu trabalho entre as comunidades da Arquidiocese, e deixou o Brasil por volta de 1975. Trabalhou como tradutor e professor de Teoria Social e Sociologia da Religião na *City University of New York,* onde fez seu doutorado. Nesse período, foi-lhe oferecida a oportunidade de traduzir *Jesus Cristo Libertador* para o inglês. Hughes descreve a tarefa como difícil "às vezes" (sem apontar as áreas de dificuldade), e atribui ao "ótimo" editor da *Orbis Books* o sucesso no trabalho. Não revela, entretanto, o nome desse editor[4]. Quanto

[4]Informações obtidas através de e-mails trocados com o tradutor. Comunicaçãopessoal.

ao perfil de Patrick Hughes, parece semelhante ao de François Malley.

Em 1982, *Jesus Cristo Libertador* foi publicado na Itália, em tradução de Anita Sorsaja. Poucas informações sobre a tradutora foram obtidas. Depois de buscas nos sites de editoras, sabemos que ela é também tradutora de outras obras religiosas, mas não só daquelas vinculadas à teologia da Libertação. Curiosamente, só na Itália há uma profissional do sexo feminino traduzindo as obras de Leonardo Boff.

Em 1986, *Jesus Cristo Libertador* foi publicado na Alemanha, traduzido por Horst Goldstein e Karel Hermans. Horst Goldstein é teólogo, tradutor de outras obras ligadas à teologia da Libertação, autor de uma biografia de Leonardo Boff. Sobre Karel Hermans pouco sabemos, além do fato de que é tradutor de outras obras religiosas.

As reescritas da obra de Boff, contudo, não se limitam às traduções. Mas, mesmo assim, devemos dizer que, como veremos em seguida, a tradução tem papel central para o avanço das ideias de Boff e da teologia da Libertação em todos os continentes.

OUTRAS REESCRITAS: TRANSFORMAÇÕES

Em primeiro lugar, vemos que a teologia da Libertação inspirou outros movimentos. As

teólogas feministas latino-americanas viram, nas palavras de Maria Clara Bingemer, a possibilidade de iniciar uma teologia em que poderiam participar como produtoras de conhecimento (e não só como consumidoras). Para Bingemer, uma pessoa pobre, do sexo feminino, é duplamente pobre, já que sua condição de mulher é um acréscimo à sua condição de marginalizada, tornando sua vida ainda mais complexa e difícil. A teologia feminista latino-americana é diferente da teologia feminista norte-americana e, portanto, é também um novo conceito reescrito a partir da teologia da Libertação (BINGEMER, 2016, s.p.).

O blog de Leonardo Boff segue promovendo o avanço de suas ideias desde 14 de fevereiro de 2011. Nele, todos os dias, de forma quase ininterrupta, são publicados artigos que articulam a fé à vida. Gradativamente, desde 2012, os artigos originais foram sendo publicados em português e em traduções para o inglês, para o espanhol, e para o italiano. Há tradutores e tradutoras que produzem os textos publicados no blog depois, segundo Boff, do pedido de amigos estrangeiros que queriam ler suas publicações. Em outras palavras, podemos dizer que a tradução exerce um papel fundamental ainda hoje para a circulação das ideias de Leonardo Boff.

Há algumas biografias de Leonardo Boff publicadas: uma em alemão, três em espanhol, uma em francês e uma em inglês. Todas foram publicadas na década de 1990, década em que Leonardo Boff decidiu deixar a Igreja. Parece-nos que a decisão do teólogo impulsionou a divulgação de sua própria imagem e de suas ideias, já que muitas das biografias *online* fazem parte de cursos ministrados em universidades. Parece-nos improvável que se façam declarações sobre a teologia da Libertação sem mencionar o nome de Leonardo Boff e, consequentemente, sem traçar um perfil de Boff. O nome do teólogo brasileiro e a teologia da Libertação se fundem, não só no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso breve relato acerca da circulação da obra de Leonardo Boff traz indicações importantes.

Aponta, em primeiro lugar, que apesar de ter sofrido as ameaças da censura, *Jesus Cristo Libertador* superou os obstáculos em virtude de sua temática vinculada à área da teologia, ou seja, a teologia se mostra aparentemente uma área em que são encontrados argumentos que ajudam a promover a publicação de um texto. Desta feita, mais pesquisas são necessárias para verificarmos se essa hipótese está confirmada.

Nosso relato aponta também para um perfil semelhante entre os tradutores de *Jesus Cristo Libertador*. São teólogos ou só traduzem textos da área de teologia, ou são tradutores-especialistas. Além disso, pelo menos dois profissionais são também membros de congregações religiosas. Assim, a igreja que Boff deixa é também aquela que se torna o principal patrono de sua obra pelas ordens religiosas.

Nosso relato destaca ainda o impacto transformador das reescritas da teologia da Libertação. O tema segue penetrante e inspira outros movimentos, como a teologia feminista latino-americana. Nota-se, finalmente, que a tradução segue fundamental para a circulação das ideias de Boff. Todos os artigos de sua autoria são traduzidos e publicados em seu blog até hoje.

REFERÊNCIAS

BINGEMER, Maria Clara L (2016). Latin American Theology: Roots and Branches. Nova York: Orbis Books, Edição Kindle.

BOFF, Leonardo (1972). Jesus Cristo Libertador. Petrópolis: Vozes.

BOFF, Leonardo (2012). Quarenta anos de Jesus Cristo Libertador. Disponível em https://leonardoboff.wordpress.com/2012/10/07/qu

arenta-anos-de-jesus-cristo-libertador/ Acesso em 05.Mai.2017.

D'HULST, Lieven (2001). Why and How to Write Translation Histories?. In: *Crop*. São Paulo: USP, n.6, p. 21-32.

GENTZLER, Edwin (2017). Translation and Rewriting in the Age of Post-translation Studies. Nova York: Routledge, Kindle edition.

LEFEVERE, André (2007). Reescrita e Manipulação da Fama Literária. Traduzido por Claudia Matos Seligmann. São Paulo: EDUSC.

PYM, Anthony (1998). Method in Translation History. Manchester: St. Jerome Publishing.

BIODATA

Maria Alice Gonçalves Antunes possui doutorado em Letras pela PUC-Rio (2007). Atualmente é professora adjunta do Instituto de Letras / UERJ onde atua como professora de Língua Inglesa e de Introdução aos Estudos da Tradução no curso de graduação em Inglês e Respectivas Literaturas. É também professora do programa de Pós-Graduação em Letras, atuando na linha de pesquisa Literatura: tradução e relações (trans)culturais e intersemióticas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Lingua Inglesa, atuando

principalmente nas seguintes áreas: aprendizagem, ensino, escrita e tradução. Publicou em 2017 os artigos "Autobiography, Self-translationsandtheLivesIn-Between: the Cases of Gustavo Perez Firmatand Ariel Dorfman" na revista italiana *Ticontre* e "Os agentes que fazem a literatura brasileira viajar em Portugal: o caso de João Ubaldo Ribeiro" no livro *Conversas sobre Literatura em Tempos de Crise.*

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO CONFRONTO PORTUGUÊS BRASILEIRO-ITALIANO PADRÃO

AlcebiadesArêas
Edvaldo Sampaio
Maria Aparecida Cardoso Santos

INTRODUÇÃO

Quando traduzimos, geralmente, nos questionamos se devemos fazer uma tradução *ipsis litteris* ou uma tradução contextual. Na verdade, não podemos dizer que haja tradução literal ou livre. A tradução deve sempre levar em consideração as características linguísticas tanto da língua de partida quanto da língua de chegada a fim de evitar qualquer tipo de adulteração da mensagem. A esse propósito, Berman (1999, p.35) nos diz que a mensagem, do autor ou do tradutor, deve causar a mesma impressão ao leitor. De acordo com suas próprias palavras, "[...] l'œuvre doit faire la même 'impression' sur le lecteur d'arrivée que surle lecteur d'origine. Si l'auteur a employé des motstrès simples, le traducteurdoit lui aussi recourir à des mots très courants, pour produire le même 'effet' sur le lecteur".

Na frase "*Gli azzurri hanno vinto quattro campionati mondiali di calcio*", a palavra "*azzurro*" assume uma conotação própria da cultura italiana, fazendo uma clara referência a toda a equipe, isto é, aos jogadores que pertencem à seleção nacional de um determinado esporte. No enunciado acima, a referência ao futebol é expressa em: "*quattro campionati di calcio*". Os "*azzurri*" são os jogadores que defendem as cores da sua equipe, no caso a seleção da Itália, cuja camisa tem o azul como cor predominante. A palavra *azzurro* não terá, no entanto, a mesma força expressiva quando usada para definir a cor dos olhos de uma pessoa, pois a cor não substitui "*os olhos*" e precisa sempre vir acompanhada da palavra que ela qualifica. Assim, não caberia em italiano a construção "*Gli azzurri di Anna sono affascinanti*". No Brasil, igualmente no campo do futebol, temo o fato de a seleção brasileira ser chamada de *seleção canarinho,* que é uma referência histórica aos anos 1950, quando a CBF resolveu modificar as cores da seleção e submeteu a escolha do novo uniforme a um concurso nacional. O uniforme escolhido então previa o uso de uma camiseta amarelo-canário.

A expressão italiana "*zucchero filato*", é constituída pelas palavras "*açúcar*" e "*em fios*", que em português corresponde ao termo "*algodão-doce*". Como podemos notar, a

tradução do termo em português não tem nenhuma ligação literal com as palavras que constituem a expressão italiana. Uma faz referência ao material e ao modo como se faz a guloseima (*zucchero filato*), a outra (*algodão-doce*), por sua vez, refere-se à sua aparência e ao seu gosto. Esses pequenos exemplos nos permitem verificar e comprovar a dificuldade existente no processo de elaboração de um código ou de elaboração de um manual voltado para a tradução, uma vez que as possibilidades semânticas e de uso das palavras podem ser tanto variadas quanto imprevisíveis. O tradutor deve, nesse sentido, estar sempre alerta para fornecer respostas ou soluções rápidas e eficientes, apoiando-se, sobretudo, em um sólido conhecimento cultural das línguas com as quais trabalha.

Considerando ainda os exemplos anteriores, trana-se perfeitamente claro que as línguas se diferenciam, também, no aspecto formal. Não é raro haver na *língua de partida* palavras que não existem na *língua de chegada* ou haver uma palavra para duas significações distintas. É o caso da palavra italiana "*nipote*" que serve para determinar, em português, tanto "*neto*" quanto "*sobrinho*". Outro exemplo interessante é o caso dos verbos "levar" e "trazer" cuja distinção, em relação ao seu único equivalente "*portare*" em italiano, não parece

tão clara, pois, usam para as duas situações um único verbo: "*portare*". Assim, temos: A) *Che cosa mi hai portato da Roma?/O que você me trouxe de Roma?*; B) *Porto i bambini a scuola/Levo as crianças para a escola*. De um modo geral, o sentido determinante da tradução será dado pelo contexto em que a palavra está sendo empregada.

Tomando o fato de que a língua é a expressão do pensamento e da cultura de um povo e assumindo que essa expressão vem marcada por uma carga social indelével, podemos analisar de forma quase interminável o valor das palavras isoladamente ou em aplicação textual complexa. Observemos: a palavra italiana "*cacciavite*" (*chave de fenda*) carrega consigo uma riqueza expressiva na sua formação por causa da presença do verbo "*cacciare*" que pode significar tanto "*introduzir*" quanto "*retirar*", funções específicas de uma chave de fenda. Desta forma, temos a seguinte formação: "*caccia*" = *introduz*, *retira* e "*vite*" = *parafuso*. Em português, por sua vez, a palavra *chave* carrega consigo o sentido de abrir e fechar mediante a inserção na fenda do parafuso. Em cada uma das línguas não deixa de estar presente o modo como seus utentes veem o mundo.

Quando trabalhamos com tradução, devemos considerar também as questões de

caráter estilístico que estão ligadas intimamente à produção do discurso. Além disso, é sempre necessário levar em consideração a escolha da palavra (*Andare dal benzinaio* [frentista]/*Ir ao posto de gasolina*), a posição da palavra no discurso (*Sono già le nove*/*Já são nove horas; Carla è una mia amica/Carla é uma amiga minha)*, a combinação das palavras (*Io mi mangio una mela*/*Eu como uma maçã*), a forma verbal (*Divento professore*/*Torno-me professor*; L'autobus si ferma/*O ônibus para*), a regência verbal (*Conto sui miei genitori/Conto com meus pais; Vado a bere un bicchiere d'acqua/Vou beber um copo de água/Mi piace parlare italiano/Gosto de falar italiano*), etc. Aqui, parece-nos interessante a fórmula que prevê que se traduza do modo mais literal possível, mantendo, entretanto, a maior liberdade possível.

Cada palavra ou expressão a ser traduzida está intimamente ligada ao contexto geral do texto. A tradução de uma palavra ou expressão isolada do contexto no qual está inserida é uma pretensiosa ilusão. Para uma tradução segura, a palavra deve estar inserida numa frase, a frase no parágrafo e o parágrafo em todo o texto: tudo ordenado segundo os pressupostos da textualidade. O eterno dilema do tradutor consiste em escolher entre as opções de reproduzir o que o autor traduzido disse ou de interpretar o sentido daquilo que ele pode ter

querido dizer. No primeiro caso, a tradução é mais ou menos literal e o leitor deve interpretar o seu sentido. Já no segundo caso, a interpretação é feita pelo tradutor e o leitor recebe um trabalho mais compreensível, embora menos fiel ao original. Em ambos os casos existem riscos: no primeiro caso há o risco de não se compreender os objetivos comunicativos do autor; no segundo, de se apresentar o ponto de vista do tradutor e não o do autor. Quando traduzimos, estamos sempre diante da escolha entre esses dois métodos que se tornam ainda mais evidentes quando o texto a ser traduzido está fortemente marcado por expressões idiomáticas ou quando esse texto se encontra inserido no universo popular como ocorre com os provérbios e ditos populares.

A ORIGEM DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

As expressões idiomáticas são porções de frases cujo significado ultrapassa o significado literal das suas partes envolvidas. Significam muito mais do que a interpretação das palavras que as compõem, implicando uma leitura contextual. Muito frequentes na linguagem informal, na oralidade, elas estão muito enraizadas na cultura linguística dos falantes, mas constituem um grande entrave na tradução de textos escritos, ditos formais, em todas áreas do saber, em função, especialmente, de seu

caráter metafórico, interpretativo, que requer articulação, não só com o contexto em que se insere, mas com a cultura e com o momento histórico que a cunhou e cristalizou. A esse respeito, Eco (1995, p. 123) nos diz que

> uma tradução nunca é apenas um trabalho linguístico e jamais seria mesmo que houvesse um critério absoluto de sinonímia. Para dar um exemplo concreto [...], suponha que em um texto americano um personagem afirma que *it´s raining cats and dogs*. Do ponto de vista puramente linguístico, seria correto traduzir "está chovendo gatos e cachorros". Todavia, uma expressão tão incomum em italiano deixaria que se supusesse que o personagem estava inventando uma figura arrojada; o que não é, uma vez que o personagem usa o que em sua língua é uma frase feita[1].

[1][...] una traduzione non è mai soltanto un affare linguistico, e non lo sarebbe neppure se esistesse un criterio assoluto di sinonimia. Per fare un esempio concreto [...], supponiamo che in un testo americano un personaggio affermi "it's raining cats and dogs". Da un punto di vista prettamente linguistico sarebbe corretto tradurre " sta piovendo cani e gatti". Ma un'espressione così inusuale in italiano lascerebbe suppore che il personaggio stia inventando una ardita figura retorica; il che non è, visto che il personaggio usa quello che nella sua lingua è una frase fatta.

Essas expressões apresentam traços culturais de certos grupos e regiões e estão ligadas a um momento da história. Embora muitas resistam ao tempo e se eternizam no texto escrito, novas expressões surgem continuamente, acompanhando o dinamismo da linguagem para atender à necessidade dos usuários. Elas podem, ainda, serem definidas como uma locução ou modo de dizer privativo de uma determinada língua. Por esta peculiaridade torna-se possível traduzi-la literalmente para outras línguas. De origem grega, passou para o latim como *idiotismu* e deste para as línguas neolatinas, passando a configurar as manifestações espontâneas da criatividade, do humor e da beleza de qualquer língua. Não é possível, portanto, determinar a sua origem, pois fazem parte da essência da comunicação verbal. Elas não têm uma utilidade específica, mas criam imagens que captam a emoção e a sensibilidade dos falantes, podendo ainda facilitar a memorização. De acordo com Xatara (1998 *apud* Xatara, 2016, p. 137), as expressões idiomáticas "são unidades complexas semicristalizadas e conotativas de uma língua, ou seja, sempre nos remetem a certo grau de abstração. São ainda consensuais pela maioria dos falantes da língua em questão".

A seguir apresentamos alguns exemplos de expressões idiomáticas italianas, relatando suas

origens, a partir de contextos de usos da linguagem oral e escrita, e suas respectivas interpretações/traduções que nem sempre correspondem a uma expressão idiomática no português brasileiro. Sobe isso, Xatara (2016, p. 137) destaca a importância de o tradutor reconhecer a expressão idiomática em língua materna uma vez que esse reconhecimento é fundamental para que ele tenha uma postura profissional que o conduza à busca da expressão equivalente na língua estrangeira. Caso o reconhecimento não se processe, "o tradutor pode ter uma compreensão falha do texto e transpor essa falha de competência lexical ao texto traduzido". Vejamos:

1. ACQUA IN BOCCA

→ Exclamação ou exortação para manter segredo sobre alguma coisa.

Tradução: Bico calado, boca de siri, fique quieto sobre isso, mantenha isso em segredo, não fale nada. Em boca calada não entra mosquito.

Origem:De acordo com Pietro Giacchi, lexicógrafo fiorentino, uma mulher devota, porém dona de uma língua grande e maledicente, pediu ao padre que a confessava que lhe sugerisse uma solução para aquele pecado. O religioso, então, lhe deu uma garrafinha de água e lhe disse para não perdê-la

e para pingar algumas gotas na boca todas as vezes que tivesse vontade de falar mal dos outros. A senhora respeitou a promessa e ficou tão feliz com os resultados que pensou que a água fosse milagrosa. Crê-se que foi dessa história que surgiu a expressão.

Exemplos:

Mi raccomando, ***acqua in bocca***! Non voglio che nessuno lo sappia.

Por favor, ***bico calado***! Não quero que ninguém saiba.

"[...] mi raccomando, ti ricordo che è una cosa tra me e te... ti prego, *acqua in bocca* con chiunque!"(Pierfranco Riboldi, *Sinfonia letale*)

"[...] olha, lembro-te que é uma coisa entre mim e você... por favor, *não fales nada* com ninguém!"

2. ROMPERE LE SCATOLE

→ Irritar, provocar tédio, enfastiar.

Tradução: Dar no saco, encher o saco, torrar a paciência, aborrecer, importunar.

Origem: Igualmente dramática é a origem da expressão *rompere le scatole* ("quebrar as caixas") que representa a ordem dada aos soldados para que, antes do ataque, rasgassem as caixas de papelão que continham três pacotes do cartucho a ser utilizado no rifle Carcano Mod.

'91. Podemos imaginar a angústia que tal ordem provocava em quem a recebia.

Exemplos:

"Vattene e non rompermi più le scatole!" (Dizionario Il Nuovo De Mauro)

"Vai-te embora e não torres mais a minha paciência!"

"Montalbano trovò una scusa per non farlo acchianare subito a *rompere le scatole* a Pasquano". (Andrea Camilleri, *La vocedel violino*)

"Montalbano encontrou uma desculpa para não deixá-lo subir de imediato para *encher o saco de* Pasquano."

3. TIRARE LA CINGHIA

→ Campare a stento, fare grandi economie, ridurre al minimo le spese.

Tradução: Apertar o cinto, cortar os gastos, reduzir as despesas, fazer economia.

Origem: Há algum tempo, quem não tinha muito dinheiro e não podia permitir-se comer fora a ponto mesmo de emagrecer, costumava apertar o cinto da calça.

Exemplos:

In questi anni difficili molte famiglie hanno dovuto *tirare la cinghia* per non contrarre debiti in misura eccessiva.

Nestes anos difíceis, muitas famílias tiveram que *apertar o cinto* para não contraírem muitas dívidas.

"Quando i raccolti erano sufficienti il pane era assicurato, quando invece capitava qualche incidente bisognava *tirare la cinghia*." (Franco Tavanti, *Cronaca di una vita*).

"Quando as colheitas eram suficientes, o pão estava garantido, quando, ao invés, acontecia algum acidente, era necessário *cortar os gastos*."

4. AVERE LA PUZZA SOTTO IL NASO

→ Ter ar superior, ser esnobe,

Tradução: Considerar-se superior, achar-se o máximo, ter o nariz empinado, demonstrar ar de superioridade, ser soberbo, ser esnobe, ser metido. Ter o nariz em pé.

Origem: Uma das teorias leva à Idade Média, à descoberta da América, quando a escravidão começou. Os escravos não podiam aproveitar os serviços públicos, então seu cheiro era quase insuportável e suas condições sanitárias eram precárias. Para escapar desse cheiro, os nobres tiveram que mover o nariz de modo a disfarçar o nojo. Desse modo, levantavam a cabeça com presunção e colocavam o nariz para cima como se isso fosse um sinal de superioridade.

Exemplos:

Tutti noi conosciamo almeno una persona che *ha la puzza sotto il naso*.

Todos nós conhecemos pelo menos uma pessoa que *tem o nariz empinado*.

"Che persona è? Avete conversato o per tutto il viaggio non ti ha rivolto parola? È affabile o *ha la puzza sotto il naso*?" (Renato Pancallo, *Il paese delle lucertole*).

"Que tipo de pessoa ele é? Vocês conversaram ou durante toda a viagem ele não lhe dirigiu a palavra? Ele é gentil ou *é esnobe*?"

5. REGGERE LA CANDELA/REGGERE IL MOCCOLO/TENERE LA CANDELA/FARE LA CANDELA

→ Dar cobertura aos enamorados, acobertar os flertes.

Tradução: Ficar de vela, segurar a vela.

Origem: *Tenere la candela* tem esse significado em toda a Itália, em qualquer dialeto ou região. Por quê? Para entender isso, devemos considerar que as traições e as amizades clandestinas existem desde que o mundo existe. Na ausência de *smartphones* e PCs, essas relações eram particularmente arriscadas e tinham de se consumar à noite, com a ajuda da escuridão. O problema é que estamos falando de

épocas em que uma rua escura estava realmente no escuro, sem iluminação elétrica. O amante estava em perigo de se perder antes mesmo de chegar até sua amada ou de se deparar com gente impenitente. A esses desconfortos, os nobres e os senhores contavam com a ajuda do servo mais confiável, aquele que, com certeza, saberia manter segredo. Sua tarefa era acompanhar o cavalheiro com uma tocha ou uma lâmpada, dependendo do período histórico, e aguardar o fim para trazê-lo para casa, além de fornecer luz suficiente para façanhas. Poderia acontecer, de fato, que para alcançar a sua amada tivesse que escalar uma parede ou uma cerca, empresas impossíveis na escuridão total. O estudioso Pico Luri da Vassano, no final do século XIX, relatou o quão importante a famosa "vela" foi: "Nos tempos antigos em termos de amizades furtivas e noturnas os grandes senhores contavam com o lume trazido pelo servo como uma proteção, uma ajuda com a qual precisavam contar para cruzar caminhos e fugir de emboscadas, por exemplo. O servo deve manter a luz, ver e ser burro e surdo". Em suma, quem, hoje, mantém a vela é muito parecido com aquele pobre servo que teve que passar noites inteiras esperando que os dois amantes acabem se acasalando. Outros, no entanto, traçam essa maneira de dizer a um costume muito maior: o casamento de acordo com o rito judeu. A

tradição é que os noivos se escondem sob o *huppah*, um dossel que simboliza o futuro telhado conjugal. Sob este abrigo improvisado é também a presença do irmão mais velho do noivo que ilumina os dois cônjuges com uma tocha. Em algumas cidades como Florença e Roma, em vez de "segurar a vela", usamos "para segurar o moccolo". A palavra "moccolo" indica uma pequena tocha, como prova da derivação do rito judeu.

Exemplos:

Per impedire a mia sorella di entrare in intimità col suo ragazzo, mio padre mi faceva *tenere la candela* nella loro compagnia.

Para impedir minha irmã de ter intimidade com o seu namorado, meu pai me fazia *segurar a vela* para os dois.

6. FARE IL PORTOGHESE

→ Entrar escondido em um evento sem pagar entrada.

Tradução: Entrar de penetra, dar uma de penetra.

Origem: Na época do rei João V de Bragança, Portugal era uma nação vigorosa, rica e potente cujos embaixadores estavam presentes em todos os países europeus. A embaixada mais importante estava em Roma sob o governo dos papas junto à Santa Sé. No século XVIII, a embaixada de Portugal promoveu

diversos espetáculos e recepções no Teatro Argentina, em Roma. Os membros da comunidade portuguesa residentes na capital tinham acesso gratuito aos espetáculos, bastando declarar, na entrada, a própria nacionalidade. Quando o rumor se espalhou, muitos romanos tentavam se passar por portugueses para poderem entrar de graça.

Exemplos:

È entrato in teatro senza pagare perché *ha fatto il portoghese*.

Entrou no teatro sem pagar porque *deu uma de penetra*.

7. AVERE UNA BELLA GATTA DA PELARE

→ Encontrar-se diante de uma questão problemática e difícil de solucionar.

Tradução: Ter uma batata quente nas mãos, ter um pepino para resolver, descascar um abacaxi, ter uma dor de cabeça das grandes (para resolver um problema).

Origem: Existem três supostas origens, a saber: 1. Há algum tempo era costume tosquiar os gatos para fazer tecidos e preenchimentos. Contudo, essa atividade era difícil porque os gatos se contorciam e arranhavam. O uso do termo "gata" resulta do fato de que antigamente esse felino era identificado pela marca do feminino, sem distinção de sexo, como ocorre com o lince, a pantera e o tigre que são, todos, de

gênero feminino em italiano. 2. A expressão 'ter uma gata para pelar' (*avere uma gatta da pelare*) teria sua origem em um jogo que os condenados faziam com os gatos e que consistia em golpear com a cabeça, sem temer arranhões ou mordidas, os animais que eram amarrados a um poste. 3. Trata-se de uma tradição do guerreiro medieval de pregar um gato vivo em uma lança para instar os inimigos a resgatá-lo.

Exemplos:

Un mio amico si è installato a casa mia e non intende andarsene; non so come dirgli di andare via. Insomma, *ho una bella gatta da pelare*.

Um amigo meu se instalou na minha casa e não pretende sair; não sei como lhe dizer para ir embora. Enfim, *tenho um pepino para resolver*.

8. TAGLIARE LA CORDA

→ Sair de um lugar de maneira precipitada a fim de colocar-se a salvo ou para evitar um dever, um compromisso desagradável.

Tradução: Cair fora, dar no pé, tirar o time, vazar, escapar, desaparecer.

Origem: A expressão remonta à Odisseia: depois de libertar os ventos, Ulisses e seus companheiros, infelizmente, chegaram à terra dos Lestrigons, monstruosos canibais e quase tão grandes como os Ciclopes. Eles comeriam tudo, exceto Ulisses e os homens do seu navio,

que depois fugiriam para a ilha de Eea, perto da feiticeira Circe. Astrologicamente, Ulisses está agora na casa 6, casa da desgraça e do infortúnio. Ulisses consegue escapar, cortando, com sua espada, a corda que o mantém amarrado, seguindo o dever que o faz perder muitos marinheiros, ou renunciar aos instintos. Daí a expressão que lembra alguém que se livra de algo para escapar de uma situação de que ele não gosta, que o mantém preso, um prisioneiro.

Exemplos:

A Roma un ladro è stato costretto a *tagliare la corda* perché l'allarme dell'auto che cercava di rubare si è messo a suonare forte.

Em Roma, um ladrão foi obrigado a *dar no pé*, porque o alarme do carro, que ele tentava roubar, começou a tocar alto.

9. ESSERE AL VERDE

→ Não ter nenhum dinheiro.

Tradução: Estar quebrado, estar no vermelho, estar duro, estar sem grana, estar liso.

Origem: Há três explicações possíveis, a saber: a primeira explicação indica que a expressão remonta aos leilões realizados em Florença pelo Magistrado do Sal durante os quais eram usadas velas de sebo com a parte inferior pintada de verde. Quando o consumo da vela chegava à parte verde, o leilão acabava e as pessoas não tinham mais dinheiro para

comprar. A segunda explicação informa que na Idade Média costumava-se acender uma lanterna verde para indicar que estava pronta a refeição destinada àqueles

que eram pobres ainda que não tivessem nascido naquela condição. Desse modo, essas pessoas recebiam o benefício sem que as demais se dessem conta. A terceira e última explicação remete às casas de jogo e, de forma especial, aos jogadores que, tendo perdido tudo, olhavam desconsolados para a mesa verde sem que pudessem comprar nem mesmo uma ficha apenas.

Exemplos:

Quest'anno non posso viaggiare con voi perché *sono al verde*.

Este ano não posso viajar com vocês, porque *estou sem grana*.

"Pignagnoli diceva *d'essere al verde*; oltre ai soldi del poker, altri non ne aveva." (Gianni Celati, *Narratori delle riserve*)

"Pignagnoli dizia *estar duro*; além do dinheiro do pôquer, não tinha mais nada."

COMO TRADUZIR AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Traduzir uma expressão idiomática pode ser tarefa árdua, difícil e, por que não dizer,

impossível para muitos tradutores. Diferente de outros problemas enfrentados pelo tradutor, mesmo aqueles com ótimo domínio dos dois idiomas em confronto, a expressão idiomática, na maior parte dos casos, ou será substituída por expressão equivalente do ponto de vista lexical e semântico no contexto da língua de chegada, fato raro; ou será substituída por uma expressão díspar, que, entretanto, traduz a ideia expressa no texto de partida. Poderá ser explicada por meio de paráfrase, já que não existe algo semelhante na língua/cultura de chegada. Ou, ainda, poderá ser omitida, o que, sem dúvida, prejudicará o texto de partida com risco de comprometer a essência da mensagem pensada pelo autor.

Em sua obra *In Other Words*, Mona Baker (2001) define as expressões idiomáticas como construtos congelados da linguagem que admitem pouca ou quase nenhuma variação em relação à forma e encerram, com frequência, significados que não podem ser apreendidos apenas em seus elementos separados.

É fato que as expressões idiomáticas estão intrinsecamente conectadas à cultura da língua em que se inseriram e criam uma atmosfera, uma cumplicidade com o texto de partida que quase nunca se efetivam na língua de chegada.

Segundo Baker (2001), há quatro maneiras de se traduzir uma expressão idiomática: a

primeira se refere à tentativa que o tradutor deve fazer para encontrar uma expressão que, na língua de chegada, seja semelhante àquela da língua de partida tanto no que diz respeito ao significado quanto no que concerne à forma; a segunda consistiria em usar uma expressão que tenha o mesmo significado, mas que tenha forma diferente; a terceira partiria da paráfrase para explicar uma expressão idiomática não existente na língua de chegada; a quarta consistira na omissão, isto é, o tradutor ignoraria a expressão presente na língua de partida de modo a retirá-la do texto de chegada. Ainda de acordo com Baker, a quarta possibilidade só deverá ser adotada quando as três outras não puderem ser aplicados.

Na tradução do italiano para o português, podemos citar, além do que vimos dizendo até então, a tradução de expressões que se coadunam com as duas primeiras observações de Baker. Nesse sentido, temos expressões como 1) *lavarsi le mani,* 2) *passare la notte in bianco* e 3) *tornare al punto di partenza* que, em português resultariam nos equivalentes 1) lavar as mãos, 2) passar a noite em branco e 3) voltar à estaca zero, todos com a mesma ideia de, respectivamente, 1) parar de se preocupar e deixar as coisas acontecerem, 2) não conseguir dormir em virtude de algum problema e 3)

voltar ao ponto onde uma determinada coisa teve início.

Considerando o caráter cultural das expressões idiomáticas e as observações feitas por Baker, é necessário compreender que a eficácia da tradução de expressões idiomáticas passa, necessariamente pelo autoconhecimento linguístico do tradutor. Esse autoconhecimento depende do tempo em que o tradutor ficou exposto às expressões, locuções, gírias e provérbios em sua própria língua. Posteriormente, deverá lançar mão de obras fraseológicas que lhe ajudem no trabalho de tradução. A esse propósito, e tomando como exemplo a expressão *arraia miúda*, Xatara (2016, p. 138) explica que o tradutor deve, antes de qualquer coisa, identificar que a expressão complexa e conotativa possui o significado de pessoa ou coisa sem grande valor, sem grande importância.

A partir dos postulados de Baker e Xatara, resulta clara a complexidade do trabalho com tradução de expressões idiomáticas e a necessidade do conhecimento da língua de partida e de chegada em nível morfossintático, semântico e pragmático para que a tradução resulte o mais próximo possível da língua de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões idiomáticas representam a confirmação que não se traduzem palavras, mas sentenças. No caso particular das expressões idiomáticas, o tradutor deve procurar na sua língua as palavras exatas que melhor expressam a ideia contida no enunciado do texto original. As expressões idiomáticas geralmente têm nas outras línguas expressões equivalentes que transmitem a mesma mensagem metafórica e são elas que irão socorrer o tradutor no seu trabalho. Mesmo quando o tradutor não tem à mão uma expressão equivalente em outro meio cultural, ele poderá se valer da explicação do seu significado metafórico por meio de paráfrase. Lembramos que uma combinação de palavras só se configura como expressão idiomática quando a sua utilização e seu valor metafórico estão em perfeita harmonia com o contexto no qual ela está inserida. Lembramos ainda que a tradução é uma arte que requer do tradutor muito conhecimento, muito preparo e, sobretudo, bom senso para dar a seu trabalho sobriedade e elegância, para que o trocadilho italiano "traduttore, traditore" nunca lhe sirva de referência.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Antoine(1999). La Traduction et la Lettre ou l'Auberge du Lointain. Paris: Seuil.

ECO, Umberto (1995). "Riflessioni Teorico-Pratiche sulla Traduzione".In: NERGAARD, Siri (a cura di). *Teorie Contemporanee della Traduzione*. Milano: Bompiani, p. 121-146.

BAKER, Mona (2011). *In Other Words*. 2. ed. New York: Routledge.

XATARA, Claudia Maria (2016). "Expressões idiomáticas: identificar para traduzir". In: NADIN, Odair Luiz; ZAVAGLIA, Claudia (orgs). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

BIODATA

Alcebiades Arêas é professor associado do Instituto de Letras da UERJ. É doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ (1998). Em seu percurso acadêmico na UERJ, tem-se dedicado ao ensino de Graduação e Pós-Graduação (Lato Sensu), ministrando aulas de Língua, Literatura e Culturas Italianas, além de Prática Docente e Estudos de tradução. Participa de vários projetos ligados ao Ensino e à Extensão, tais como: Oficina de Tradução e Versão em Italiano como estratégia de Ensino e aprendizagem e

Formação de Tradutores: Prática de Tradução Literária. Atualmente, vem dando ênfase aos estudos de Tradução: ensino e pesquisa. e-mail: bideareas@gmail.com.

Edvaldo Sampaio Belizário é professor assistente do Instituto de Letras da UERJ e professor de Língua Italiana e Língua Portuguesa junto à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. É mestre em Letras pela USP (2005) e doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ. Na UERJ, atua no ensino de Graduação e Pós-Graduação (Lato Sensu), ministrando aulas de Língua, Literatura e Cultura Italianas, além de trabalhar com Estudos da Tradução. Participa de projetos ligados ao Ensino e à Extensão, entre os quais Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade – Italiano. e-mail: edvambel@bol.com.br

Maria Aparecida Cardoso Santos, graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e em Letras (Português-Latim-Literaturas e Português-Italiano-Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde cursou a Especialização em Língua Italiana, o mestrado e o doutorado em Língua Portuguesa. É doutora em Letras (2010) e atua como Professora Adjunta do Departamento de

Letras Neolatinas (setor de Italiano) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e como colaboradora da Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro.Na graduação da UERJ, ocupa-se das disciplinas de língua italiana e de prática docente. Na pós-graduação, trabalha com as disciplinas de tradução de textos não literários e de metodologia da tradução. Participa dos grupos de pesquisa vinculados ao CNPQ: Semiótica, Leitura e Produção de Texto – SELEPROT e Discurso e Estudos de Tradução. Professora e revisora de textos, atualmente, tem-se dedicado à pesquisa e ao estudo dos processos que envolvem tradução e revisão das traduções, tradução e comunicação, revisão e escolhas lexicais em textos bíblicos. Coordena o projeto de Extensão Revista Italiano UERJ como editora-chefe e atua como editora adjunta da revista Ecos de Linguagem. e-mail: cardoso.aparecida@gmail.com.

A EPIDEMIA DO SÉCULO: DISCURSOS SOBRE A AIDS NA PRIMEIRA REPORTAGEM DO *FANTÁSTICO* (REDE GLOBO) ACERCA DO TEMA

Stéphanie Lyanie de Melo e Costa

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da Aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) no início da década de 1980, os meios de comunicação têm sido úteis na construção de discursos em que ela é capturada pela sociedade. No início dos anos 1980 no Brasil, a síndrome foi vista pela mídia e por boa parte de seu público em termos de identidade sexual, geralmente manifestando ideias e atitudes negativas sobre a homossexualidade masculina: doença gay, câncer gay, doença da promiscuidade e mal americano que chegava ao país (BARATA, 2006; VALLE, 2002). Mais tarde, passou-se a relativizar a imagem gay da Aids quando os casos de hemofílicos, mulheres e crianças começaram a ser noticiados. Por isso, passou-se a adotar o termo grupo de risco, incorporado da epidemiologia, cujo papel ideológico por trás do teor estritamente técnico foi crucial para identificar a epidemia com um ou outro grupo.

Nesse mesmo período, de 1983 a 1987, termos como vítima, paciente e portador de Aids foram os mais usados pela imprensa para se referir aos doentes. Apesar da mudança nos termos, algo era constante no discurso midiático da época: destacava-se a inevitabilidade da morte por Aids. Essa regularidade discursiva sobre a síndrome apenas foi rompida com mais ênfase na década seguinte, quando, em 1996, surgiu o tratamento com a combinação de medicamentos antirretrovirais, que prolongou e melhorou a vida dos soropositivos.

Este artigo aborda quais sentidos e discursos sobre a Aids atravessaram a primeira reportagem[1] sobre o assunto veiculada no programa de televisão Fantástico (Rede Globo) - naquela época, líder de audiência -, em 27 de março de 1983. Adotamos como referencial teórico-metodológico a análise de discurso franco-brasileira (ORLANDI, 2005), buscando entender como o texto da reportagem, aliado

[1]A matéria analisada foi conseguida através de resultado da captura da transmissão feita na época, disponibilizada no Youtube pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=LTPJvKiqMAw> (Acesso em 08 nov 2017). Não se trata da matéria analisada por Barata (2006), uma versão estendida que provavelmente não foi ao ar, conseguida pela pesquisadora com o Centro de Documentação (Cedoc) da emissora de televisão Rede Globo.

aos elementos imagéticos e sonoros, significam. Perguntamo-nos sobre a reportagem analisada: com quais termos e adjetivos referiu-se à Aids? Como são abordados os homossexuais e os outros indivíduos abarcados nos chamados grupos de risco? Quais fontes foram ouvidas e por quê? Como elas são apresentadas? Como os soropositivos aparecem na reportagem? Como é a trilha sonora? E os cenários? Todos esses elementos contribuem na atribuição de sentidos à Aids pela matéria.

O Fantástico vai ao ar aos domingos, à noite, desde 1973, e tem o formato de revista eletrônica. Uma de suas principais características durante os anos 1980 foi a preferência por abordar Ciência, Tecnologia e Saúde, tendo dedicado boa parte de sua cobertura a mostrar os avanços da medicina nos países desenvolvidos (BARATA, 2006). A matéria analisada é a primeira de uma série de 105 reportagens sobre a Aids divulgadas no programa entre 1983 e 1992, primeira década em que a síndrome aparece na mídia brasileira (BARATA, 2006).Ela foi transmitida dois anos após a Aids ter sido descrita pela primeira vez, e meses antes de o seu agente causador, o HIV (vírus da imunodeficiência humana), ser identificado pelo francês Luc Montagnier, do Instituto Pasteur. Essa reportagem também foi a primeira a veicular no Brasil a sigla oficial da

doença (Aids[2]) e foi transmitida meses após a notificação dos primeiros casos da síndrome dentro do território brasileiro[3]. Naquela época, os cientistas apenas sabiam que a contaminação ocorria através de relações sexuais entre homens, transfusão de sangue contaminado e uso de seringas contaminadas.

AIDS: MISTERIOSA E FATAL

A matéria analisada cumpre o papel de prestador de serviços que o jornalismo tem com a sociedade, apresentando uma enfermidade ainda pouco conhecida e fatal, através de um discurso bastante informativo e pedagógico: descreve os aspectos científicos acerca da Aids, suas formas de contágio conhecidas até então pelos especialistas, seus mecanismos de ação, sintomas, tratamentos disponíveis, os grupos mais atingidos e as precauções a serem adotadas a fim de não a contrair. Para tanto, dedicou um extenso tempo televisivo: mais de nove minutos.

[2]Contudo, o repórter soletrou a sigla (A-I-D-S)e denominou a enfermidade de Síndrome da Deficiência Imunológica, empregando esses termos oito vezes cada um para se referir à síndrome.

[3]O primeiro caso de Aids no território brasileiro ocorreu em 1980, em São Paulo, mas só foi classificado dois anos depois, quando a doença foi definida cientificamente (FIOCRUZ, s/d).

A matéria é toda ambientada nos Estados Unidos da América, com fontes daquele país.

Uma de suas marcas principais é o intenso discurso de alerta, ressaltando o risco de morte por Aids, com forte apelo dramático textual, sonoro e imagético. Dentre os recursos textuais recorrentes para associar a doença a sentidos como medo e tensão, está o emprego de estatísticas: ao longo da reportagem, todas elas são preocupantes, ressaltando o lado fatal da síndrome. O tom é alarmista, como na maior parte da cobertura brasileira sobre a Aids daquela época. Vejamos as falas do repórter: "Nos últimos 18 meses, cerca de mil pessoas nos Estados Unidos contraíram esta doença, e mais de 500 já morreram"; "Normalmente, são registrados apenas 20 casos deste câncer por ano nos Estados Unidos, mas nos últimos 18 meses foram anotados 300 casos de Sarcoma de Kaposi[4] aqui"; "De julho até agora, 27 pessoas contraíram a doença através de transfusões de sangue, e 10 delas já morreram"; "O serviço [da prefeitura de Nova York para atender por telefone pessoas que suspeitam ter Aids] está recebendo, em média, 100 chamadas por dia" (colchetes nossos). A única estatística trazida por um médico também é preocupante: "Agora que identificamos a doença, podemos dizer que

[4]Trata-se de uma doença oportunista, um tipo de câncer.

tivemos em 1978 apenas 4 casos no país. Em 79, tivemos 9 casos. Em 82, registramos mais de 700 casos. E, no momento, há uma epidemia".

Essas estatísticas alarmantes são reforçadas com os adjetivos e expressões usadas para qualificar a Aids: "a epidemia mais violenta do século"; "uma doença misteriosa, que era totalmente desconhecida há dois anos"; "mal fulminante"; "fatal" (repetida duas vezes); "uma das doenças mais traiçoeiras que já surgiram até hoje".

A reportagem também recorre a certa memória discursiva – ou seja, a já-ditos, assim conceituada por Eni Orlandi:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2005, p. 31).

A reportagem recorre a uma memória discursivas obre epidemias anteriores ou outras

doenças fatais, a fim de atribuir sentidos alarmistas à Aids: “mais implacável do que a leucemia e mais contagiosa do que a hepatite”; “Segundo cientistas do Centro de Controle de Doenças em Atlanta, Geórgia, 75% das pessoas que contraem essa doença morrem em menos de 3 anos. Vejam só esta comparação: a varíola, no auge da epidemia mundial, matava em média 25% de suas vítimas.”

A dramaticidade é reforçada ao mostrar que os especialistas em saúde – as pessoas escaladas pela sociedade para estudar e saber controlar as epidemias e doenças, muitas vezes tidas como os “salvadores de vida” – não sabem como lidar com a Aids e estão igualmente preocupados: “os médicos e sanitaristas estão tão preocupados [...]”; “dezenas de cientistas trabalham noite e dia à procura de um tratamento urgente para a síndrome da deficiência imunológica. Mas, até agora, não conseguiram resultados satisfatórios”; e, na fala de um médico, “Não sabemos o que vai acontecer”.

A situação dos que contraíram Aids é mostrada igualmente sem muita esperança. Assim afirma o repórter: “Phil Lanzeratta está lutando para não morrer”; “Esta nova doença praticamente destruiu as defesas naturais do organismo de Phil, seu mecanismo imunológico, deixando-o vulnerável a uma série de doenças

fatais"; "O número destes anticorpos é reduzido drasticamente nas pessoas que contraem a síndrome"; "O menino ainda está vivo, mas os médicos não sabem se ele sobreviverá".

A gravidade da Aids é reforçada pelo repórter na maneira como ele qualifica as doenças tidas como típicas desses pacientes: "um tipo de tuberculose que não tem cura"; "uma herpes grave"; "duas infecções sérias"; "um tipo raro de câncer". Completa-se o quadro dramático com a visão dos próprios pacientes sobre a sua condição: "Eu estava vivendo como uma bomba relógio, sem saber o que ia acontecer"; "Dá muito medo, mas às vezes eu simplesmente esqueço tudo. Mas, a quase todo momento, o problema me vem à cabeça".

AS *VÍTIMAS* DA AIDS: UM GRUPO BEM DEFINIDO

Os grupos mais atingidos pela Aids são assim apresentados pelo repórter: "As únicas pistas que os cientistas conseguiram no combate à epidemia da síndrome estão nos tipos das pessoas atingidas. De cada 10 pessoas que contraíram a doença, 9 são homens, alguns são hemofílicos, e outros são refugiados haitianos. 25% são viciados em drogas e, certamente, usam agulhas de injeção contaminadas. 70% das vítimas são homossexuais". Ao final da matéria, a informação é reiterada na fala de um

especialista da saúde: “Nós achamos que a doença é transmitida através do contato sexual, entre homossexuais; através de agulhas de injeção contaminadas, e através de sangue já contaminado em transfusões. Se conseguirmos controlar isto, a epidemia será contida”. Atribuir o risco de contrair a síndrome a um grupo ou outro acaba por distanciar o telespectador da realidade da Aids, pois ela seria um problema “do outro”, não havendo motivo para preocupação.

Ainda sobre as pessoas que contraíram a Aids, nesta reportagem elas são chamadas de vítimas – termo empregado pela mídia brasileira apenas quando começaram a ser relatados casos de hemofílicos, mulheres e crianças, que ficaram doentes após receberem sangue contaminado por transfusão (aliás, a reportagem apresenta várias imagens deles em hospitais). Antes, os principais grupos atingidos eramtidos como de homossexuais e de usuários de drogas – normalmente retratados com estigma pela mídia brasileira, fortemente atravessada por um discurso moral. Se o Fantástico não fez o mesmo (pois só divulgou reportagem sobre aAids em 1983), ter silenciado sobre a condição vulnerável à doença desses dois gruposda sociedade nos anos anteriores pode também ser considerada uma filiação a um discurso moral discriminatório. O não-dito também significa,

também produz efeitos de sentido (ORLANDI, 1997).

Dentre os perfis de pessoas mais atingidas pela Aids (segundo o texto da matéria), escolheu-se entrevistar um menino hemofílico de 11 anos (Fig. 1) e um homem adulto (Fig. 2). Este último entrevistado (Phil Lanzeratta) não é questionado sobre a forma com que contraiu Aids. Segundo Barata (2006), a pergunta era uma prática comum aos jornalistas brasileiros, e muitas vezes carregava consigo um julgamento moral.





Fig. 1 e Fig. 2 – *Vítimas* da Aids entrevistadas: Joe Harper (hemofílico, de 11 anos) e Phil Lanzeratta (à direita, de colete), respectivamente.

Barata (2006) afirma que, em outras reportagens televisivas americanas, Phil diz ser homossexual. Mas a reportagem do Fantástico não informa verbalmente a orientação sexual do entrevistado; ela é apenas sugerida pelas imagens: Phil é retratado ao lado de outro homem (Fig. 2). Ao não informar a homossexualidade do entrevistado, a matéria acaba por contribuir mais uma vez com dois lados de uma mesma moeda: 1) potencializa o estigma social a este grupo por silenciar a existência da homossexualidade, 2) ao mesmo tempo em que desmitifica termos amplamente empregados pela mídia naquela época para se referir à síndrome – como câncer gay ou doença

do homossexual[5], como se este fosse o único grupo atingido. Este último aspecto é ressaltado na fala de um especialista da saúde: "O doutor Richard Silick, do Centro de Controle de Doenças, em Atlanta, diz, entretanto, que agora a síndrome não pode mais ser rotulada de praga do homossexual".

A inocência do menino hemofílico (Joe Harper), a maneira como ele se mostra preocupado com sua saúde ("Dá muito medo, mas às vezes eu simplesmente esqueço tudo. Mas, a quase todo momento, o problema me vem à cabeça"), e a fala do repórter sobre a dúvida dos médicos sobre se conseguirão salvá-lo ("O menino ainda está vivo, mas os médicos não sabem se ele sobreviverá") causam forte apelo emocional no telespectador, contribuindo para a ideia de os hemofílicos serem vítimas.

---

[5]Levantamento de Soares (2001) aponta que as matérias em veículos impressos publicadas com datas anteriores à reportagem do Fantástico relacionavam a síndrome aos homossexuais e não a chamavam por "Aids": "Doença nova atinge homossexuais nos EUA" (30/05/1982 – Jornal do Brasil) e "Médico relatará o 'câncer dos homossexuais'" (25/03/1983 – Folha de São Paulo). Já as matérias com datas posteriores vêm com o nome Aids, mas ainda relacionam a epidemia aos homossexuais: "Congresso debate doença comum entre homossexuais" (03/06/1983 – Folha de São Paulo) e "Congresso debate no Rio Aids, a doença que prefere os 'gays'" (21/04/1983 – Jornal do Brasil).

As cenas que retratam os outros pacientes (não entrevistados) apresentam majoritariamente mulheres, crianças e hemofílicos. Elas também contribuem para o tom alarmista geral da reportagem. Em vários momentos, há imagens em ambientes escuros ou em preto e branco, gravadas em hospitais, mostrando pacientes em seus leitos, com ângulos inusitados (Fig. 3 a Fig. 5). O ângulo da Fig. 3 é bastante utilizado ao retratar cadáveres em caixões, durante filmagens de velórios. Na Fig. 4, o hospital é escuro e as cortinas estão fechadas.



Fig.3, Fig.4 e Fig.5: Cenas de pacientes com Aids em um hospital.

Para reforçar o drama imagético e textual, e para já indicar o tipo de abordagem sobre o tema, utiliza-se uma trilha sonora que incita medo e tensão, a qual nos lembra as dos filmes de Hitchcock. “Santoro (1982) já havia apontado que a sonoplastia feita nos enfoques científicos do Fantástico ‘serve exclusivamente para reforçar a tensão do momento, na tentativa de dar à matéria um tom de mistério e suspense, tal qual uma série de ficção científica” (BARATA, 2006, p. 109). Essa trilha é usada durante quase toda a longa reportagem, apenas sendo retirada quando as fontes eram ouvidas ou quando havia passagens do repórter no vídeo, cuja entonação séria reforça o apelo sonoro dramático.

AIDS: UMA REALIDADE DISTANTE DO BRASIL

Por mais que suscitasse pânico e temor nos brasileiros através das imagens, do texto e do som, a reportagem priorizou o cenário dos Estados Unidos da América, onde se registrou a maior parte dos primeiros casos de Aids no mundo e onde havia a maior incidência de casos relatados àquela época. Isso acabou por colocar a epidemia como uma realidade distante do Brasil. Vejamos as frases da matéria: “90% dos casos da síndrome da deficiência imunológica foram constatados em Nova York, São Francisco e cinco outras cidades dos Estados Unidos”; na fala de um especialista, “já recebemos relatórios

de 70 casos da síndrome da deficiência imunológica, ou A-I-D-S, em vários países, principalmente da Europa Ocidental, como Inglaterra, Alemanha, Suíça, França... cerca de 20 casos no Canadá, 20 ou 30 casos no Haiti e ilhas do Caribe, e alguns poucos casos na América do Sul"; "Muito embora no Brasil os casos da síndrome sejam mínimos [...]".

Apesar de constar na edição da reportagem arquivada no Cedoc - analisada por Barata (2006) - a fala de um médico de que estaria tratando um paciente brasileiro, esta informação foi retirada da edição que foi ao ar. Além disso, as vítimas da Aids mostradas na matéria eram estadunidenses. Portanto, o mal era do outro, como já dissemos, não identificável com os brasileiros.

A escolha pelo cenário estadunidense, contudo, era uma preferência constante do Fantástico, que se inspirava na maneira de se fazer o telejornalismo nos Estados Unidos e se pautava principalmente na mídia daquele país, inclusive para as reportagens sobre temas científicos e para esta matéria analisada, que utilizou como gancho uma reportagem publicada na revista Time, como informado pelo narrador: "O assunto é tão grave que esta semana mesmo foi motivo de nova reportagem de alerta numa revista da importância de Time".

Não se pode esquecer, contudo, da grande influência que essa nação [Estados Unidos da América] teve na estruturação da Rede Globo. Nas matérias internacionais dos EUA e outras em que o foco também recai sobre o Brasil, evidencia-se que o programa brasileiro [Fantástico] se baseou na mídia norte-americana para pautar seu noticiário e não nas fontes primárias de temas científicos, como é comum identificar atualmente na divulgação científica, ou seja, naquelas informações que são retiradas de periódicos científicos, por exemplo. Isso é evidenciado nas manchetes de jornais e revistas que aparecem nos noticiários sobre a Aids e de fontes que teriam sido igualmente entrevistadas pela mídia norte-americana (como o homossexual Phil Lanzeratta). Isto, certamente, reforça o argumento de que a Globo busca um modelo de jornalismo e também sócio-cultural norte-americano (BARATA, 2006, p. 142-143, colchetes nossos).

Uma característica do Fantástico daquela época eram as matérias do gênero *Fait divers*, cuja história deve ser extraordinária, bizarra, grotesca, desviar-se da norma, levando o público a se sentir melhor sobre si mesmo – requisitos plenamente atendidos pela nova, fatal, misteriosa – mas ainda distante do Brasil – Aids (BARATA, 2006).

O DISCURSO DE VERDADE DA CIÊNCIA

Há uma concepção de ciência segundo a qual existiria um progresso do conhecimento, ou seja, ele, por meio do método científico objetivo e neutro, evoluiria em direção à verdade; e que esta se dá em oposição ao conhecimento comum, do cotidiano, não especializado. Nossas sociedades centrais do ocidente organizam-se, racionalizam-se e institucionalizam-se em torno dos saberes científicos, principalmente dos saberes médicos (FOUCAULT, 2000). Acreditamos que a medicina tem o poder de curar porque ela tem o poder de saber mais sobre nossos corpos do que nós mesmos (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010). Há uma forte correlação entre saber e poder (FOUCAULT, 1996). Este não equivale à dominação *per se*, mas está associado ao conceito de verdade: acreditamos que as verdades médicas sejam neutras, legítimas e eficazes porque acreditamos na objetividade da ciência. Temos dificuldade em aceitar que verdade não é um conceito meramente neutro, único, absoluto: é uma construção humana. Para Michel Foucault, é a crença nessa verdade independente das decisões humanas que nos autoriza a julgar, condenar, classificar, reprimir e coagir uns aos outros (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010). Em nome da verdade médica,

há uma medicalização da sociedade, com vistas à consecução de corpos saudáveis e produtivos ao Estado burguês: clivagens foram feitas em relação ao que é produtivo e ao que não é produtivo, o que é permitido e o que não é permitido, o que é normal e o que é patológico, o que é um comportamento desejável e saudável e o que é um comportamento de risco. É o que Foucault (2000) denomina de biopoder.

O consenso (ainda que mais ou menos provisório) sobre a veracidade dos saberes médicos garante a essa classe profissional um alto prestígio nas sociedades industriais ocidentais, pois tem a capacidade de moldar biopolíticas, muitas vezes subjugando as concepções do senso comum. O biopoder é exercido através dos discursos, "e o fato é que nós, como população, somos afetados por essas ideias. Introjetamos esses discursos como verdades absolutas e não como convenções históricas e socialmente estabelecidas" (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p.90-91).

A reportagem analisada acabou por reforçar este biopoder, pois priorizou o discurso científico e a divulgação dos avanços do conhecimento da ciência sobre a Aids. Dos cinco entrevistados, três são especialistas em saúde (os outros dois são pacientes). A verdade das declarações médicas ou as ideias de cunho político, social e filosófico por trás delas não

foram discutidas ou contestadas pela reportagem. "O *Fantástico* dá amplo espaço para o discurso científico, sem questioná-lo, como se fosse a indiscutível verdade, dentro da busca pela neutralidade, objetividade e imparcialidade da ciência, tanto quanto do jornalismo" (BARATA, 2006, p. 109).

Ora, desde o início da epidemia, as ações das autoridades sanitárias, como fechamento de saunas *gays* ou a proibição aos homossexuais de doarem sangue, não foram instituídas sem resistências, inclusive por parte de movimentos da sociedade civil e de outros médicos. Mas o Fantástico apenas deu voz aos especialistas - atitude que acabou por levar as pessoas a depositarem mais uma vez sua confiança nos saberes médicos. A esse respeito, é interessante notar que a matéria analisada por Barata (2006), conseguida com o Centro de Documentação da Rede Globo, é uma versão estendida (tem dois minutos e meio a mais) da reportagem que estamos analisando (a que foi ao ar). Não tivemos acesso ao vídeo da reportagem estendida, mas à sua transcrição textual, feita pela pesquisadora. O trecho retirado da edição que foi ao ar tratava-se, principalmente, da divergência de opinião entre dois especialistas em saúde sobre a proibição aos indivíduos enquadrados nos grupos mais

atingidos pela Aids de doarem sangue. Vejamos o trecho:

Hélio Costa – Essa semana, o Doutor Eduard Brant, *a principal autoridade da saúde pública americana*, determinou que os bancos de sangue não aceitem doações de pessoas que pertençam ao grupo de prováveis portadores da síndrome.

Dr. Allan Brownsting (tradução feita por Hélio Costa) – "*Isto não é a solução*", diz o doutor Allan Brownsting da Associação dos Hemofílicos, "mas no momento não há outro jeito".

Hélio Costa – A partir dessa semana, os bancos de sangue nos Estados Unidos não aceitam mais doações de haitianos, de pessoas que não usam só agulhas de injeção descartáveis e de homossexuais (BARATA, 2006, p.186 - grifo nosso).

Quando o Dr. Allan Brownsting diz "Isto não é a solução", mostra-se claramente que não há um consenso científico sobre a proibição da doação de sangue. No entanto, ele é forjado pela reportagem, ao não se veicular esse trecho da matéria. Contribui-se, mais uma vez, para a ideia de uma verdade científica única, neutra e inquestionável, resultado apenas do pensamento racional e de decisões calculadas.

Outra forma de legitimar o saber médico é a maneira como são apresentados os

especialistas e as instituições de saúde na reportagem. Suas credenciais e qualificações são sempre enfatizadas, para legitimar a informação presente em suas falas e a própria escolha pelo programa por entrevistar aquela fonte e não outra: “doutor Richard Silick, que dirige o grupo de trabalho que tenta encontrar as causas da doença”; “Este é o Centro de Controle de Doenças em Atlanta, Geórgia, o mais importante instituto de pesquisas de doenças contagiosas dos Estados Unidos”; “O doutor Richard Silick, do Centro de Controle de Doenças, em Atlanta”; “Talvez a mais importante pesquisa para se encontrar a cura da síndrome da deficiência imunológica esteja sendo feita aqui, na Universidade de Harvard”.

Essa discursividade textual é reforçada pelas imagens: os especialistas em saúde, entrevistados ou não, são apresentados em trajes sérios, como terno e gravata (Fig.7) ou trajando jaleco branco ou camisa branca, em seus locais de trabalho, como hospitais e laboratórios, cercados por livros e aparatos tecnológicos, como microscópio, tubos de ensaio etc. (Fig. 6).Até o funcionário do serviço de atendimento por telefone a pessoas que acreditam ter Aids é retratado vestindo camisa branca, com uma estante cheia de livros atrás dele (Fig. 8).


FANTÁSTICO DE 27 MARÇO 1983
Kellogg's
FANTÁSTICO DE 27 MARÇO 1983
Kellogg's



Fig. 6: quatro imagens de especialistas em saúde trabalhando em laboratórios, cheios de aparatos técnicos e trajando branco.



Fig. 7: Imagens dos três especialistas em saúde entrevistados.



Fig. 8: Funcionário do serviço de atendimento por telefone a pessoas que acreditam ter Aids.

A matéria termina ainda depositando toda a esperança nos saberes médicos: "*só* resta esperar que os cientistas encontrem logo a cura para este mal fulminante".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise de discurso, notamos que a primeira reportagem do Fantástico sobre a Aids: 1) priorizou o discurso científico, ao ouvir majoritariamente os especialistas em saúde – sem, no entanto, discutir a verdade de suas declarações ou as ideias de cunho político, social e filosófico por trás delas; 2) ressaltou o risco de morte pela síndrome, por meio de dados estatísticos e epidemiológicos; recorrência à memória discursiva acerca de epidemias anteriores e doenças fatais; uso de adjetivos negativos para qualificar a Aids; tudo

isso reforçado por uma trilha sonora que incita medo e tensão, bem como pela entonação do repórter e pelas cenas em ambientes escuros ou em preto e branco; 3) por mais que suscitasse pânico e temor nos brasileiros, priorizou o cenário internacional e acabou por colocar a epidemia como uma realidade distante do país; 4) mesmo fazendo referência a indivíduos enquadrados nos chamados grupos de risco (o que pode ter contribuído para distanciar o telespectador da realidade da doença), desmitificou certos aspectos atribuídos à Aids pela mídia brasileira até então (como de que era uma doença de homossexuais).

REFERÊNCIAS

AIDS. Fantástico: Rede Globo de Televisão, 27 de março de 1983. Programa de TV. Disponível em: <http://bit.ly/2yjcj0n>. Acesso em 08 nov 2017.

BARATA, Germana Fernandes. A primeira década daAids no Brasil: o Fantástico apresenta a doença ao público. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca (2010). Tempos modernos, tempos de Sociologia. São Paulo: Editora do Brasil.

FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. O vírus da Aids, 20 anos depois. A epidemia da Aids

através do tempo. Sem data. Disponível em: <http://bit.ly/2ykPfhB>. Acesso em 08 nov 2017.

FOUCAULT, Michel (1996). A ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France (1970), (trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2000). Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976), (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes.

ORLANDI, Eni (1997). As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, Ed. Unicamp.

_____(2005). Análise de discurso: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes. v. 1.

SOARES, Rosana de Lima (2001). Imagens veladas: Aids, imprensa e linguagem. São Paulo: AnnaBlume.

VALLE, Carlos Guilherme do. "Identidades, doença e organização social: um estudo das pessoas vivendo com HIV eAIDS". In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 179-210, junho de 2002.Disponível em <http://bit.ly/nYv9fK >. Acesso em 27.09.2011.

BIODATA

Stéphanie Lyanie de Melo e Costa é Doutoranda em Informação e Comunicação em Saúde na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Bolsista Capes e Faperj Aluno Nota 10 (TEC). Autora da dissertação "Comunicação, campanhas e bioidentidades: discursos sobre o HIV entre governos, OSCs e soropositivos" (2014). Integrante dos grupos de pesquisa "Comunicação e Saúde" e "SENSUS – Discursos em Comunicação e Saúde", ambos certificados pelo CNPq. Tem interesse de pesquisa nas áreas de Comunicação e

Saúde e Análise de Discurso. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7722331154168129. ORCID

ID: 0000-0001-9973-9195. Página pessoal:

http://pesquisadorastephaniecosta.weebly.com. E-mail: lyanie@gmail.com.

DO ACONTECIMENTO BRUTO AO ACONTECIMENTO INTERPRETADO PELA MÍDIA: A CONSTRUÇÃO DO(S) SENTIDO(S) NA CAPA DA *VEJA*

Ilana da Silva Rebello

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, baseando-se, sobretudo, na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, na linha de Charaudeau, analisamos algumas estratégias linguísticas, discursivas e semióticas presentes em uma capa de revista, a fim de evidenciar que, por meio de elementos verbais e não verbais, os veículos de comunicação que têm por objetivo a comprovação de fatos reportados, com valor documental, legitimam e veiculam seu discurso ideológico, pondo em evidência determinadas escolhas.

Apresentamos questões que envolvem a Análise do Discurso, como o processo de semiotização de mundo; o ato interenunciativo entre o sujeito comunicante e o sujeito interpretante e a distinção entre sentido de língua e sentido de discurso/compreensão e interpretação. A capa é da revista Veja, disponível na internet, e tem como tema a corrupção política no Brasil. A capa é um gênero

textual, já que é um texto materializado que circula no dia a dia e que apresenta características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Tal gênero é elaborado com imagens que, normalmente, são fruto de edições, interferências como saturação de cores, efeitos gráficos etc.

Assim, verificamos, por exemplo, como determinadas características semióticas extrapolam a dimensão denotativa e convergem para a criação de signos completamente conotativos. O sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras/imagens (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa. Nesse sentido, em relação aos elementos não verbais, analisamos como a imagem direciona o olhar e chama a atenção do leitor para o fato noticiado.

QUE É SEMIOLINGUÍSTICA?

A Semiolinguística, base para esta pesquisa, é uma teoria da Análise do Discurso, criada pelo pesquisador da Universidade Paris XIII, Patrick Charaudeau.

Em Semiolinguística, Sémio-, vem de sémiosis – a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido; já o termo *linguística*lembra que

a forma de ação pretendida pelo sujeito-comunicante é sobretudo constituída por um material linguageiro oriundo das línguas naturais (CHARAUDEAU, 1995).

DO ACONTECIMENTO BRUTO AO ACONTECIMENTO INTERPRETADO PELA MÍDIA: A SEMIOTIZAÇÃO DE MUNDO

O processo que transforma um mundo bruto num mundo filtrado e interpretado é chamado, na Semiolinguística, de Semiotização de mundo. Por meio de categorias linguísticas – identificação, qualificação, ação e causação –, um sujeito comunicante transforma o mundo para um sujeito interpretante. É o que denominamos de transformação. Além disso, os parceiros são ligados por um contrato e cabe ao sujeito que comunica captar a atenção do interlocutor, pondo em cena determinadas princípios e estratégias discursivas, a saber: de alteridade (estratégia de legitimação), de pertinência (estratégia de credibilidade), de influência e de regulação (estratégia de captação), a fim de obter êxito. É o processo de transação.

Segundo Charaudeau (2001), todo ato de linguagem é uma encenação que comporta, no mínimo, quatro protagonistas, sendo dois situacionais, externos e dois discursivos, internos.

REPRESENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DA ENCENAÇÃO DA LINGUAGEM
(CHARAUDEAU, 2010)



Gráfico 1: O contrato de comunicação[1]

Na encenação, os sujeitos externos são o EUc (eu-comunicante) e o Tui (tu-interpretante) e os sujeitos internos, o EUe (eu-enunciador) e o TUd (tu-destinatário).

Dessa forma, no circuito externo, os seres são de ação, instituídos pela produção (EUc) e pela interpretação (TUi) e guiados pelo FAZER da situação psicossocial. Já no circuito interno, os seres são da fala, instituídos pelo DIZER (EUe e TUd).

O quadro enunciativo da Semiolinguística mostra que todo ato de linguagem, seja ele falado ou escrito, é uma representação

[1]**Fonte:** Charaudeau, 2008, p. 77.

comandada pelos sujeitos externos e internos. Charaudeau chama essa representação de *mise em scène*.

São esses sujeitos que interagem no ato de linguagem. Quando se afirma que em todo ato entram em cena pelo menos quatro sujeitos significa que pode haver desdobramentos. Por exemplo, o EUc (eu-comunicante) na capa da revista é representado por vários profissionais – o editor, o repórter, o diagramador etc.

No circuito interno, o EUe pode não ser a voz do editor, do repórter (pessoa física). O editor, por exemplo, pode estar reproduzindo a ideologia do veículo para o qual trabalha, direcionando o texto para determinados leitores (aqueles que normalmente leem a determinada revista). A revista precisa vender e, para isso, precisa escrever aquilo que o seu público gosta de ler.

Nesse sentido, para levar o acontecimento ao público, são esses sujeitos que entram em cena e põem em evidências categorias de línguas e discursivas que veremos na próxima sessão, já aplicadas ao *corpus* deste trabalho.

A SEMIOTIZAÇÃO NA CAPA DA VEJA: TEORIA E ANÁLISE

A revista Veja foi publicada pela primeira vez em 1968. É uma revista que enfatiza

assuntos voltados para as classes sociais que detêm maiores recursos financeiros.

O leitor da revista Veja é o assinante ou o leitor ocasional. É uma revista semanal e de custo um pouco elevado. Nesse sentido, não é qualquer pessoa que compra essa revista, ou seja, é uma pessoa que tem um poder aquisitivo razoável, assim como um nível de escolaridade, já que a linguagem utilizada, em geral, é a culta e os temas abordados versam sobre acontecimentos atuais no mundo político, econômico, social e científico.

Os elementos estruturais da revista Veja são sempre recorrentes. O que varia, às vezes, é a disposição de alguns elementos em função da elaboração e da disposição das imagens e das manchetes no texto.

Neste trabalho, analisamos a capa da edição de 25 de outubro de 2017.



Fig. 1[2]

[2]Revista Veja (25/10/2017), edição 2553, ano 50, nº 43. Disponível em: https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/125249?page=1&section=1. Acesso em 25/10/2017.

Manchete (ou título): Avança o acordão da vergonha

Lead ou subtítulo: Governo, Congresso e Justiça, cada um a seu modo, manobram para estancar a sangria da Lava-Jato e voltar ao passado da impunidade.

Legenda da imagem: O senador Aécio Neves, em uma fotomontagem: mandato recuperado.

Nessa edição, a revista *Veja* transforma um acontecimento bruto em acontecimento interpretado para os seus leitores. Segundo Charaudeau (2006, p. 256),

(...) o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora o acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso (...).

Ao comprar uma revista, a informação que o Tu-interpretante tem do fato é aquela fornecida pelo jornalista, como veremos no gráfico a seguir.

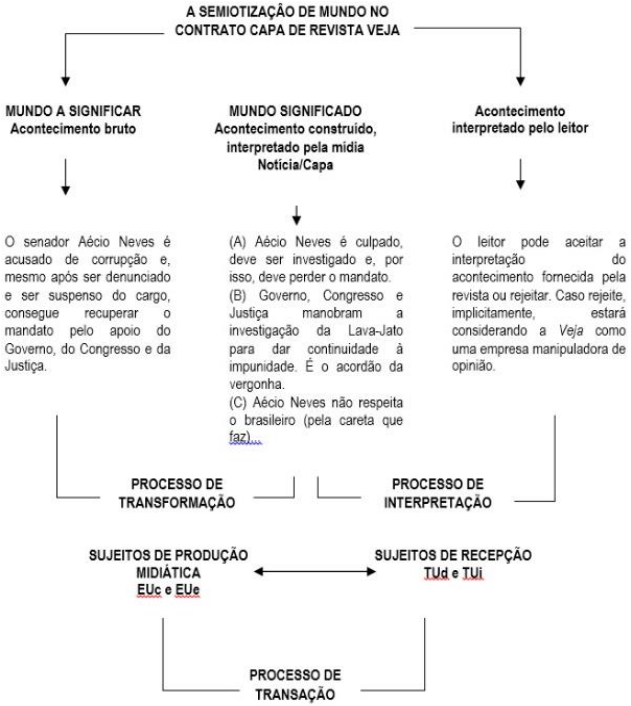


Gráfico 2: A semiotização de mundo no contrato capa de revista Veja.[3]

Dessa forma, nessa edição, a revista, pelo processo da transformação que se vale de determinadas categorias linguísticas – de identificação, de qualificação, de ação e de

3**Fonte:** Criação nossa.

causação – afirma que o acordão da vergonha avança. A revista identifica o acontecimento bruto como um acordão. Acórdão (com acento agudo, como paroxítona) é uma decisão de um órgão colegiado, uma representação resumida da conclusão a que chegou o órgão colegiado, não abrangendo toda a extensão e discussão em que se pautou o julgado, mas tão somente os principais pontos da discussão. De acordo com a manchete, o "acordão avança", o que significa que não é algo novo, ou seja, já existia e que, no momento da edição, avançava.

O acordão (sem acento, palavra oxítona) a que a revista faz referência é a decisão do Senado em revogar a suspensão de Aécio Neves; a dos Deputados em absolverem Michael Temer, e a do Supremo em se preparar para "facilitar a vida" dos condenados da Lava-Jato em segunda instância.

Dessa forma, não é um acórdão, mas um acordão. Fazer um acordo é o mesmo que firmar um pacto. Porém, o Senado, os Deputados e o Supremo não fizeram um simples acordo, mas um acordão, no sentido de "um bom negócio". Quando alguém diz que fez um acordão significa que foi beneficiado de alguma forma, que o pacto foi vantajoso.

Essa ideia de pacto vantajoso é ratificada quando, por meio da categoria linguística da qualificação, na manchete, a revista diz que o

acordão é vergonhoso. A escolha lexical é altamente subjetiva e revela o ponto de vista da revista e o dos jornalistas que assinam a matéria relacionada à capa.

Segundo a revista, no dia 16 de outubro, uma semana antes da edição, uma placa em frente ao prédio do Congresso Nacional amanheceu coberta por um adesivo em que se lia: "Formação de quadrilha – Corrupção ativa – O grande acordo nacional". Tão logo descoberto, o adesivo foi retirado.

Assim, a capa da revista é uma reação à retirada do adesivo da placa. O governo tira o adesivo, mas a revista chama a atenção para o acordão, na capa.

O termo "da vergonha" é uma locução adjetiva e funciona como um adjunto adnominal, especificando e atribuindo um juízo de valor ao substantivo acordão.

Kerbrat-Orecchioni (1997) propõe um estudo em que os adjetivos podem ser objetivos ou subjetivos. Os primeiros marcam propriedades inerentes aos substantivos denotados, passíveis de serem verificadas por um amplo grupo de sujeitos, independentemente de suas visões pessoais; já os segundos marcam, necessariamente, uma avaliação dos enunciadores, envolvendo ou não um julgamento de valor a respeito do que se qualifica.

Ainda segundo Kerbrat-Orecchioni, os adjetivos subjetivos podem ser subdivididos em adjetivos afetivos (ao mesmo tempo em que atribuem uma propriedade a um objeto, transmitem uma reação emocional do sujeito falante em relação ao objeto) e adjetivos avaliativos (transmitem um juízo de valor, sem denotar envolvimento afetivo) e, esses últimos, em axiológicos (atribuem um juízo de valor positivo ou negativo, a partir de uma evolução qualitativa) e não axiológicos (atribuem um juízo de valor numa evolução qualitativa e quantitativa do objeto denotado pelo substantivo).

A diferença básica entre os axiológicos e os nãoaxiológicos é que os adjetivos subjetivos avaliativos não axiológicos têm um "pé" na realidade. Quando alguém diz que "a sala é espaçosa", emite um juízo de valor calcado na noção real que se tem do que é uma sala espaçosa. No entanto, o que uma pessoa considera como uma sala espaçosa pode não o ser para uma outra pessoa. Daí "espaçoso" poder ser visto como um atributo avaliativo (baseado num julgamento) não axiológico (baseado num dado da realidade).

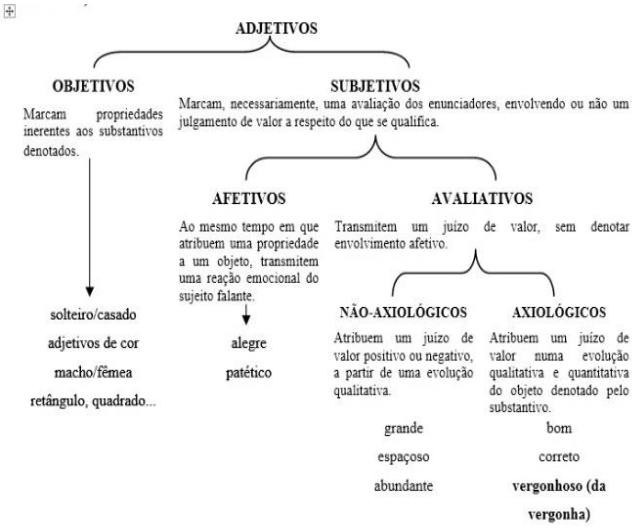


Gráfico 3:Adjetivos subjetivos.[4]

Na capa, a locução adjetiva, equivalente ao adjetivo vergonhoso, é subjetiva, pois depende da opinião daquele que enuncia. É uma locução adjetiva subjetiva avaliativa axiológica. Transmite um juízo de valor negativo em relação ao acontecimento bruto.

Outra operação linguística de transformação presente na manchete é a da ação, representada pelo verbo avança, no presente do modo indicativo. A escolha pelo presente num espaço mais propício à narração

[4]**Fonte:** Kerbrat-Orecchioni (1997, p. 110). Adaptado.

tem por objetivo aumentar a tensão e aproximar mais o fato do leitor.

Segundo Weinrich (1968), existem dois tipos de atitude comunicativa: narrar e comentar. Cada língua tem seus tempos verbais próprios para assinalar a atitude comunicativa. Na língua portuguesa, os tempos usados no texto da narrativa – mundo narrado – são os tempos do passado: pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito, e os tempos empregados no texto do comentário, ou texto argumentativo – mundo comentado –, são o presente, o pretérito perfeito (simples e composto) e o futuro do presente.

Na narrativa, a atitude é mais relaxada; tende a haver um distanciamento em relação aos fatos narrados, o que leva a essa atitude mais descontraída. Já no comentário, a atitude é de comprometimento, engajamento, porque comentar é engajar-se e forçar o interlocutor a engajar-se também.

Dessa forma, na capa da Veja, o verbo no presente do indicativo mostra engajamento de quem enuncia não apenas na manchete, como também no *lead*. Segundo a revista, "Governo, Congresso e Justiça, cada um a seu modo, manobram para estancar a sangria da Lava-Jato e voltar ao passado da impunidade."

Nesse sentido, o verbo principal "manobram" também está no presente do

indicativo, configurando um comentário altamente engajado. Manobrar, em sentido figurado, como empregado no *lead*, significa utilizar de meios manipuladores para chegar a um fim desejado. Assim, a revista acusa explicitamente três poderes de utilizarem meios ilícitos, manipuladores para evitar que determinados políticos sejam investigados por atos corruptos e sofram não só a perda do mandato como também outras sanções.

Ao lado do processo de transformação, acontece o processo de transação em que o sujeito precisa satisfazer algumas condições, a fim de atingir os objetivos com a sua mise-en-scène. Nessa encenação, os interlocutores precisam satisfazer algumas condições apontadas por Charaudeau (2007, p. 15): de legitimidade(princípio de alteridade – todo processo de comunicação pressupõe uma interação entre um eu que fala, um tuque escuta e um ele de quem se fala), de credibilidade(princípio de pertinência – para que a mensagem seja entendida, é necessário que os elementos envolvidos tenham um saber comum acerca do que se fala) e de captação (princípio de influência– cada um dos elementos ligados pelo ato de comunicação procura influenciar o comportamento do outro e de regulação – os elementos do ato de comunicação

devem buscar um equilíbrio, uma troca de informações), para realizar finalmente um texto.

Em toda *mise-en-scène*, há a presença de, no mínimo, quatro interlocutores que se definem por meio da identidade e pelas restrições do contrato. Por exemplo, o papel de jornalista é atribuído e reconhecido institucionalmente. Esse papel que é atribuído institucionalmente é a identidade social que pode ser alterada de acordo com a situação. Um jornalista, dependendo da situação, pode representar o papel de jornalista, de fotógrafo, de pai, de filho e assim por diante.

Assim, da mesma forma que o sujeito tem uma ou até várias identidades sociais, também tem a identidade discursiva que é percebida no texto. Por exemplo, o discurso de um jornalista pode ser de direita, de esquerda, ou seja, de acordo com a intenção e de acordo com as estratégias que utilizará para influenciar ou simplesmente informar um fato aos leitores da revista.

Os gêneros do domínio jornalístico, normalmente, tendem a projetar uma imagem social de veículo confiável, por ser objetivo, imparcial e por utilizar-se de fontes fidedignas, sérias. No entanto, na capa da Veja em análise, não encontramos o acontecimento sendo noticiado de forma objetiva, imparcial. O fato de

utilizar uma fotomontagem, como a Veja anuncia na legenda, já dá indícios dessa parcialidade.

A SENSIBILIZAÇÃO DO LEITOR PELA IMAGEM E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE LEGITIMAÇÃO, DE CREDIBILIDADE E DE CAPTAÇÃO

A capa é o primeiro elemento de uma revista com que o leitor, possível comprador, tem contato, e uma boa imagem será sempre importante, tendo em vista que poderá prender ou não a atenção do leitor. Além disso, a capa direciona o olhar do leitor para determinados aspectos, influenciando a interpretação. Segundo Scalzo (2011, p. 69),

> quando alguém olha para uma página de revista, a primeira coisa que vê são as fotografias. Antes de ler qualquer palavra, é a fotografia que vai prendê-lo àquela página ou não. Fotos provocam reações emocionais, convidam a mergulhar em um assunto, a entrar em uma matéria. (...) Elas devem exercitar, entreter, surpreender, informar, comunicar ideias ou ajudar o leitor a entender a matéria. (...).
>
> O mesmo acontece com as fotomontagens. Elas são utilizadas para chamar a atenção e, por serem criadas, a possibilidade de manipulação do conteúdo é ainda maior.

No entanto, a revista Veja procura legitimar-se como um veículo de comunicação sério, comprometido com a verdade dos fatos, de forma mais imparcial possível. Constrói uma imagem de si, um *ethos* de uma revista que sabe pesar os prós e os contras, que prova aquilo que diz, que relata fatos comprovados etc. Essa legitimação conquista leitores, pois quem compra a revista espera ler informações provenientes de fontes confiáveis, fidedignas.

Dessa forma, além da estratégia de legitimação, por meio da estratégia de credibilidade, a Veja procura fazer com que o leitor acredite no que lê, ou seja, na informação fornecida pela revista. Para tanto, pode adotar três atitudes discursivas: de neutralidade (O sujeito-enunciador procura apagar, em seu texto, qualquer indício de subjetividade, de parcialidade.), de distanciamento (O sujeito-enunciador procura demonstrar uma atitude fria, controlada, diante dos fatos, ou seja, tenta assumir uma identidade discursiva própria de um especialista.) e de engajamento (O sujeito-enunciador procura mostrar envolvimento com o que diz.). A Veja, mesmo sem assumir totalmente, aposta muito nessa última estratégia.

Além da estratégia de credibilidade, na *mise-en-scène*, o sujeito locutor vale-se da estratégia de captação. Para fazer com que o

interlocutor não apenas seja leitor de banca, mas que, efetivamente, compre a revista, a Veja pode apelar para o estado emocional (efeitos de *pathos*), valendo-se de três atitudes – a polêmica(O sujeito-enunciador faz questionamentos ou objeções a respeito das ideias em foco.), a sedução (O sujeito-enunciador propõe ao leitor um mundo imaginário, ou mostra que ele - sujeito destinatário - será o beneficiário de alguma ação.) e a dramatização (O sujeito-enunciador apela diretamente para as emoções do sujeito destinatário, descrevendo fatos e dramas da vida ou transformando a vida em um espetáculo.).

Na capa da Veja, a captação do leitor está intimamente ligada à imagem exposta no centro da edição. É uma espécie de convite à leitura. O objetivo é chamar a atenção do leitor e levá-lo à compra.

Dessa forma, neste trabalho, como não analisamos apenas a linguagem verbal, auxilia-nos na leitura dos signos, a ciência Semiótica, criada pelo lógico e filósofo americano Charles Sanders Peirce desde o final do século XIX, tendo em vista que tal ciência fornece definições rigorosas do signo e do modo como os signos agem.

Peirce (2010), na sua obra *Semiótica*, conceitua signo da seguinte forma:

Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representâmen.* [...] (p. 46)

O signo é algo (ideia, conceito...) que representa ou traduz para alguém a realidade designada. E, dependendo do modo como se estabelece a relação entre signo e referente – qualidade, existente ou lei –, para Peirce (2010), um signo pode ser denominado ícone, índice ou símbolo.

O ícone é um signo cuja relação signo/objeto é de similaridade (semelhanças). Sugere ou evoca algo porque a qualidade que ele exibe se assemelha a uma outra qualidade. É a base da metáfora. Por exemplo, estátuas, imagens, quadros, onomatopeias etc.

O índice é um signo cuja relação signo/objeto é estabelecida de forma direta, real e causal. Sua relação é de contiguidade (pertence a, a partir de causa/efeito). É a base da metonímia. São exemplos de índice a pegada, a impressão digital, a fumaça (fogo), a nuvem

escura (chuva), o chão molhado (choveu), o termômetro, o cata-vento, o relógio, o barômetro, a bússola, a fita métrica, o furo de uma bala, um dedo apontando, fotografias etc.

É importante dizer que todos os índices envolvem ícones. A imagem de uma pessoa, que se apresenta na foto, tem alguma semelhança com a aparência da própria pessoa. Nesse caso, age como um ícone dela. Porém, a imagem funciona como índice da pessoa porque é o resultado de uma conexão de fato entre a tomada da foto e a pessoa.

Por último, dependendo do modo como se estabelece a relação entre signo e referente, um signo pode ser denominado símbolo. É um signo cuja relação signo/objeto não é imediata, pois não há necessariamente similaridade ou contiguidade com o objeto, sendo quase sempre tomado de forma arbitrária, só significando dentro de uma convenção estabelecida pela sociedade. São exemplos de símbolos os sinais de trânsito, as placas indicativas, aliança no dedo anular (= compromisso), veste negra (= luto) e, principalmente, o signo linguístico.

Pode, por uma convenção sociocultural, um ícone ser tomado como símbolo, como é o caso de uma bandeira, do crucifixo de cruz como símbolo do Cristianismo. As cores e as formas que constituem esses ícones passam a funcionar também como símbolos porque a cultura lhes

imputa esse caráter. Assim, para agir como signo, o símbolo não precisa de uma conexão factual com seu objeto (caso do índice), assim como não precisa de qualquer semelhança com seu objeto (caso do ícone). A lei que dá fundamento ao símbolo tem de estar internalizada na mente de quem o interpreta, sem o que o símbolo não pode significar.

O índice e o ícone são sinais naturais, pois mantêm relação intrínseca com o objeto representado (seu referente). Já o símbolo é um sinal artificial, construído pela própria sociedade.

Levando em consideração não apenas o texto verbal, mas também o visual, na capa em análise, não há neutralidade e muito menos distanciamento. Toda a composição – as cores, o tamanho das letras, a fotomontagem, as escolhas lexicais… - mostra um eu-enunciador engajado com o dizer. A própria revista apresenta uma legenda para a imagem, revelando que é uma fotomontagem. Ou seja, se é uma montagem, a revista pode apresentar os sentidos que desejar. A imagem, nesse caso, não representa o acontecimento em sua versão bruta. Além disso, ao colocar a figura política fazendo careta, a revista constrói uma imagem negativa do senador, como se ele zombasse do brasileiro.

Assim, por meio da imagem, a Veja seduz o leitor para a compra, polemiza o fato e ainda

dramatiza. O leitor que é a favor das investigações e que está indignado com as notícias de corrupção envolvendo o governo brasileiro em todas as esferas, fica mais ainda revoltado quando vê a imagem da capa. O senador é a própria imagem da zombaria.

A imagem do senador funciona como um ícone, pela similaridade com o político representado. Além disso, as mãos próximas ao rosto em sinal de careta indicam que a pessoa está fazendo uma zombaria, está debochando.

Na manchete o acordão é personificado, pois ele avança e é qualificado como vergonhoso.

Para finalizar, é importante ressaltar que, ainda no processo de transação, para proceder a uma interpretação do texto, o sujeito interpretante precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade. Ou seja, ele precisa ultrapassar o sentido de língua e adentrar no sentido de discurso. Quando se lê um texto, normalmente, tem-se por objetivo não apenas buscar o significado das palavras ou sua combinação (sentido de língua), mas seu sentido social (sentido de discurso).

Charaudeau (1999, p. 29; 1995) estabelece uma distinção entre sentido de língua e sentido de discurso. O sentido de língua refere-se ao

mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte-ideal, ou seja, uma visão simbolizada referencial do mundo. O sentido linguístico trabalha apenas com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado.

Já o sentido discursivo caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, no momento em que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade. Assim, o signo remete a algum significado, mas este não pode ser visto a partir de um valor absoluto e autônomo, mas apenas como portador de um sentido potencial que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social para que seja construído o sentido discursivo.

No sentido de discurso, o significante pode ter múltiplos sentidos, pois, para Charaudeau (1999, 1995), as palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um *ailleurs* (contexto). Nesse caso, o sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa. Interpretar um texto não é apenas dar um sentido a ele, mas perceber a sua plurissignificação.

A conotação é utilizada em diferentes textos, servindo, em muitos casos, para o falante proteger-se diante de uma informação que quer

transmitir para o ouvinte sem se comprometer com ela.

Na capa em análise, o leitor precisa ir além do sentido de língua, perceber a crítica estabelecida pela revista, a intenção em expor um político fazendo careta etc. Os signos denotados precisam ser contextualizados, a fim de oferecerem informações conotadas, finalizando, assim, a verdadeira intenção do veículo de comunicação.

Trabalhar a polissemia das palavras com os alunos é de fundamental importância quando se fala em interpretação. Às vezes, a dificuldade de interpretar o que se lê, o que se ouve ou o que se vê tem como um dos motivos o não conhecimento da plurissignificação da linguagem. Por exemplo, é com essa polissemia que os textos humorísticos são construídos. Para provocar o riso, alguns termos são usados com ambiguidade, dada a possibilidade de polissemia; muitas informações ou se encontram pressupostas, ou se encontram subentendidas, cabendo ao leitor desvendá-las.

Nesse sentido, ao trabalhar com uma variedade de textos, o professor poderá mostrar que, dependendo dos objetivos visados, um texto pode ser estruturado de formas diversas.

FINALIZANDO...

A revista Veja tem por objetivo não apenas produzir e divulgar informações, mas atualizar a realidade e renovar a apreensão do mundo. A revista mostra o que julga importante saber, de uma maneira particular, não transparente. Linguagem verbal e não verbal são organizadas de modo a formarem não uma pura descrição, mas uma interpretação, ou um conceito sobre algo ou alguém.

As capas, embalagens das notícias, com edições, fotomontagens etc., induzem os leitores a fazerem uma interpretação antecipada dos fatos. E, nesse sentido, a inserção de textos midiáticos na escola é imprescindível. O ensino de língua portuguesa não deve ser feito de modo engessado, isto é, por meio de práticas de ensino cristalizadas, que privilegiam o aspecto gramatical em detrimento da leitura e da interpretação crítica. O aluno precisa entender que a língua é vida e que as possibilidades de combinação dos signos são inúmeras, o que possibilita produzir um texto extremamente criativo.

Não basta que o aluno reconheça o sentido de língua, ou seja, o sentido linear das palavras e frases para que perceba a mensagem pretendida pelo sujeito comunicante, mas que penetre nas sutilizas do texto, isto é, chegue ao sentido de

discurso, a fim de que reconheça o emaranhado de ideias que estão implícitas no texto, aqui, em específico, nas capas de revista.

Por fim, trabalhar com diferentes gêneros textuais, dentre eles, as capas de revista, leva o aluno a refletir sobre a própria sociedade em que está inserido. As capas de revista, normalmente, enfocam temas atuais, de grande repercussão. Cabe ao professor fazer da escola uma parte da sociedade, e não um mundo sem significados com a vida do aluno.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick (2008). Linguagem e discurso: modos de organização. Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto.

_____ (2007). Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro : Lucerna, p. 11-29.

_____ (2006). Discurso das mídias. São Paulo: Contexto.

_____ (2001). Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et alli. Análise do discurso: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, p. 23-37.

_____ (1999). Análise dodiscurso: controvérsiaseperspectivas. In: MARI, H. et alli. (Orgs.). Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Carol Borges - Núcleo de Análise do Discurso. Fale – UFMG, p. 27-43.

_____ (mars 1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. In: *Langages* nº 117, Les analyses du discours en France. Paris, Larousse.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997). La enunciacion: de la subjetividad en el lenguaje. 3. ed. Argentina: Edicial.

PEIRCE, Charles S. (2010). Divisão dos signos; Ícone, índice e símbolo. In: *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 45-76.

SCALZO, Marília (2003). Jornalismo de revista. São Paulo: Contexto.

WEINRICH, Harald (1968). Estructura y función de los tiempos en el langage, Madrid: Gredos.

BIODATA

Ilana da Silva Rebello é doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. Já atuou como professora da Educação Básica. Atualmente é professora Adjunta 40h DE, de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

da UFF. Está vinculada à linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Atua também no curso de especialização em Língua Portuguesa e na Graduação do curso de Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: semiolinguística, mídia, leitura, interpretação e escrita. Participa de três grupos de pesquisa:Interação verbal, identidades e práticas discursivas; Leitura, fruição e ensino (ambos da UFF) e Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (UFRJ). http://lattes.cnpq.br/3408468123212172. ilanarebello@uol.com.br.

AS MARGENS DA SIGNIFICAÇÃO: A EDITORAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO

Elisson Ferreira Morato

INTRODUÇÃO

No estudo da construção de sentidos, pouco se leva em conta a importância da materialidade ou do suporte material do discurso. Materialidade esta que influi tanto na interpretação quanto na circulação social, na qual esse discurso é dotado de uma valoração simbólica. O exemplo pode ser dado pelo discurso literário que, materializado no objeto livro, se torna não apenas um objeto discursivo-material, mas um bem de consumo e/ou objeto simbólico de ampla valoração social.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de investigar a construção do sentido através do dispositivo material do discurso trabalhado pela editoração. Para esta abordagem recorremos à Análise do Discurso de linha francesa, através, principalmente, da teoria Semiolinguística de Charaudeau ([2004] 2013, 2006) e Peytard (1983) sobre o discurso na perspectiva de uma troca comunicacional. Também recorremos ao trabalho de Genette (1987), sobre paratextos editoriais, e de

Bourdieu (1998, 1982), sobre a circulação e valoração social do discurso literário.

Também abrimos espaço para abordar a relação entre discurso literário e edição pelo viés da relação com discursos midiáticos, o que é possibilitado pela adoção do trabalho de Nyssen (2005). E, a fim de melhor abordar aspectos específicos da edição, recorremos ao trabalho de Queiroz (2008), que nos fornece uma terminologia esclarecedora sobre esta abordagem.

Na perspectiva deste trabalho, o suporte material do discurso interfere na construção dos sentidos na medida em que define, em um quadro de interação social, quem serão os interlocutores dessa troca comunicacional, qual o conteúdo e a finalidade desse discurso, bem como a importância ou o valor simbólico desse discurso. Desse modo, a editoração, como trabalho de construção de sentidos, está, digamos, às margens de um discurso principal, mas se mostra essencial para a significação dele.

O LIVRO COMO BEM SIMBÓLICO

O escritor argentino Jorge Luís Borges (1899-1986), em sua obra *Cinco visões pessoais*, lembrava que o livro é uma das mais notáveis invenções humanas. Este era a extensão da imaginação, em detrimento de outros objetos, como o arado e a luneta, que eram extensões,

apenas, do corpo: respectivamente do braço e da visão. Poderíamos acrescentar, nesse caso, que o livro é uma extensão partilhável da imaginação. Partilhável graças ao formato que se dá ao veículo dessa imaginação: é a natureza do objeto-livro que torna essa partilha possível, sendo sua característica material a ponte entre a imaginação do escritor e o leitor.

A proverbial admiração pelos livros estimula a pensar que o discurso literário, mesmo adotando outros suportes, como o *ebook* e o áudio-livro, ainda necessita de um dispositivo considerado um verdadeiro objeto de veneração: o livro. Assim, a editoração teria um papel fundamental para o discurso literário. Pois, se não se pode dissociar o discurso de um veículo em que ele se concretiza, como dissociar o discurso literário de um objeto que possibilita sua materialização, sua circulação e sua apreensão pelo leitor? E como ignorar a relação desse objeto chamado livro com um público leitor, cuja percepção motivaria as maneiras pelas quais esse objeto seria, estrategicamente, construído? Como então menosprezar a importância do objeto-livro para o estudo do discurso literário?

Embora não possamos menosprezar, em contrapartida, a literatura oral, é difícil crer que, por exemplo, narrativas clássicas como a *Odisseia* e os *Lusíadas* chegassem integramente

até nós através de relatos orais. Mesmo que elas nos cheguem também por meio de oralizações e mídias como o cinema, devemos admitir que essas formas de veiculação derivam, até onde sabemos, do registro escrito. Assim, neste artigo, investigamos o vínculo entre o discurso literário e o discurso editorial, de modo não a descrever as regularidades e/ou particularidades estanques de cada um, mas buscando entender as motivações e as maneiras pelas quais se dá a relação entre eles.

Considerando que o discurso literário é frequentemente abordado no âmbito de sua produção, a qual leva em conta a atuação dos sujeitos, o uso de estratégias e a finalidade que os mobiliza, e, em alguns, casos, a recepção, podemos investigar o discurso literário a partir de sua concretização em um suporte material: no caso, o livro.

UMA CIÊNCIA DO LIVRO

Iniciamos esta discussão remetendo ao trabalho de Otlet (1934, p. 9), elaborado ainda na década de 1930, que propunha "une science et une technique générale du document" (Tradução nossa: "uma ciência e uma técnica gerais do documento"), uma ciência que desse conta especificamente do livro enquanto suporte dos conhecimentos veiculados pelas mais variadas ciências: a Bibliologia.

A proposição de uma ciência relativa ao livro permite inferir a importância desse suporte e, por essa via da editoração. Otlet (1934, p. 9) também menciona que o livro possui um aspecto que influencia física e psicologicamente o leitor, o que nos sugere desde então o papel da editoração e seu princípio inerente de influência, através da qual se buscará influenciar o comportamento do leitor (ou grupo de leitores) na apreensão e valorização simbólica da obra.

Cabe mencionar, no entanto que, nos parece arriscado afirmar que a apreensão da obra é anterior à valorização simbólica desta pelo leitor. Nesse caso, esperamos que a ordem dos termos, *apreensão* e *valorização*, que adotamos no texto não seja tomada como uma forma de elucidar a questão. No âmbito da Análise do Discurso, podemos dizer que é através de uma materialidade que temos acesso ao conteúdo do discurso, de modo a depreendermos a ação de seus produtores, seus objetivos, suas estratégias, seus receptores previstos.

Considerando que o discurso pode ser verbal ou imagético, oral ou escrito, e veiculado em uma grande variedade de mídias (impressas ou online, por exemplo), entende-se a dificuldade de um estudo que contemple essa materialidade como elemento essencial do

discurso. Lembramos ainda que, dentre a variedade de mídias impressas existentes, o livro está no centro de um universo profissional e industrial envolvendo editores, ilustradores, tradutores, revisores, distribuidores, vendedores etc.

Por sua vez, o uso da expressão *dispositivo* ou *suporte material do discurso*, é reveladora quanto à orientação teórica seguida neste trabalho. No caso, a teoria Semiolinguística de Charaudeau nos permite contemplar os sujeitos e as estratégias envolvidas na construção do objeto-livro, bem como a importância do dispositivo no qual o discurso se concretiza e circula.

A Semiolinguística, por seu turno, também dialoga com autores que consideramos essencial a elucidação dessa problemática, como Genette (1987) e Bourdieu (1998, 1982). Ao passo que este nos auxilia a entender as valorações e crenças acerca da circulação do livro, portador do discurso literário, aquele esclarece sobre a organização da materialidade textual (ou discursiva) através dos paratextos, que estabelecem a mediação entre o leitor e a obra.

A edição, portanto, pode ser tomada como o resultado do trabalho de construção do suporte material sem o qual não poderíamos tratar plenamente desse discurso. Trata-se de um suporte necessário a circulação do livro, a

sua apreensão, e também determinante na sua legitimação e reafirmação de seu valor simbólico dentro de um quadro de interações sociais. Essa problemática se torna particularmente complexa considerando que a edição pode ser tomada em si como um discurso que partilha com o discurso literário, o livro como suporte material.

A EDIÇÃO COMO DISCURSO

Uma investigação sobre a edição que tome como aporte teórico a Semiolinguística de Charaudeau é também um trabalho com o suporte material do discurso, com aquele elemento no qual o discurso se concretiza e circula na sociedade. Não encontramos trabalhos que se aprofundem explicitamente sobre esse elemento, embora ele já esteja pressuposto no próprio discurso, ou, recorrendo à terminologia de Charaudeau, no próprio contrato comunicacional em que tal ato de linguagem se realiza.

A edição pode ser tomada como discurso, e não apenas como elemento paradiscursivo, por levar em conta uma instância produtora e receptora, uma finalidade para a qual se recorre a certas estratégias para comunicar um conteúdo de modo a influenciar o leitor, o que não poderia ser investigado com maior propriedade sem levarmos em conta os

imaginários sociodiscursivos (cf. CHARAUDEAU, 2006) que perpassam esse acordo de troca linguageira dado pelo contrato comunicacional.

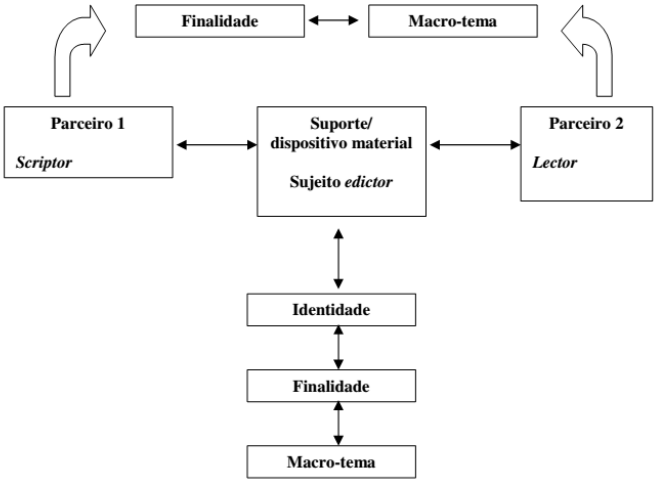
Para Charaudeau ([2004] 2013),que torna um ato de linguagem um discurso é um enquadramento em certas restrições através das quais se definem: a identidade, ou papel social, dos parceiros da comunicação; a finalidade desse ato de linguagem, que pode ser dada através de visadas (instruir, seduzir, informar, ordenar etc); um macrotema, ou conteúdo proposicional; um suporte ou dispositivo material que concretiza a troca linguageira.

E assim como o discurso literário é definido principalmente pela definição do papel social dos interlocutores (escritor/leitor), o discurso da edição pode ser definido pela presença de uma instância compósita, a do editor, que se intercomunica com a instância leitora. Nesse contrato discurso da edição já encontramos finalidades diferentes daquelas propriamente mais típicas do discurso literário, como a visada patêmica, dada pelo fazer-sentir, ou fazer-experienciar. Na edição, o conjunto paratextual se caracteriza também pela finalidade de informar o leitor sobre a obra e seduzir este mesmo leitor pelo aparato visual dado pela edição.

Por sua vez, sobre o livro, materialidade dos discursos literário e editorial, recai certos

imaginários que o tornam um bem simbólico. De acordo com Charaudeau (2006) os imaginários sociodiscursivos são conjuntos de saberes, de crença ou de conhecimento, partilhados socialmente e veiculados através de discursos. Os saberes de crença são aqueles construídos de maneira mais subjetiva, sem a experienciação do mundo, daí serem saberes baseados não em dados objetivos, mas em crenças. Já os saberes de conhecimento são aqueles derivados da experiência objetiva ou por ela comprovada, como o saber científico.

Esses saberes, que muitas vezes se tornam indissociáveis, constroem ou reproduzem certas representações e valores sobre o mundo e os objetos, sobre processos e produtos. Por via dessas representações, ou imaginários, é que se outorga ao objeto livro um valor simbólico. Podemos dizer também que esses imaginários sociodiscursivos atuam decisivamente na construção de um contrato de troca linguageira, uma vez que estabelecem hipóteses de saber entre o produtor do discurso, o editor responsável pelo dispositivo material deste, e o leitor a quem a obra é destinada. Assim, se o discurso literário recebe uma ampla valoração social, esta se estende também ao dispositivo utilizado, realçando e/ou reafirmando neste o valor simbólico outorgado socialmente pelos imaginários sociodiscursivos.



Esquema 1-relação entre o discurso literário e o discurso editorial

O LIVRO COMO BEM SIMBÓLICO

A concretização de um discurso através de um suporte material pode levar à geração de produtos que, além de um valor comercial ou material, também agrega um valor simbólico, não quantificável. O suporte material do discurso pode se tornar, e muitas vezes o faz, um objeto em circulação, na qual ele conquista uma certa adesão, um status. Por sua vez, ressaltamos que alguns tipos desse suporte material são perpassados por uma valoração simbólica, embora seja cada vez mais crescente

o apreço por bens, não necessariamente simbólicos, mas tecnológicos, como aparelhos de celular, *smartfones*, *tablets* etc.

Esses bens tecnológicos, por sua vez, funcionam também como bens simbólicos dando suporte, por exemplo, a discursos online, inclusive literários. Assim, a diferença entre *bens simbólicos* e *bens tecnológicos* seria uma questão conceitual, que poderia ser trabalhada rendendo algumas colocações operacionais relevantes para este trabalho ou para pesquisas que se desdobrassem a partir dele.

Esse dispositivo pode se tornar tanto um bem tecnológico quanto um bem simbólico, embora este último possa englobar aquele. Assim, a escolha do dispositivo do discurso, em parte, parece se dever, estrategicamente, à sua disseminação, sua circulação, aos recursos que ele oferece, e, em alguns casos, a sua valoração simbólica, ao seu *status* como um bem simbólico, reafirmado frequentemente por outros discursos.

No caso dos bens simbólicos literários, Bourdieu (1982) enfatiza a crença (que poderia ser tomada como um imaginário sociodiscursivo) acerca do valor de uma obra de arte, de sua legitimidade, de sua importância social, que determina um campo de produção e de circulação de bens simbólicos (cf. BOURDIEU, 1982, p.138). Podemos pensar também nas

instâncias que direcionam essas obras a um campo em que são recebidas/consumidas, bem como na "composição social dos diversos públicos aos quais tais obras são oferecidas" (BOURDIEU,1982, p. 138). O que, no caso do discurso literário, prevê a ocorrência de estratégias na construção do suporte material dessas obras conforme o público leitor.

Este público, por sua vez, como nos lembra Carvalho (1993, p. 48), credibiliza o editor, responsável pela mediação entre o escritor e o leitor, na medida em que, recebendo os traços materiais de seu discurso, legitima também a obra a que tem acesso, por reconhecer nela qualidades informadas ou inscritas no objeto-livro: a editora é conhecida? A edição é boa? O autor publicado já recebeu prêmios? Há resenhas sobre o conteúdo do livro? Há resenhas de autores conhecidos legitimando a obra? É desse modo que podemos falar em diferentes tipos de construção e/ou edição de um mesmo suporte material do discurso literário.

Existem vários tipos de edição, como a edição crítica, a fac-similar, a diplomática, a semidiplomática (cf. QUEIROZ, 2008, p. 8-10), o que também reitera a diferença nos tipos de público leitor, desdobramento de uma instância leitora geral. Nesse caso, há um desdobramento circunstancial desse sujeito leitor cuja

representação é coconstruída pelos imaginários que o autor e o editor mantêm a respeito desse público.

Desse modo, a edição de uma obra literária está para além de dar a ela um arranjo gráfico, uma expansão paratextual e uma impressão que a colocará em circulação, já que nesse processo atuam múltiplos sujeitos em um complexo processo de elaboração e construção discursiva, conforme buscaremos elucidar mais adiante.

OS PARATEXTOS E O DISCURSO DA EDIÇÃO

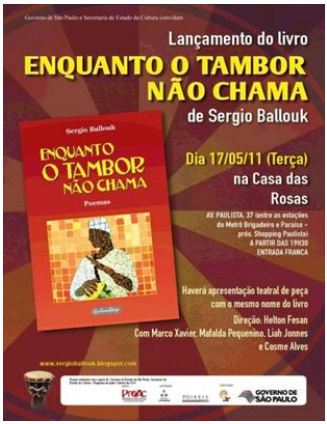
Os traços dos imaginários sociodiscursivos que outorgam à obra literária um valor simbólico, ou que conferem a ela o papel de bem simbólico, podem ser observados nos chamados paratextos editoriais (cf. GENETTE, 1987). Servindo de ponte entre o autor e o leitor, o paratexto, no dizer de Chadli (2011, p. 35), "constitue la première rencontre du lecteur et de l'oeuvre" (tradução nossa: "constitui o primeiro encontro do leitor com a obra"), e o faz de modo a construir na e para a obra uma "mise em valeur" (tradução nossa: "valorização") (CHADLI, 2011, p. 37), que se traduz no *status* de bem simbólico do discurso literário. Mas importa nesse âmbito verificar o papel e a importância do editor, e sua relação com a editoração.

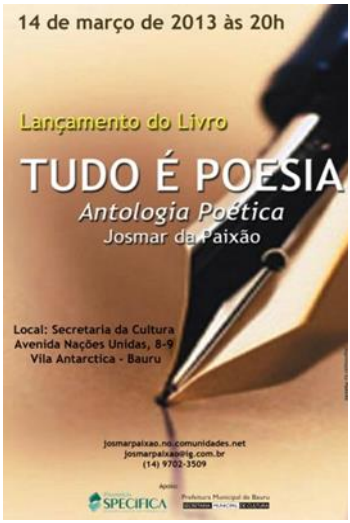
Se o editor é a instância que rege a organização paratextual da obra literária, a editoração, de acordo com Queiroz (2008, p. 20), é aquela atividade que, munida de meios tecnológicos, imprime e põe em circulação esse material. Nyssen (2005), por exemplo, nos ilustra que o editor é uma personagem chave que opera uma "théâtralization du texte"(tradução nossa: "teatralização do texto".) (NYSSEN, 2005, p. 106), ao passo que a editoração é a atividade (ou conjunto de atividades) material que concretiza o resultado dessa teatralização textual: a impressão e a encadernação, por exemplo.

Se o texto pode ser tomado como uma teatralização gráfica, então podemos entender que edição é uma construção discursiva com seus protagonistas, razão pela qual podemos reiterar que a edição não é apenas uma seleção e promoção de obras, mas um discurso propriamente dito. A construção discursiva da edição, a nossa ver, pode ser observada, conforme Genette (1987), principalmente, no paratexto, o qual "est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public" (Tradução nossa: "o paratexto é, então, para nós isto pelo qual um texto se faz livro e se propõe como tal a seus leitores e mais genericamente ao público".) (GENETTE, 1987, p.

7-8). E, baseando-nos no trabalho deste autor, podemos considerar dois tipos de paratexto, um interno e outro externo.

O paratexto remete à organização de uma materialidade pela instância do editor e, por essa via, a uma transação (cf. GENETTE, 1987, p. 8) entre o autor e o editor, como também entre editor e leitor. Por sua vez, os termos de Genette, peritexto e epitexto, podem ser adaptados para *peridiscurso* e *epidiscurso*: o primeiro seria dado por prefácios, ilustrações, notas, críticas etc. São aqueles discursos que acompanham a obra orientando sua recepção. Já o segundo seriam discursos outros, como, anúncios, entrevistas, resenhas, debates etc, que dependeriam da obra tomando-a como conteúdo desse discurso (Figuras 1 e 2).





Figuras 1 e 2- epidiscursos: cartazes de lançamento de obras literárias

O epidiscurso, assim, tem relações com o universo midiático vinculado à divulgação da obra, sua circulação, sua promoção etc. O epidiscurso, de certo modo, é um epigênero: ele é, ou pode ser formado por outros gêneros, como o didático, o jornalístico, o científico, o publicitário etc. Já o peridiscurso se confunde com o próprio discurso do editor.

O arranjo paratextual, por sua vez, configurado como um discurso, pressupõe uma intencionalidade (seduzir, instruir, informar, por exemplo) pela qual o editor estabelece uma intercomunicação com o leitor, e ao mesmo tempo, possibilita-a com o autor da obra. Desse

modo, podemos conciliar o trabalho de Genette com a noção de campo literário, de Peytard (1983) e a de contrato comunicacional, de Charaudeau (2004), esta já apresentada.

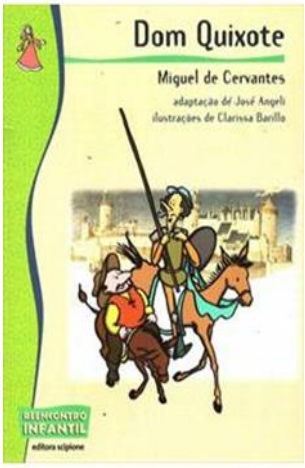
Peytard considera uma intermediação que relaciona o escritor literário com o leitor: "le secteur de l`édition et de libraire. Ce sont des canaux obligés de l`auteur au public" (tradução nossa: "o setor da edição e do livreiro. Estes são os canais inevitáveis do autor ao público.") (PEYTARD, 1983, p. 6). Nota-se, portanto, que o discurso literário prevê não apenas uma relação pareada entre autor e leitor, mas entre autor, editor, e leitor, o que poderia ser estendido para autor, editor, tradutor, distribuidor, vendedor e leitor, o que nos mostra um autêntico encadeamento discursivo cuja descrição é possibilitada pelo estudo desse dispositivo material: o objeto livro.

Nessa perspectiva, Peytard também alega que "devenir lecteur (dans un ensemble public pré-fleché) c`est acquérir um certain comportement culturel, à l`égard d`un objet-livre. C´est exercer une ´pratiqueculturelle`" (tradução nossa: "tornar-se leitor (em um conjunto público previamente almejado pré-direcionado) é adquirir um certo comportamento cultural, à respeito do objeto-livro. É exercer uma ´prática cultural`".) (PEYTARD, 1983, p. 8). O papel do leitor, assim,

se relaciona também com certos imaginários a respeito do valor simbólico da obra, remetendo à relação entre os imaginários sociodiscursivos e o *status* do discurso literário como bem simbólico.

Os imaginários sociodiscursivos, nessa perspectiva, além de outorgarem um valor simbólico ao discurso literário, também influenciam a edição da obra através da delimitação de um perfil de leitores, como nos exemplifica a Figura 3.





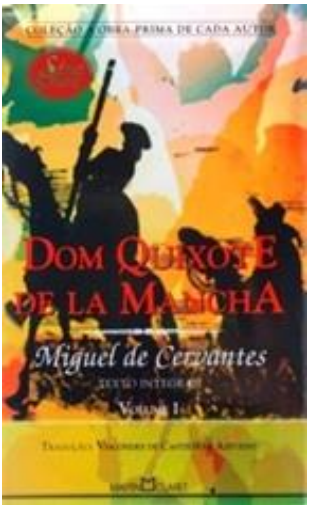


Figura 3 - exemplo de diferentes edições de Dom Quixote: aparato editorial e diferentes imaginários sobre leitores.

Legenda: a) Dom Quixote em edição de luxo
b) edição infantil
c) edição de bolso

Conforme se pode observar, através dos paratextos é possível apontar no contrato comunicacional uma finalidade, uma expectativa comunicacional, de um destinador em relação a um destinatário, bem como a identidade desses sujeitos. Assim, conciliando a terminologia e o modelo teórico proposto por Peytard (1983)

com o de Charaudeau ([2004] 2013) temos um *sujeito comunicante* que se desdobra em um *scriptor*, o qual, através do intermédio de um *edictor*, dirige seu discurso a um *sujeito interpretante* desdobrado em um *lector*.

As diferentes maneiras pelas quais um texto literário é editado (Figura 3), por exemplo, suscitam a ação estratégica do sujeito *edictor* motivada pelos imaginários em relação ao perfil do sujeito leitor, inscrito na troca discursiva. Muitas vezes, subtraído inconscientemente da troca comunicacional do discurso literário, o editor (ou o discurso da edição) é, grosso modo, aquele que traz os imaginários sociodiscursivos tanto sobre o sujeito *scriptor* quanto sobre o sujeito *lector*, sendo aquela justamente a instância que permite a intercomunicação entre estas duas instâncias.

Nesse âmbito, podemos lembrar que o discurso literário é perpassado pelo discurso editorial, e também mobilizado por uma série de outros, como o publicitário, o jornalístico o científico que, no caso, partilham não do mesmo suporte material, mas fazem do próprio discurso literário o conteúdo desses discursos. Exemplos dessa relação, tratada no esquema anterior, seriam um cartaz sobre o lançamento de uma edição, uma entrevista com o editor de uma coleção que inclua esse mesmo título, uma resenha sobre a obra etc. Esses elementos nos

mostram que o trabalho com a relação entre os discursos literário e editorial se mostra prolífico em desdobramentos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mencionamos ainda que, uma vez tomada como um discurso, a edição implica em um gênero sobre o qual se debruçariam outros estudos em Análise do Discurso. Assim, como negar que tal suporte apresenta recursos materiais que podem motivar a escolha do produtor do discurso? E como negar que depreendemos traços das escolhas do sujeito, as quais seriam justamente estratégias possibilitadas pelo suporte material utilizado no ato de linguagem?

Levamos em conta, por seu turno, que a circulação desse dispositivo pode ter uma amplitude bastante variável, de modo a atingir um público especificado pela intencionalidade do sujeito, o que é possibilitado pelos recursos desse suporte. Dois casos que exemplificam como a escolha do dispositivo material do discurso podem ser estratégica seriam o uso das redes sociais para organizar manifestações e o uso do livro impresso para veicular produções literárias.

Dessa maneira, acreditamos que um trabalho sobre edição expanda a preocupação e a área de incidência de pesquisas em Análise do

Discurso, na medida em que o processo da edição se volta justamente para a concretização material dessa, como podemos dizer, discursivização, ou colocação em discurso.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre (1998). Les règles de l'art. Paris: Seuil/Points.

_____. (1982). A economia das trocas simbólicas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

CARVALHO, Maria da Conceição (1993). O Mercado e o Sonho: Lê e Miguilim: duas propostas de editoração do livro infantil e juvenil. 227f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Escola de biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

CHADLI, Djaouida (2011). "Le texte et le paratexte dans *Les Jardins de Lumière* et *Les échelles du Levant* d`Aumin Maalouf ". Synergies, 14 (1), 35-47. In http://gerflint.fr/Base/Algerie14/chadli.pdf. Acesso em 15 mar. 2016.

Charaudeau, Patrick ([2004] 2013). Le contrat de communication dans une perspective langagière: contraintes psychosociales et contraintes discursives. In: Bromberg Michel; Trognon, Antoine. (Orgs) Psychologie sociale et communication. Paris: Dunod. In http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-

communication-dans,89.html. Acesso em 15 abr. 2013.

_____. (2006). Discurso político. São Paulo: Contexto.

GENETTE, Gérard (1987). Seuils. Paris: Seuil.

Nyssen, Hubert (2005). Du texte au livre: les avatars du sens. Paris: Armand Colin.

Otlet, Paul (1934). Traité de documentation. Paris: Editiones Mundaneum.

Peytard, Jean (1983). La place et le statut du "lecteur" dans l'ensemble "public". Semen,(1). In http://Semen.Revues.Org/4231. Acesso em: 17 out. 2014.

QUEIROZ, Sônia (Org) (2008). Glossário de termos de tradução e edição. Belo Horizonte: FALE/UFMG.

BIODATA

Elisson Ferreira Morato possui graduação (2003) em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentro da linha de pesquisa Análise do Discurso. A pesquisa de mestrado (concluída em 2008) teve como tema a análise semiótica de

textos pictóricos, ao passo que a tese de doutorado (defendida em 2016) focou o problema da ficcionalidade no discurso literário. Atualmente dedica-se aos estudos com o tema Editoração e Análise do Discurso e realiza estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Letras da UFMG, atuando também como revisor textual. Tem conhecimentos na área de Semiótica, Argumentação e Análise do Discurso.