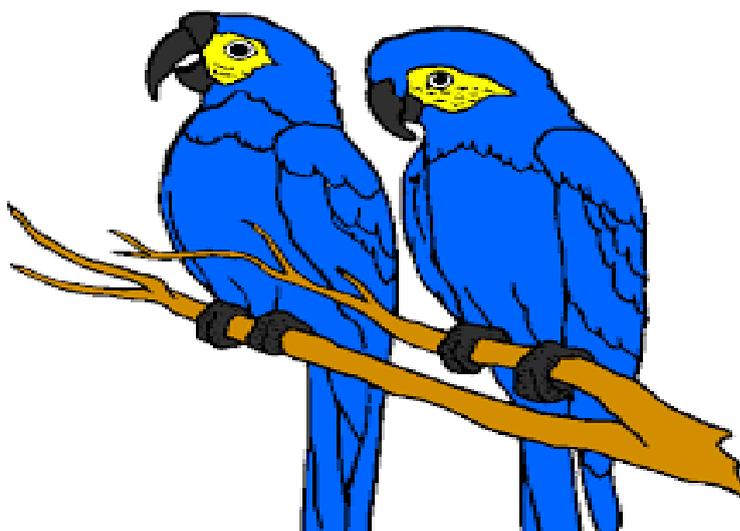


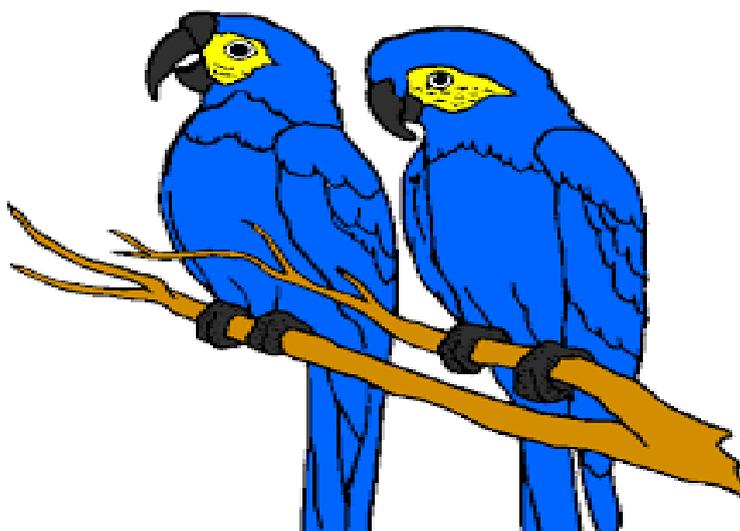
# **Caderno de Anais da XV Semana de Letras do CPAN**



23 a 26 de novembro de 2020



# **Caderno de Anais da XV Semana de Letras do CPAN**



23 a 26 de novembro de 2020

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 219 COED/AGECOM/UFMS, DE 13 DE MARÇO DE 2024.

#### CONSELHO EDITORIAL

Rose Mara Pinheiro - Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Andrés Batista Cheung

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Paulo Eduardo Teodoro

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

---

XV Semana de Letras do CPAN (15. : 2020 : Corumbá, MS).

Caderno de Anais da XV Semana de Letras do CPAN [recurso eletrônico] : [UFMS-CPAN] : 23 a 26 de novembro de 2020 / organizador: Carlos Eduardo de Araujo Placido. - Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-86943-54-2

1. Linguagem e línguas. 2. Literatura - Pesquisa - Congressos. 3. Línguas modernas – Congressos. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Placido, Carlos Eduardo de Araujo. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmpus do Pantanal. Letras da UFMS/CPAN.

CDD (23) 401

**Evento**

XV Semana de Letras do CPAN

**Data**

23 a 26 de novembro de 2020

**Conselho Editorial da obra:**

Carina Marques Duarte  
Carlos Eduardo de A. Placido  
Dário Ferreira de Souza Neto  
Fabiana Portela de Lima  
Joanna Durand Zwarg  
Regina Baruki Fonseca  
Suzana Vinicia Mancilla Barreda  
Wellington Furtado Ramos  
Daniel Abud Marques Robbin  
Gabriel Viruez da Silva  
Lorena Duarte Santiago

CARLOS EDUARDO DE ARAUJO PLACIDO  
ORGANIZADOR

# **Caderno de Anais da XV Semana de Letras do CPAN**

Campo Grande - MS  
2024



© dos organizadores:  
Carlos Eduardo de Araujo Placido

**1ª edição: 2024**

Revisão  
A revisão linguística e ortográfica é de responsabilidade  
dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



Direitos exclusivos para esta edição

Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS  
Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário Campo Grande - MS,  
79070-900  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203

e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

Editora associada à



**ISBN: 978-65-86943-54-2**

Versão digital: Março de 2024.

Edital Agecom Nº 4 /2023- Seleção de propostas de materiais de divulgação técnico científica para publicação pela Editora UFMS - Fluxo contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. [br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)

# Sumário

**Ana Beatriz Abreu de Souza, Carina Marques Duarte ..... 08**

A REPRESENTAÇÃO DE SALAZAR EM PESSOA E VALTER HUGO MÃE

**Cristiane Gonçalves Lemes, Nataniel dos Santos Gomes ..... 17**

UM ESTUDO DAS VARIANTES LEXICAIS UTILIZADAS EM PROGRAMAS TELEVISIVOS  
VOLTADOS PARA O AGRONEGÓCIO

**Erenilda Rodrigues Gomes Stelo, Rosemere de Almeida Agüero ..... 25**

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE DO SUJEITO FEMININO NA SOCIEDADE  
BRASILEIRA DOS SÉCULOS XIX AO XXI: POSIÇÃO-SUJEITO, MEMÓRIA DISCURSIVA,  
EFEITOS DE SENTIDO E ESTEREÓTIPOS

**Mariana dos Reis Palieraqui ..... 32**

O PARALELO ENTRE JOHN MILTON E WILLIAM BLAKE: ASPECTOS ESTÉTICOS EM  
MILTON A PARTIR DE PARADISE LOST

**Patrícia Marcelo C. Rodrigues, Deusemar Cardoso do Nascimento ..... 41**

FONOLOGIA E ANÁLISE TEXTUAL: OS PROBLEMAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

# A REPRESENTAÇÃO DE SALAZAR EM PESSOA E VALTER HUGO MÃE

Ana Beatriz Abreu de Souza (UFMS)<sup>1</sup>  
Carina Marques Duarte (UFMS)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A proposta deste artigo é analisar a representação de Antônio de Oliveira Salazar e do Estado Novo em dois textos literários: o poema “Antônio de Oliveira Salazar”, de Fernando Pessoa, e o romance *A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe. Para tanto, apoiamo-nos principalmente em textos de historiadores e em ensaios de crítica política do criador dos heterônimos. Os resultados indicam que o romance, escrito quando já haviam passado mais de trinta anos do fim do Estado Novo, sugere o modo como os tempos da ditadura devem ser lembrados. Mãe descreve pessoas amaciadas pela exaustão, e que o Salazarismo era como uma máquina passando por cima dos ombros do povo, uma máquina grande e complexa demais para que pudesse ser percebida no início. Prova dessa percepção tardia é visível através de Fernando Pessoa, que, mesmo tendo despertado ainda nos anos de 1930 para os problemas do governo de Salazar, passou por mudanças de opiniões, antes apoiadoras do Ministro das Finanças, até se tornar crítico do regime instalado.

**PALAVRAS-CHAVE:** “Antônio de Oliveira Salazar”. A máquina de fazer espanhóis. Estado Novo.

## 1 Considerações iniciais

Em 2007, o ex-ditador português Antônio de Oliveira Salazar, falecido em 1970, recebeu o maior número de votos em um concurso da TV pública portuguesa, que tinha por objetivo escolher “Os Grandes Portugueses”. Salazar – que administrou Portugal com mão de ferro de 1932, ano em que se tornou

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras / Português e Inglês do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Iniciação Científica (UFMS), atua no projeto ‘Metáfora e voz da tradição em tempos sombrios nas Literaturas de Língua Portuguesa’ e integra o Grupo de Pesquisa Literatura e Tempos Sombrios.

<sup>2</sup> Professora Adjunta de Literatura Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Literatura e Tempos Sombrios.

chefe do Conselho de Ministros, a 1968, quando, por motivo de saúde, foi substituído por Marcelo Caetano — deixou para trás na disputa, entre outros tantos, nomes como os reis D. Afonso Henriques e D. João II e os poetas Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa.

O historiador Luís Reis Torgal (2008), refletindo sobre a eleição de Salazar como o Grande Português de todos os tempos, aponta possíveis explicações para o fato inusitado: o efeito produzido por obras de cunho ideológico e pela propaganda, inclusive a criada de modo eficiente pela máquina<sup>3</sup> do Estado Novo, a memória constituída por clichês, o descontentamento em relação ao momento político português, europeu e mundial, o poder da mídia para criar realidades e, sobretudo, a inexistência de uma memória “científica” (TORRAL, 2008, p. 23) sobre Salazar e o Salazarismo. Uma vez que não foi construída a memória científica,

ao nível da recepção, vão-se captando os aspectos “bons” de Salazar, esquecendo os aspectos “maus”. Por palavras mais precisas, surge a tendência para amenizar as representações de Salazar e do Estado Novo, ficando na penumbra a análise, necessariamente mais difícil de captar, de uma “história objectiva” (TORRAL, 2008, p. 23, grifos do autor).

Diante do exposto e das controvérsias em torno à figura do ditador e ao seu sistema político, a literatura, na sua condição de monumento e também de documento, surge como uma via capaz de ensejar uma reflexão profícua. Por esta razão, selecionamos textos de Fernando Pessoa e Valter Hugo Mãe, portanto, de épocas e gêneros distintos, mas dos quais é possível depreender uma imagem de Salazar e do Estado Novo.

## **2 O ditador no romance *A máquina de fazer espanhóis* e no poema “Antônio de Oliveira Salazar”**

*A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe, traz a história de Antônio Jorge da Silva, um barbeiro de 84 anos, que, ao perder a esposa, Laura, acaba sendo levado para um asilo. Ali, Antônio conhece outros colegas, com os quais cria laços, e juntos refletem e compartilham conversas sobre o amor, a velhice e a política do passado, marcada pela repressão do Estado Novo.

Na narrativa são feitas diversas referências ao salazarismo, que foi um regime ditatorial, e o termo se refere ao antigo chefe de governo português:

Antônio de Oliveira Salazar. Por meio de Antônio Jorge da Silva, narrador autodiegético da obra, os detalhes do cenário político vão sendo descritos conforme se recorda da sua juventude, desde a perda do primeiro filho, até o momento em que ajudou um jovem fugitivo.

O protagonista revela o conservadorismo da ditadura e como fazia de tudo para seguir os padrões da sociedade tradicional:

nós fizemos tudo pela igreja porque as convenções, à época, eram muito mais rígidas do que aquilo que a frescura da nossa juventude nos permitia almejar. Ainda nos marcavam as heranças castradoras de uma educação com idas à missa, mas sobretudo, uma dificuldade em cortar com o que os outros esperariam da nossa conduta (MÃE, 2016, p. 93).

O testemunho do narrador-protagonista nos remete imediatamente ao aforismo 116, do livro *A gaia ciência*, no qual Nietzsche (2012) discorre acerca do instinto de rebanho. De acordo com o filósofo, uma moral pressupõe sempre avaliação e hierarquização dos impulsos humanos, estas, por seu turno, expressam as necessidades do grupo, do rebanho: “com a moral o indivíduo é levado a ser função do rebanho e a se conferir valor apenas enquanto função” (NIETZSCHE, 2012, p. 132). Desse modo, a moral pressupõe uma coerção, à qual o indivíduo se submete para evitar o desprazer. Temendo o olhar reprovador da sociedade, Antônio, na juventude, se submete às imposições e evita destoar dos padrões de comportamento.

Em uma conversa com outros idosos do asilo, o Silva da Europa critica a relação da igreja com a política de Salazar, afirmando que a instituição religiosa era tão opressora quanto o regime: “uns filhos da mãe, a igreja é uma instituição pançuda que se deixou confortavelmente sentada ao lado de salazar” (MÃE, 2016, p.128). Anísio, outro personagem da obra de Valter Hugo Mãe, esclarece que a lógica da igreja, assim como a do governo, era opressora.

Os vínculos da igreja com a ditadura foram visíveis e enfatizados por estudiosos. Nesse sentido, a historiadora Maria Inácia Rezola afirma que havia entre ambos “uma sintonia de posições patente no lema do regime *Deus, Pátria, Autoridade, Família*” (REZOLA, 2012, p. 11) e que o fato de Deus vir primeiro confere relevo ao papel da religião, um dos alicerces do governo.

O narrador autodiegético conta que, em um fim de tarde normal de trabalho, alguns minutos antes de encerrar o expediente e fechar sua barbearia,

um homem desesperado entrou em seu estabelecimento: “já a luz apagada e o chão varrido, um homem assustado entrou por ali dentro e fitou-me.” (MÃE, 2016, p. 143). Antônio decide esconder o fugitivo e, ao sair, apesar do medo, diz aos pides, os policiais do regime, que não havia visto ninguém.

No dia seguinte, o protagonista volta para abrir a barbearia e ver o homem que estava escondido. O jovem de vinte e um anos, que se torna amigo de Antônio, pertencia à oposição, e frequentou o estabelecimento por muitos anos, enchendo a cabeça do proprietário de propaganda antifascista. Em um dos seus discursos, o rapaz revela seu parecer sobre o governo de Salazar:

senhor silva, é preciso que se suje o nome de salazar para todo o sempre, é preciso que o futuro lhe reserve sempre a merda para significado, para que os povos se recordem como foi que um dia um só homem quis ser dono das liberdades humanas, para que nunca mais volte a acontecer que alguém se suponha pai de tanta gente, este tem de ser um nome de vergonha, o nome de um porco, para que ninguém, para a esquerda ou para a direita, volte a inventar a censura e persiga os homens que têm por natureza o direito de serem livres (MÃE, 2016, p. 150).

O discurso do personagem indica a necessidade imperiosa de que seja construída uma memória coletiva acerca dos atos do ditador e das perseguições levadas a efeito pelo regime, o que, entretanto, não aconteceu, ao menos não no teor defendido pelo rapaz. É o que demonstra Torgal (2008) ao abordar o esquecimento em torno das ações obscuras de Salazar. Para o historiador, há uma tentativa de amenizar a representação do ex-chefe de Estado, tornando-o mais suave e menos violento. O estudioso destaca a participação da mídia na disseminação da imagem “paternal” do ditador e afirma que nem mesmo a “revolução dos cravos”, datada de 25 de abril de 1974, foi capaz de erradicar a representação de Salazar e do seu governo em Portugal.

Defensor do direito inalienável dos cidadãos à liberdade, o jovem oposicionista do romance de Valter Hugo Mãe revela inconformismo com as privações impostas pela ditadura. No que diz respeito à falta de liberdade imposta pelo governo, Fernando Pessoa apontou o assunto em uma de suas

obras. No poema “Antônio de Oliveira Salazar<sup>4</sup>”, o autor faz um protesto contra as ações do ditador.

É possível estabelecer uma analogia entre o discurso do jovem e o poema de Pessoa, uma vez que ambos sugerem o cerceamento da liberdade: “Bebe a verdade / E a liberdade” (ARQUIVO PESSOA, [200-a?], não paginado). Assim como Salazar bebe o vinho até acabar, ele também rouba o direito do povo ao acesso à verdade e à liberdade, através do controle imposto e pelo medo.

No final da primeira estrofe, depois de explicar o nome e os sobrenomes do ditador, Fernando Pessoa diz que não entende justamente o sentido que esse nome tem. Ele relaciona cada um dos nomes com alguns elementos, mas, depois, procura qual seria a coerência de todos eles juntos: “O que não faz sentido / É o sentido que tudo isto tem” (ARQUIVO PESSOA, [200-a?], não paginado). Pessoa sugere que a sua percepção em relação ao governo não coincide com a do povo português. O poeta não entende o motivo de todos ainda enxergarem Salazar como uma figura justa e respeitosa, enquanto ele, já consciente, concebe-o como um homem frio e incapaz de governar.

Com o propósito de explicar o sentido ainda da primeira estrofe, o poeta faz um trocadilho com o sobrenome Salazar: “Este senhor Salazar / É feito de sal e azar” (ARQUIVO PESSOA, [200-a?], não paginado). No caso, o sal que se dissolve com a chuva, permitindo apenas a propagação do azar. Logo depois, Pessoa faz questão de dizer que a chuva já veio e dissolveu o sal — “ Oh, c'os diabos! / Parece que já choveu...” (ARQUIVO PESSOA, [200-a?], não paginado) – *o que possibilita* o entendimento de que o azar – o poder nas mãos de Salazar – seria o único presente.

É um poema de protesto contra o salazarismo, onde o autor usa do humor satírico para transmitir sua aversão ao governo. Ele mostra sarcasmo ao

---

<sup>4</sup> Antônio de Oliveira Salazar./ Três nomes em sequência regular.../ Antônio é Antônio./ Oliveira é uma árvore./ Salazar é só apelido./ Até aí está bem./ O que não faz sentido/ É o sentido que tudo isto tem. / Este senhor Salazar/ É feito de sal e azar./ Se um dia chove./ A água dissolve/ Osal./ E sob o céu/ Pica só azar, é natural./ Oh, c'os diabos!/ Parece que já choveu.../ /

Coitadinho/ do tiraninho!/ Não bebe vinho./ Nem sequer sozinho.../ Bebe a verdade/ E a liberdade./ E com tal agrado/ Que já começam/ A escassear no mercado./ Coitadinho/ Do tiraninho!/ O meu vizinho/ Está na Guiné / E o meu padrinho/ No Limoeiro/ Aqui ao pé./ Mas ninguém sabe porquê./ Mas enfim é/ Certo e certo/ Que isto consola/ E nos dá fé./ Que o coitadinho/ Do tiraninho/ Não bebe vinho./ Nem até/ Café. (ARQUIVO PESSOA, [200-a?], não paginado).

se referir ao chefe de estado nos seguintes versos, ironizando com as chamadas diminutivas: “Coitadinho /Do tiraninho!” (ARQUIVO PESSOA, [200-a?], não paginado). Fernando Pessoa ainda faz referência à prisão do Limoeiro, que foi o principal estabelecimento prisional de Lisboa e o principal sistema penal de Portugal na época do regime e à Guiné, destino de alguns exilados.

Antes de chegar á opinião revelada no poema, o criador dos heterônimos passou por um processo. Assim, no texto “Sim, sou situacionista. Mas vamos lá a uma coisa...”, datado de 1928, o poeta diz confiar no professor Salazar por um motivo primário e dois secundários. O motivo primário estaria relacionado às qualidades notáveis que o ex-catedrático possuía e que faltavam ao português: a clareza firme da inteligência e a firmeza clara da vontade. Os motivos secundários seriam as obras realizadas pelo governo.

O fato de o texto ter sido escrito em 1928 torna compreensível o tom ameno do poeta, haja vista que, por esta época, obras estavam sendo feitas e Salazar organizava as finanças portuguesas. Nesse sentido, as palavras do autor de *Mensagem* refletem o sentimento de confiança que era experimentado pela maioria da população.

Mais tarde, no ensaio “O Prof. Salazar tem, em altíssimo grau, as qualidades secundárias...”, Fernando Pessoa afirma que Salazar é um arrumador: as pessoas são como gavetas e Salazar poderia ser como um mordomo de Portugal. De acordo com o criador dos heterônimos, o Presidente do Conselho de Ministros era inteligente, mas sem qualquer traço emocional: “É sempre e em tudo um contabilista, mas só um contabilista” (ARQUIVO PESSOA, [200-b?], não paginado). *Desse modo*, os portugueses assistiam “à cesarização de um contabilista” (ARQUIVO PESSOA, [200-b?], não paginado). É possível notar, pela frase que remata o texto, o desagrado do poeta com a orientação autoritária do governo.

Outro texto, também escrito por Fernando Pessoa, é a “Carta ao Presidente da República — d.”. Desta vez, a opinião do poeta é totalmente avessa ao governo, pois critica a incapacidade de Antônio de Oliveira Salazar de governar: “deixou que o quisessem alçar, a um pedestal onde mal se acomoda, a um trono onde não sabe como sentar-se” (ARQUIVO PESSOA, [200-d?], não paginado).

O texto data de 1935, ano da morte do poeta. À esta altura, Salazar era presidente do Conselho de Ministros, e o Estado Novo, com seus mecanismos repressores – entre os quais estava PVDE – já havia sido implantado. Por isso, Fernando Pessoa percebe que está diante de um governo opressor e volta atrás na decisão apoiadora que antes entregava ao dirigente político.

Retornando à obra de Valter Hugo Mãe, Antônio recorda o que havia escutado do jovem oposicionista enquanto cortava o seu cabelo:

o salazar foi como uma visita que recebemos em casa de bom grado, que começou por nos ajudar, mas que depois não quis mais ir-se embora e que nos fez sentir visita sua, até que nos tirou das mãos tudo quanto pôde e nos apreciou amaciados pela exaustão, a maioria silenciosa terá de emergir um dia, dissera-me por outras palavras o estudante comunista, tudo era para que não praticássemos cidadania nenhuma e nos portássemos apenas como engrenagem de uma máquina a passar por cima dos nossos ombros, complexa e grande demais para lhe percebermos o início, o fim (MÃE, 2016, pág.187).

Neste trecho, o jovem expõe a sua opinião sobre como Salazar deve ser lembrado e explica que a única maneira de evitar a repetição de um período como a ditadura salazarista é guardar na memória a opressão a que foi submetido o povo, sem direito de praticar a cidadania. Ele acrescenta a ideia de que o governante tratou os portugueses como peças de uma máquina. Todos eram como engrenagens de um mecanismo, que sobrevivia do cansaço de cada um, cujo objetivo era deixá-los sem forças para resistir, para que, assim, se tornassem facilmente controláveis, sem ânimo para qualquer tipo de manifestação.

Tempo depois, Antônio, após passar por um interrogatório e temendo por sua família, entrega o jovem aos pides. Em decorrência disso, carregará a culpa por ter condenado o amigo à morte.

De acordo com Fernando Rosas (2013), as Forças Armadas, a Igreja católica, a violência repressiva e a preventiva foram alguns dos elementos determinantes para a durabilidade da ditadura. No tocante à violência, o historiador afirma: "A repressão é a resposta para a minoria que não respeita as regras (...) Para a maioria que é levada a obedecer, basta que se saiba que a repressão existe e que actua sobre os infractores" (ROSAS, 2013, p. 17). Era o que bastava para Antônio.

### 3 Considerações Finais

Parte do motivo de Salazar, mesmo sendo responsável por um governo de ditadura, ter ganho o concurso através do voto dos portugueses, se deve à inexistência de uma memória coletiva. É como se os quarenta anos sob o regime político não tivessem acontecido e muito menos marcado a história.

Vimos que Torgal menciona o processo de “suavização” do fascismo português, suavização esta causada pela mídia com o objetivo de amenizar as ações ruins do salazarismo, levando-as ao esquecimento. Eduardo Lourenço, em 1976, portanto, muito antes de Torgal, já havia destacado a indiferença do povo em relação a este período sombrio da história portuguesa. Nem mesmo a Revolução dos Cravos, que fora o movimento responsável pela queda de Salazar, mostrou-se suficiente para desconstruir a imagem do ditador.

No livro *O fascismo nunca existiu*, Lourenço afirma:

Dia 25 de abril, um país quase inteiro descobre estupefacto e incrédulo que acabara de passar quarenta anos sob um regime político opressivo que recebe então, em escala popular, o epíteto infamante de fascista. Mas o traumatismo salutar e o acesso de lucidez não tiveram muito tempo para se enraizar (LOURENÇO, 1976, p. 177-178).

Uma vez que não houve o enraizamento do trauma — que, aliás, é considerado salutar porque tornaria os indivíduos conscientes —, o país perdeu, no entendimento de Eduardo Lourenço, a oportunidade de construir a memória coletiva e de refletir sobre uma época tão sombria quanto longa da sua história. Essa “amnésia” popular não é exclusiva do povo português. Hannah Arendt (2008) faz uma análise sobre o nazismo e o comportamento dos alemães ao lidar com o passado, e demonstra que só é possível enfrentá-lo se sua existência for reconhecida, incluindo os danos causados nesse espaço de tempo.

Valter Hugo Mãe defende, através de sua narrativa e dos personagens nela presentes, a maneira como os anos de Salazar devem ser lembrados. Mãe descreve pessoas amaciadas pela exaustão e mostra que o Salazarismo era como uma máquina passando por cima dos ombros do povo, uma máquina grande e complexa demais para que pudesse ser percebida no início.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. E-book.

ARQUIVO PESSOA. **Antônio de Oliveira Salazar**. [S. l.], [200-a?]. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/4357>>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **O prof. Salazar tem, em altíssimo grau, as qualidades secundárias**. [S. l.], [200-b?]. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4101>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sim, sou situacionista. Mas vamos lá a uma coisa**. [S. l.], [200-c?]. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4036>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Carta ao Presidente da República**. [S. l.], [200-d?]. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1729>. Acesso em: 10 set. 2020.

LOURENÇO, Eduardo. **O Fascismo nunca existiu**. Lisboa: Dom Quixote, 1976.

MÃE, Valter Hugo. **A Máquina de Fazer Espanhóis**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

REZOLA, Maria Inácia. A Igreja Católica na origem do Salazarismo. In: **Locus: revista de História**. v.18, n.1. 2012. p. 69-88.

ROSAS, Fernando. **Salazar e o poder, a arte de saber durar**. Lisboa: Tinta-da-china, 2013.

TORGAL, Luís Reis. “O fascismo nunca existiu...”: reflexões sobre as representações de Salazar. In: **Estados autoritários e totalitários e suas representações: propaganda, ideologia, historiografia e memória**. Coimbra: IUC, 2008. p. 17-29. Disponível em [https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/32187/1/2-](https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/32187/1/2-%20estados%20autorit%c3%a1rios.pdf?ln=pt-pt)

[%20estados%20autorit%c3%a1rios.pdf?ln=pt-pt](https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/32187/1/2-%20estados%20autorit%c3%a1rios.pdf?ln=pt-pt). Acesso em: 10 set. 2020.

# UM ESTUDO DAS VARIANTES LEXICAIS UTILIZADAS EM PROGRAMAS TELEVISIVOS VOLTADOS PARA O AGRONEGÓCIO.

Cristiane Gonçalves Lemes (UEMS, NuPeQ, CAPES)  
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS, NuPeQ, UERJ, SELEPROT)

**RESUMO:** O presente artigo tem como premissa sugerir o estudo da variação da língua portuguesa nos programas televisivos voltados para o agronegócio. A forma como assuntos são tratados através da televisão e como produtores rurais são interligados com o mundo externo, aprimoram técnicas e realizam negócios sem sair do conforto da sua casa. Propomos através da pesquisa de observação, coletar informações através de entrevistas por telefone ou pessoalmente, analisar as variantes na classe de palavras, variantes de natureza sintática e principalmente notar traços variantes da fala. O texto é voltado para o cunho sociocultural baseado nas características sociolinguísticas de uma determinada sociedade e sua influência no meio em que é apresentada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agronegócio, televisão, variantes da fala.

## 1. Introdução

O homem é o único ser que possui linguagem e que consegue se comunicar, seja por meio da língua, falada, escrita ou gesticulada. Para Cassier (2005), o homem é um ser de natureza puramente simbólica. Em face dessa afirmação observamos a importância da comunicação para expressarmos os nossos sentimentos, por exemplo, um bebê que não domina a “faculdade da fala”, mas por intermédio de gritos ou até mesmo choro consegue extrair de sua mãe e familiares o que realmente deseja naquele momento. Durante o desenvolvimento infantil, logo nos primeiros anos de vida, observamos que as crianças imitam e repetem aquilo que escutam dos seus pais, irmãos e pessoas próximas. Elas já vivem em sociedade, mas seu círculo de relacionamento é inferior abrangendo-se conforme o tempo passa e assim após algum período iniciam-se em sua vida escolar, conhecendo novos ambientes, palavras e pessoas. Observamos que a comunicação está presente em todos os momentos de nossas vidas.

Com a evolução das línguas vivas, é necessário aceitar que cada ser humano possui seu linguajar próprio caracterizando que a língua falada é uma herança passada de geração para geração. Desta maneira, consideramos que as formas linguísticas são símbolos e facilitam a comunicação entre os habitantes de diversas

regiões.

O estudo será sobre as variantes lexicais utilizadas em programas televisivos voltados para o agronegócio, o efeito gerado no trabalho dos produtores rurais e as melhorias alcançadas por intermédio da comunicação mais direcionada para um público específico e as vantagens dessas empresas em tratar dos assuntos do campo com maior complexidade.

## **2. A comunicação televisiva no agronegócio brasileiro**

O Estado de Mato Grosso do Sul é marcado pela cultura da agropecuária e isso fica evidente por meio das exportações de produtos e também a compra de serviços. Observamos a importância da televisão na vida do produtor rural, quando o trabalhador rural utiliza esse eletrodoméstico para aperfeiçoar melhor seu trabalho, atualizar dados sobre produtos manuseados, máquinas e implementos. Por meio da grade de programação de canais televisivos como: Agrocanal, Canal do Boi, Agrobrasil, Terra Viva, Canal Rural, o produtor tem em sua casa jornais, revistas eletrônicas, entrevistas, análises de mercado, cotações e leilões em tempo real.

Constatamos que a língua reflete a sociedade e a sociedade reflete a língua, desejamos encontrar itens ligados ao agronegócio na fala do homem do campo e como essas empresas de comunicação influenciam no conhecimento desses produtores por meio de programas informativos sobre os assuntos do setor como cobertura de eventos, tecnologias, feiras e tantos outros conteúdos relacionados a esse tema e a forma como são direcionados.

O cenário atual aponta que o Brasil será o maior país agrícola do mundo em dez anos. O agronegócio brasileiro é uma atividade próspera, segura e rentável. (BORGES, 2007). O Brasil situa-se, no contexto mundial atual, como celeiro mundial em termos de agronegócio.

Dada a importância da comunicação, podemos afirmar que é uma necessidade básica do homem em sociedade, tanto que

...outros meios de comunicação, além do som, do tato, do olfato e das pinturas nas cavernas, foram sendo adaptados e desenvolvidos para funcionarem como sendo a extensão do homem e, dessa forma, concretizarem esse empreendimento humano. (RUAS, 2004, p. 30).

Inaugurada no Brasil em 1950, a televisão alcançou sua maturidade na mesma época em que se instalou no país o regime militar com um golpe que os meios de comunicação apoiaram. (SIMÕES, 2003, p.13). Com o passar do tempo, a TV passou a ser um produto comum nas casas brasileiras.

Nos anos 1980 isso acabou, mas como a TV já era um poderoso instrumento de influência sobre a opinião pública, teve seu controle exercido pelas chamadas forças do mercado. Ou seja, um grupo reduzido de empresários e executivos decide o que ela mostra e rege sua legislação. Após anos de censura a televisão deu um salto enorme; popularizou-se e fez com que aumentasse o número de idealizadores e investidores se expandindo de tal forma que chegasse aos lares de milhões de telespectadores de todas as raças e classes. Atualmente, pode-se observar com muita clareza esta popularização e a influência que exerce sobre todos.

Vivemos cada vez mais numa mesma sociedade da informação, na qual a televisão — que é o meio de comunicação mais poderoso — é um elemento fundamental. Ela é um dos mais amplos processos convencionados, denominando-se assim de meio de comunicação de massa, pois pode transmitir ao mesmo tempo, uma linguagem verbal e uma não verbal, utilizando os recursos de som e imagem como forma de entreter o telespectador. (BONASIO, 2002, p. 14). Além de entreter a televisão possui o poder de educar, transmitindo cursos e atingindo lares em inúmeras localidades inclusive na zona rural.

## **2.1 A variação da língua portuguesa na televisão a partir dos programas para o agronegócio**

O estudo proposto deseja investigar e entender a importância da variação no português falado no Brasil e como o nativo oriundo dos meios rurais produz e utiliza algumas palavras portadoras de sentido e significados. De acordo Marcuschi (2001, p. 21) “Falar bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua a produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. Nota-se que surge um fenômeno na língua onde adquire-se diferentes modos de propagar opiniões e pensamentos, seja no campo lexical, morfológico, sintático ou fonético/fonológico. Pode-se afirmar que a língua, assim como tudo o que é inerente ao ser humano está condicionado a mudanças.

O homem ao adquirir a linguagem oral passa a ter uma maior interação com seus interlocutores construindo papéis sociais em cada situação que vivencia. Calvet, evidencia a importância do plurilinguismo, caso o receptor não domine o idioma falado e a mensagem não chegue de forma clara os mesmos tomarão posse de uma terceira língua, a chamada veicular, ou seja, de conhecimento comum. “A cada vez, a comunicação se produz a despeito do plurilinguismo, ou sobretudo a forma de administração do plurilinguismo. Mas o bilinguismo social nem sempre é tão harmonioso. Ele pode ser também conflituoso” (CALVET, 2002, p. 51). De qualquer forma haverá alguma comunicação, seja ela por gestos ou desenhos, e as pessoas envolvidas no processo acharão uma forma de entendimento.

O ser humano possui uma maneira geral diferente de dirigir-se a pessoas distintas em situações específicas. Isso ocorre ao fato de que a variação é motivada por fatores linguísticos estruturais e extralinguísticos (culturais e interacionais). “A variação ilustra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação e, portanto, a variação não é assistemática” (CEZÁRIO e VOTRE, 2009, p. 141). Surge então a dúvida sobre quando a variação resulta em mudanças e a ilustração mais recente sobre o elemento de mudança é exatamente a história da língua. O português brasileiro é uma adaptação do português europeu que por sua vez também tem a sua evolução do latim.

Deve-se entender que na linguística os termos “certo ou errado” são abolidos exatamente porque a língua é heterogênea, ou seja está em constante transformação e cada região contém suas normas culturais e sociais que definem a adequação da fala. “A variação linguística é resultado do movimento populacional e da ação do contato dos diversos grupos étnicos e sociais nos diferentes períodos da nossa história” (LEITTE e CALLOU, 2002, p. 22). A facilitação da língua para melhor entendimento é uma estratégia sugerida por inúmeros linguistas e muito utilizada nos meios de comunicação, em especial a televisão.

A sugestão é avaliar a variação como um fenômeno de adaptabilidade usado pelos falantes de determinada região, no caso o centro-oeste brasileiro a sua forma de comunicação. Cezário e Votre (2009) afirmam que a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como estrutura autônoma, independente do contexto situacional da cultura, e da história das pessoas que a utilizam. Pode-se defini-la como algo vivo que se transforma de geração em geração exatamente porque a língua, um fenômeno social do próprio homem não permite a estabilidade.

Através da coleta de dados, por observação usando como fonte a televisão no setor agropecuário, o pesquisador terá inúmeras opções para analisar a composição do léxico do português e sua importância para um determinado grupo, seu entendimento e terminologias utilizadas durante as transmissões tais como: leilão virtual, que é o leilão transmitido via tv ou internet, ordem de entrada, organização dos lotes a serem vendidos em um leilão e quebra-torta, o café da manhã, etc.

A especialização de profissionais da comunicação social na área do agronegócio surge como uma avalanche de informações chegadas diariamente através de sites de economia e também pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Nasce então alguns formatos de folhetins para esse seguimento. Observa-se que o agronegócio é importante para a nossa economia o

mesmo é desafiado a superar obstáculos como os de investimento público/privado e mudanças consideráveis a políticas econômicas internas.

A comunicação televisiva, dirigida especialmente ao agronegócio, atinge principalmente o interesse de grande número de pessoas, em regiões e países com estruturas socioeconômicas diversas. Por meio de programas destinados a exploração do trabalho rural, a mensagem transmitida ao telespectador deverá ser ajustada a partir da faixa etária e níveis sociais, fazendo assim com que cada receptor acabe se identificando com o produto oferecido.

Vivemos cada vez mais numa sociedade da informação, na qual a televisão — que é o meio de comunicação mais poderoso — é um elemento fundamental. Ela é um dos mais amplos processos convencionados, denominando-se assim de meio de comunicação de massa, pois pode transmitir ao mesmo tempo, uma linguagem verbal e uma não verbal, utilizando os recursos de som e imagem como forma de entreter o telespectador. (BONASIO, 2002, p.14). Bonasio descreve de forma lúdica o que é a televisão e sua importância para o entretenimento, formação e informação.

O estudo da sociolinguística apresenta-se como uma maneira de observar as variantes lexicais existentes nos programas de televisão voltados ao agronegócio brasileiro; suas variantes, suas estruturas e principalmente como a comunicação de massas é importante para a transformação do Português Brasileiro. Espera-se observar a influência existente no meio rural e como essa transformação pode influenciar no cotidiano do homem na área urbana haja vista que a mensagem transmitida ao telespectador dos canais citados também atinge milhares de casas (lares) na área urbana.

### **3. Considerações finais**

A língua à medida em que existe na massa de falantes, no tempo e no espaço, vai passando por transformações, que surgem das variações linguísticas. Tais variações podem ser sociais, de faixa etária, de lugar, entre outras.

Daí observamos a variação linguística em toda língua portuguesa, em especial no meio rural, no caso discutido, que se manifesta, inclusive nos programas televisivos voltados para esse público do agronegócio.

## 6. Referências

ARAÚJO, N. B.; Wedekin, I.; Pinazza, L. A. **Complexo agroindustrial: o agribusiness brasileiro**. São Paulo: Agroceres. 1990.

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

BATALHA, Mário Otávio. **Gestão agroindustrial**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CALVET, L. **Sociolinguística - uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura**, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CEZÁRIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. IN: MARMELOTTA, Mario Eduardo (org). Manual de Linguística. São Paulo. Contexto, 2009.

FLEUR, Melvin L. de; BALL-ROCKEACH, Sandra. **Teorias da Comunicação de Massa**. 5 ed. Jorge Vahar, 1993.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão**. São Paulo: SENAC, 2000.

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Agronegócio Brasileiro: Uma Oportunidade de Investimentos**. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/portal/>>. Acesso em: outubro de 2018.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão, a vida pelo vídeo**. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTELART, Armand e Michele. **História das Teorias da Comunicação**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística - o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Roberto. **O céu é o limite para o agronegócio brasileiro**. Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro, V.60, n.11, p.14-15, Nov.2006.

RUAS, Cláudia Mara Stapani. **Rádio Comunitária: Uma Estratégia para o Desenvolvimento Local**. Campo Grande: UCDB, 2004.

SIMÕES, Inimá. **A Nossa TV Brasileira**. São Paulo: SENAC 2004.

SOUZA, Jesus Barbosa de. **Meios de Comunicação de Massa**. São Paulo: Scipione, 1996.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

VAZ, Gil Nuno. **Marketing Institucional: O mercado de ideias e imagens**. São Paulo: Pioneira, 2000.

# A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE DO SUJEITO FEMININO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DOS SÉCULOS XIX AO XXI: POSIÇÃO-SUJEITO, MEMÓRIA DISCURSIVA, EFEITOS DE SENTIDO E ESTEREÓTIPOS

Erenilda Rodrigues Gomes Stelo  
[didastelo@yahoo.com.br](mailto:didastelo@yahoo.com.br)  
Rosemere de Almeida Agüero  
[raagüero@gmail.com](mailto:raagüero@gmail.com)

**RESUMO:** Historicamente, o sujeito feminino sempre foi desvalorizado e o seu papel na sociedade restringiu-se a gerar filhos e cuidar da casa e do marido. Del Priore (1997) descreve a trajetória do sujeito feminino no Brasil registrando que, desde as sociedades tribais até chegar ao ambiente das fábricas e aos primeiros movimentos sociais, as práticas de sujeição sempre estiveram presentes. Destemodo, tanto homens quanto mulheres sempre ocuparam papéis diferentes e a posição social do sujeito feminino sempre foi a de subordinação em relação ao homem. Considerando as condições de produção mencionadas e a temática da construção identitária do sujeito feminino a pesquisa intitulada *A construção discursiva da identidade do sujeito feminino na sociedade brasileira dos séculos XIX ao XXI: posição-sujeito, memória discursiva, efeitos de sentido e estereótipos* trata da construção identitária desse sujeito, pelo viés do discurso em circulação nas épocas mencionadas. A pesquisa está em andamento e os resultados revelaram, até o momento, um sujeito feminino que atravessou o século XIX e chegou ao XXI cercado por uma moralidade oficial, vivendopressionado entre o dever moral e a necessidade de sobreviver. O *corpus* do estudo é constituído por textos verbais e imagéticos coletados da mídia que instauram representações do sujeito feminino, a serem analisados pelo viés da Análise do Discurso (AD), à luz das teorias de Michel Pêcheux. O objetivo é

verificar como o sujeito-feminino é representado a partir das sequências discursivas (SD) recortadas, das formações discursivas (FD) nas quais os sujeitos se inscrevem e das posições-sujeito (PS) com as quais se identificam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Construção discursiva. Sujeito feminino. Identidade

## **INTRODUÇÃO**

Desde as primeiras civilizações, os papéis sociais reservados a homens e mulheres sempre foram claramente definidos, com o sujeito feminino ocupando uma posição de subordinação em relação ao homem. Essa posição de inferioridade e servidão tem raízes profundas ao longo da história da humanidade e pode ser observada em diferentes épocas.

Na sociedade greco-romana, nos séculos que antedeceram ao nascimento de Cristo, as mulheres ocupavam posição semelhante a dos escravos e eram consideradas propriedade dos homens, incapazes de participarem do mundo do conhecimento.

Na Europa medieval o domínio masculino sobre o sujeito feminino permaneceu inalterado e mesmo durante o Renascimento os direitos civis e políticos das mulheres foram negados e elas eram proibidas de terem bens e de serem representadas na justiça.

Neste aspecto, Beauvoir (1970, p. 9) afirma que a posição social ocupada pela mulher sempre foi ser o *outro* insignificante do homem, aquela que o acompanha em seu cotidiano, mas que não possui os mesmos direitos e lugar na sociedade. Historicamente, entretanto, é possível verificar situações que permeiam a resistência e o protagonismo do sujeito feminino na sociedade, momentos em que as mulheres lutaram contra o papel de submissão e servidão que a sociedade patriarcal reservou a elas.

## **A HISTÓRIA DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

O lugar de subordinação reservado às mulheres também pode ser observado ao longo da História do Brasil, uma vez que também aqui o sujeito feminino sempre foi desvalorizado e o seu papel na sociedade, por muitos séculos, esteve restrito a gerar filhos e cuidar da casa e do marido.

Del Priore (1997) descreve a trajetória histórica do sujeito feminino no Brasil, registrando que, desde as sociedades tribais, no período Colonial, até

chegar ao ambiente das fábricas e aos primeiros movimentos sociais, no século XX, as práticas de sujeição e discriminação sempre estiveram presentes

Relegado ao segundo plano, desde o período Colonial, o sujeito feminino, ao longo da história brasileira, teve que empreender uma longa trajetória a fim de se ajustar e, em certos momentos, superar as práticas de subjugação e autoritarismo impostas pelo modelo patriarcal de sociedade.

A submissão ao poder masculino, representado pelo marido e pela Igreja, atravessou vários séculos da História brasileira chegando ao século XIX, período em que, para a grande maioria, o acesso a todos os tipos de direitos era praticamente inexistente. Com raras exceções, foram séculos de aprisionamento feminino ao mundo doméstico, à criação dos filhos e à satisfação do marido.

No final do século XIX e início do século XX o sujeito feminino pobre começou a inserir-se no mercado de trabalho para ajudar na manutenção da casa e da família. As péssimas condições de trabalho, a carga horária abusiva, o assédio sexual, a falta de higiene nas fábricas, a falta de reconhecimento, ao lado de tantas outras situações vivenciadas começaram a fazer parte do seu cotidiano.

Foram nessas condições sociais e econômicas que o sujeito feminino pobre atravessou o século XIX e chegou ao século XX, cercado por uma moralidade oficial que o distanciava do verdadeiro papel que representava na sociedade capitalista, vivendo pressionado por um grande dilema entre o dever moral e a necessidade de sobreviver.

## **A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE DO SUJEITO FEMININO NA SOCIEDADE BRASILEIRA DOS SÉCULOS XIX AO XXI**

Considerando as condições de produção mencionadas e a temática da construção identitária do sujeito feminino, a pesquisa intitulada *A construção discursiva da identidade do sujeito feminino na sociedade brasileira dos séculos XIX ao XXI: posição-sujeito, memória discursiva, efeitos de sentido e estereótipos* objetiva tratar da construção identitária desse sujeito pelo viés do discurso em circulação nas épocas mencionadas.

A escolha desse tema configura-se como uma opção de pesquisa bastante interessante para um estudo em Análise do discurso (AD), na medida em que proporciona a oportunidade de compreender os discursos em circulação na sociedade brasileira, nas épocas mencionadas, que assumem um valor cultural, veiculando ideologias e sentidos que atravessam os diversos campos de saberes da sociedade.

Nesta fase, estão sendo realizadas pesquisas bibliográficas que visam elucidar as condições sócio-histórico-ideológicas de emergência de certos discursos sobre o sujeito feminino na sociedade do século XIX, XX e XXI.

A seguir, serão iniciados os procedimentos de análise a serem realizados em um *corpus* constituído por sequências discursivas (SD) recortadas de propagandas e textos coletados da imprensa e das mídias sociais que instauram representações sobre o sujeito feminino.

A análise desses discursos é importante porque instauram sentidos e propõem modelos a serem seguidos pelos sujeitos, refletindo valores presentes na sociedade em determinada época. Tais sentidos acabam fazendo parte do imaginário coletivo da sociedade, constituindo um senso comum que afeta os sujeitos em suas constituições identitárias, a partir da necessidade de pertencerem a um grupo.

O *corpus* deste estudo será selecionado do início ao fim da pesquisa, pois entendemos como Courtine ([1981], 2009, p. 115) que o *corpus discursivo* é “[...] um conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no início do procedimento de análise.” Deste modo, o *corpus* deverá ser selecionado de acordo com os encaminhamentos tomados no decorrer das análises, sendo concluído ao final do trabalho.

As sequências discursivas (SD) coletadas serão analisadas com base na *Análise do Discurso* de linha francesa (AD), a partir da voz teórica de Michel Pêcheux. Pelo viés da AD, o *discurso* é compreendido como *objeto teórico* e teorizado segundo a concepção de Pêcheux ([1969] 2010, p. 82) como “um efeito de sentidos entre os pontos A e B”, entendendo-se A e B como interlocutores do processo discursivo.

A metodologia será estabelecida ao longo do processo de análise, mas incluirá necessariamente o fechamento do espaço discursivo a partir da escolha do arquivo de análise e dos recortes selecionados, o exame das condições de produção dos discursos que atravessam as discursividades, a observação dos efeitos de sentido instaurados nas práticas discursivas, considerando as formações ideológicas que as atravessam, a individuação das formações discursivas (FD), a identificação da posição-sujeito em cada SD analisada e a verificação da existência de traços da memória discursiva, tanto como espaço de repetição (interdiscurso) de estereótipos quanto de deslizamentos de sentidos.

As questões de pesquisa que norteiam este estudo são as seguintes: a) Os discursos (verbais e imagéticos) analisados se inscrevem na mesma formação discursiva (FD)?, b) Quais efeitos de sentido podem ser apreendidos nas SD analisadas? c) Os sujeitos discursivos que emergem nas SD constituem uma única posição-sujeito (PS)? d) A memória discursiva evidencia o interdiscurso (funcionando como espaço de repetição de estereótipos) e o deslizamento de sentidos? E) Nas SD analisadas é possível apreender a existência de discursos e modelos identitários estereotipados?

A nossa hipótese é que a sociedade do século XIX e XX cria estereótipos em torno da imagem do sujeito feminino que chegam ao século XXI, por meio da memória discursiva que atravessa as discursividades dos sujeitos.

O conceito de Imagem, neste aspecto, diz respeito às formações imaginárias, compreendidas conforme Pêcheux ([1969], 2010, p. 81-2) como mecanismos de funcionamento discursivo. Tratam-se de lugares representados e transformados pelos sujeitos nos processos discursivos, de acordo com a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro na estrutura social. Colocadas em jogo durante os processos discursivos, essas imagens representam as posições sociais de onde os sujeitos falam sendo responsáveis por uma série de *efeitos de sentidos* que irrompem em seus discursos.

O objetivo geral do estudo é verificar como o sujeito-feminino é representado nos textos imagéticos e verbais veiculados em diferentes épocas e em determinadas condições de produção, observados a partir das sequências discursivas (SD) recortadas, das formações discursivas (FD) nas quais os sujeitos se inscrevem e das posições-sujeito (PS) com as quais se identificam.

Buscaremos problematizar os efeitos de sentidos que atravessam as discursividades, verificando a existência ou não de estereótipos irrompendo pelo viés da memória discursiva dos sujeitos.

O trabalho será estruturado em três capítulos.

No primeiro, trataremos da trajetória histórica do sujeito feminino no Brasil, nos séculos XIX, XX e XXI, buscando verificar as condições sócio-histórico-ideológicas da emergência de certos discursos instaurados em torno do sujeito feminino.

No segundo capítulo discorreremos sobre os discursos em circulação na sociedade no século XXI e no papel da mídia como um importante mecanismo de poder, responsável pela construção de discursos que propõem padrões de comportamento, ideologias e representações de modelos sociais. Abordar o discurso da mídia em circulação, neste capítulo, foi uma opção que fizemos em virtude de termos selecionado textos de propagandas como parte do *corpus*, em cuja materialidade se entrecruzam a linguagem verbal e imagética. No capítulo trataremos, ainda, dos principais pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) que subsidiarão nossas análises.

No terceiro capítulo desenvolveremos as análises.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O nosso aporte teórico é a Análise do Discurso (AD) de viés pêcheuxiano e, nessa perspectiva, utilizaremos os textos fundadores de Michel Pêcheux (2010, 2009, 2002), filósofo que desenvolveu a teoria da AD na França, na década de 60 do século XX. Também serão utilizados os textos de Eni Pulcinelli Orlandi (2012, 2001), estudiosa e pioneira dos estudos de AD francesa no Brasil, de Jean-Jacques Courtine (2009), teórico que foi orientado por Pêcheux no desenvolvimento da tese *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos* (1981), de Pierre Achard (2010), dentre outros teóricos da AD francesa.

No que se refere à construção identitária do sujeito feminino, utilizaremos os estudos de Patrik Seriot, teórico que trata da construção discursiva da identidade coletiva.

Buscando abordar a história do sujeito feminino no Brasil, a pesquisa está sendo desenvolvida a partir dos estudos feitos por Mary Del Priore (1997).

Esperamos, ao final da pesquisa, contribuir para os estudos do discurso na perspectiva da temática estudada.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In.: ACHARD, Pierre (org.), *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes, 3ªed., Campinas - SP: Pontes Editores, 2010.

BEAUVOR, Simone de. **O segundo sexo – Fatos e mitos**, vol. I, 4ª Edição. Tradução de Sérgio Millet, 1970, p. 9.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos (1981). Trad. Cristina de campos Velho Birk et al. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo:Contexto/Unesp, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443 – 481.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso e contemporaneidade científica. In.: *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia* . 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975). Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983). Trad. Eni Pulccinelli Orlandi, 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SERIOT, Patrik. *Ethnos e Demos: a construção discursiva da identidade coletiva*. RUA: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp – Nucredi. Campinas, SP, n.7, março, 2001.

# O PARALELO ENTRE JOHN MILTON E WILLIAM BLAKE: ASPECTOS ESTÉTICOS EM *MILTON* A PARTIR DE *PARADISE LOST*

Autora: Mariana dos Reis Palieraqui (UEMS)

Programa de Pós-Graduação em Letras - UEMS

**RESUMO:** O presente artigo busca elencar aspectos narrativos contidos em *Milton* (1804 – 1811), texto poético-pictórico de William Blake (1757 – 1827) que traz referências literárias, bíblicas, culturais e políticas inerentes ao período histórico das revoluções Industrial e Francesa, cristalizando-as por meio da denominada *mitopoética*. Em sua narrativa, Blake resgata a ideia do mito por meio de seu antecessor, o também poeta inglês John Milton (1608 – 1674), que séculos antes escreveu *Paraíso Perdido* (1667), obra consagrada em meio ao cânone literário. Na construção da pesquisa, o estudo historiográfico e literário que a crítica *blakeana* tem produzido, nos últimos anos, permitiu ampliarem-se as discussões em torno dos textos de William Blake. Concluímos que o desafio do leitor *blakeano* reside em torno dos aspectos interpretativos que possibilitam compreender-se a construção narrativa atravessada pelo vasto panteão mitológico, bem como suas respectivas cargas simbólicas, releituras e ressignificações que plasmam o diálogo textual entre as obras *Paraíso Perdido* e *Milton*.

**PALAVRAS-CHAVE:** William Blake. Milton. Paraíso Perdido.

## INTRODUÇÃO

O que parece surgir no horizonte dos textos *blakeanos* é a autonomia interpretativa, uma vez que William Blake, na criação de suas narrativas, não privilegia o texto em detrimento da imagem e vice-versa. Além desse aspecto, é importante, ao analisarem-se as placas *blakeanas*, o modo como ele singulariza suas obras. Os livros possuíam um longo processo de escrita, confecção do desenho, arte e *gravuração*. O livro *Milton* (1804 – 1811) seguiu o mesmo desenvolvimento estético e técnico. Em formas gerais, trata-se de uma narrativa poética, com versos brancos, contendo por volta de 49 placas, as quais coabitam ilustrações e textos. A intensa relação verbo-pictórica permite ao leitor perceber os detalhes de cada placa, os elementos e posicionamento da margem, formato das letras, posição do texto, palavras e símbolos.

Sendo assim, ao longo da narrativa *blakeana Milton*, procuro evidenciar alguns elementos que coabitam a textualidade da narrativa poética de Blake. O que se faz necessário é evidenciar o caráter mitológico, incursionando a relação da *influência* entre o poeta antecessor John Milton e William Blake. O ultimo, em suas narrativas, subverte a lógica cristã/puritana que

confere ao mal o sentido de errância. O resgate *miltoniano* mostra os *antagonismos* que tangenciam *Paradise Lost* no sentido moral e filosófico, que conduziram o poeta John Milton ao estado de erro tanto intelectual quanto artístico. Diferente de John Milton, que pautava sua crença cristã na racionalidade, na razão acima das vontades e desejos humanos, Blake cria uma atmosfera metafísica de forma a compor sua crítica em relação aos *contrários*, entendendo que as dualidades são partes da natureza humana e, uma vez negadas, o homem estaria fadado ao aprisionamento moral, intelectual e artístico.

### **“ENTREGO-ME À MORTE ETERNA”: O RESGATE MITOLÓGICO-LITERÁRIO**

Na esteira da originalidade, cabe uma pergunta pertinente ao processo criativo de William Blake em relação à sua narrativa poética em *Milton*, a indagação a ser feita: para compor seu livro, por que Blake se volta a John Milton e sua obra *Paradise Lost*? Tentaremos apresentar perspectivas sobre a relação entre William Blake e John Milton. Num primeiro momento, recorreremos à teoria de Harold Bloom em *The Anxiety of Influence: An Theory of Poetry* (1973). Em termos gerais, a teoria que Bloom apresenta busca desconstruir a ideia de que um “poeta forma outro poeta”, mas entende que existe, entre um poeta antecessor e um sucessor, a relação intertextual que configura não uma “despersonalização”, antes, uma espécie de superação. Para Bloom, existe um cânone específico de poetas, sendo eles, em sua maioria, poetas que escreveram em língua inglesa.

Dentre esse grupo de artistas, estão presentes os poetas “fortes e os poetas fracos”, ou seja, torna-se um poeta forte aquele que consegue dar vazão à sua imaginação ou, como o próprio Blake entendia, o acesso à porção imaginativa. O crítico norte-americano explica que a palavra *influência* tem como significado o “sentido do radical influxo”, que mostra a maneira como um predecessor exerce a *força* sobre o outro. Nesse sentido de “guerras mentais”, termo designado por Blake para representar as dualidades, os opostos em sua natureza filosófica, Bloom explica que há o revisionismo por parte do poeta que busca reler o outro que o precede. A guerra mental ocorre somente entre poetas fortes e é natural que ocorra o “acerto” como uma maneira de “correção criativa”, podendo ser entendida como uma subversão do sentido original do texto,

A Influência poética – quando envolve dois poetas fortes, autênticos – sempre se dá por uma leitura distorcida do poeta anterior, um ato de correção criativa que é na verdade e necessariamente uma interpretação distorcida. A história da influência poética frutífera, o que significa a principal tradição da poesia ocidental desde o Renascimento, é uma história de angústia e caricatura autossalvadora, de distorção ou perverso e deliberado

reversionismo, sem o qual a poesia moderna como tal não poderia existir (BLOOM, 2002,p. 80).

A partir da placa 16, no primeiro livro da edição escolhida para o estudo, a trajetória *miltoniana* torna-se mais visível/interpretável se relacionarmos a ideia da *influência* mencionada anteriormente com base na concepção do *resgate* literário sobre o qual Blake se debruçou em sua obra. Os elementos mitológicos apresentam a nós o campo simbólico que representa os *estados eternos* ou os níveis da consciência humana – Éden, Geração, Beulah e Ulro – que na narrativa *blakeana* determinam as condições psíquicas dos personagens. O que vale ressaltar em *Milton* é a maneira como esses personagens mitológicos não se encontram em estados fixos, podendo, em vários momentos da leitura, alterarem-se em sua natureza psíquica, o que muda a percepção do leitor em relação à subjetividade destes seres que formam o panteão *blakeano*.

Inspirado em seu antecessor, John Milton, William Blake transforma-o em personagem o qual necessita conciliar-se entre suas porções espectrais e suas emanações, respectivamente, correspondentes a Satanás e Ololon. A narrativa *blakeana* é estabelecida em meio à *guerra mental* em que o narrador, num primeiro momento, parece colocar-se, numa posição de espectador das ações, movimentos, pensamentos, também dialoga entre as várias personas que coabitam as cenas. A *evolução* da participação do narrador nos eventos que ocorrem na narrativa pode ser percebida tanto nas representações verbais como na pictórica, pois o olhar deste *eu* que narra se confunde com o olhar do personagem Milton. No texto *blakeano*, é possível compreender-se essa relação entre os personagens como uma fusão *corpórea* entre os dois seres, como *alter ego*, um alguém que coabita a narrativa, compõe as experiências sobrenaturais entre o narrador e o personagem, de modo quase material, sendo capaz de apresentar ao leitor uma visão transcendente da noção narrativa espaço-tempo que perfaz a trajetória *miltoniana*

Então vi-o primeiro no Zênite como uma estrela cadente,  
A descer perpendicularmente, veloz como a andorinha ou o gaivão;  
E no meu pé esquerdo, caindo sobre o tarso, entrou ali;  
  
Mas no pé esquerdo uma nuvem negra imensa espalhou-se pela Europa.  
Então Milton soube que contemplava os Três Céus de Beulah  
  
Na terra na sua luminosa peregrinação de sessenta anos  
Aniquilar o Ego do Engano & do Falso Perdão  
  
(BLAKE, 2014, pp. 89 – 91).

O poeta Milton teve uma vida controversa, nasceu na cidade de Londres a 1608, dotado de uma educação intelectual privilegiada, escreveu poemas, tratados, manifestos, desenvolveu de estudos matemáticos a artísticos, debruçou-se perante leituras de importantes escritores e filósofos da cultura ocidental.

Nas próximas páginas, proponho mostrar que a textualidade contida nas narrativas de William Blake pode ser lida de maneira menos densa, privilegiando o papel intermediário que a mitologia contida em *Milton* apresenta a nós, permitindo o entendimento sobre alguns aspectos da natureza textual das obras *blakeanas*. Entendemos que Blake se aprofundou nas leituras biográficas de John Milton por nutrir grande apreço intelectual em relação ao antecessor, uma vez que “Blake considerava Milton o mais recente poeta”, segundo Damrosch (2015, p. 173), o que gerou certa obsessão por parte de Blake em relação à necessidade de reinterpretar e reler um dos expoentes do cânone literário inglês, justamente por tartar-se de um poeta que sempre teve sua obra revisitada por outros literatos ou ressignificada pela via pictórica.

## O PARALELO MILTONIANO E BLAKEANO: RELEITURAS E RESSIGNIFICAÇÕES

Com perceptíveis referências à obra *Ilíada*, cuja criação se atribui a Homero, a narrativa épica trata sobre os eventos que possivelmente ocorreram ao longo da Guerra de Troia. Dentre os vários personagens, encontra-se *Príamo*, que fora rei de Troia durante a guerra com os gregos e, em regra geral, na mitologia significa “o resgatado”, pois antes de ser vendido como escravo foi salvo pelo véu de sua irmã Hesíone. Na narrativa blakeana *Milton*, é possível perceber a releitura de certos aspectos culturais e mitológicos que recorrem à história da Antiguidade grega e à lógica crista, remetendo à ideia de redenção mediante o sacrifício do mártir, que neste caso se encontra no personagem Milton. Em *Milton*, conseguimos observar um ideal artístico e político-social, que se afasta e critica as concepções clássicas e culturais nas quais os deuses da mitologia grega se inserem, ao passo que o texto *blakeano* também expõe as tensões e contradições inerentes ao contexto moderno-industrial-burguês diante do “despir” que Milton faz de sua “túnica da promessa”

O Bardo de voz alta refugiou-se assustado no peito de Milton. E Milton ergueu-se então dos céus de Albion ferosamente!

Toda a Assembleia chorou profética ao ver o rosto de Milton e as suas feições Divinas as sombras da Morte & de Ulro.

Ele despiu a túnica da promessa, & tirou o cinto do juramento de Deus. E Milton disse, “Entrego-me à morte Eterna! As nações seguem

Ainda odiosos Deuses de Príamos; em pompa

De egoísmo guerreiro, contradizendo e blasfemando (BLAKE, 2014, p. 83).

Aquela relação entre passado-presente é o plano de fundo que compõe o cenário mitológico em *Milton*, pois o herói *mitopoético* ou o *gênio poético blakeano* faz o papel de um espelho que reflete as semelhanças e distinções tanto em relação às noções artísticas quanto às crenças pessoais que atravessaram as vivências de John Milton e William Blake. No campo da religião, enquanto o primeiro foi um homem de crenças morais rígidas, apesar de ter advogado a favor da liberdade individual, ainda que patriarcal, em seu contexto histórico, o segundo compreendia a base filosófica do cristianismo de modo menos material e mais espiritual em seu sentido moral. Sem aprofundar-se no mérito desta liberdade seleta que John Milton entendia que *todo* indivíduo deveria viver, compreende-se a exclusão do papel feminino da construção social, além de mostrar um viés intolerante a qualquer religião fora do círculo protestante, porque os dois poetas a nós apresentam a noção sobre a base teórica do cristianismo pautada na origem do homem, do pecado, da acusação, da queda e redenção. Enquanto John Milton obedece a uma visão moral enrijecida baseada no “ego hipócrita” e individualista da salvação de viés protestante-puritano, William Blake parece entender as dualidades, as contradições, como algo intrínseco à natureza humana

Quando virá a Ressurreição libertar o corpo adormecido Da  
corruptibilidade: Oh quando, Senhor Jesus, vireis vós?

Não tardeis mais; pois a minha alma jaz às portas da morte.  
Erguei-me-ei e procurarei a manhã do túmulo.

Descerei ao sepulcro para ver se a manhã se irrompe!  
Descerei para a autoaniquilação e para a morte eterna,  
Antes que o Juízo Final Chegue & esteja eu por aniquilar  
E seja tomado & entregue às mãos do meu Próprio Ego  
(BLAKE, 2014, p. 83).

Denis Saurat, estudioso literário e escritor anglo-francês, em seu livro *Blake and Milton* (1920), busca aprofundar o entendimento entre as similaridades e diferenças de ambos os poetas. Para o autor, muitas são as similaridades quando se referem às oposições aos Estados Monárquicos e à prática cristã instaurada pela Igreja Católica/Protestante, entretanto, a grande diferença que os separa é em relação à visão da moralidade pautada no seio da filosofia cristã. Para Saurat, John Milton prisma na sua narrativa épica certos valores morais como a punição dos pecados mediante a queda do homem ao mostrar desobediência às ordens de Deus. Apesar das rígidas crenças que Milton possuía, em *Paradise Lost* há a construção narrativa que pode ser compreendida como uma relação que representa a dualidade da natureza humana, justamente pelo contraste textual que cristaliza o embate filosófico.

Em versos brancos e tem como base narrativa o *Gênesis*, um dos primeiros cinco livros inscritos no Antigo Testamento. Os primeiros cantos narram o início da queda do homem, antecipada pela insurreição de Satã, um dos principais anjos que incitaram os demais a rebelarem-se contra Deus. Aparecem ideias como a desobediência do “homem primeiro”, Adão seguido de sua companheira terrena Eva, sendo esta seduzida por Satã, que usa como subterfúgio animalesco a serpente para seduzir e induzir Eva ao pecado. O caos (ou como se diz no texto, “as trevas exteriores”) é a morada de Satã e dos demais anjos que na narrativa se transformam no exércitosatânico, durante toda a narrativa, sua função será desafiar o poder divino.

Em seu artigo intitulado *Lovers of Wild Rebellion: The Image of Sata in British Art of the Revolutionary Era* (2016), John Hutton explica que a figura de Satanás descrita por Milton em *Paradise Lost*, no período após a Revolução Francesa, foi revista para corresponder à demanda de intelectuais londrinos que interpretavam este personagem da mitologia cristã como uma representação da rebeldia, uma vez que o personagem, na narrativa contida no livro *Gênesis*, opôs-se à autoridade de Deus. Hutton explica que Blake, diferente dos poetas e ilustradores contemporâneos, propõe uma visão à parte de suas crenças *revolucionárias*, mas transporta a sua mitologia sob um olhar *ressignificador*, pois, para o autor, Blake redefine o Satanás *miltônico* como uma figura “multivalente”, aberta a interpretações sociais, políticas e psicológicas. O primeiro fator deve-se ao momento histórico dos movimentos dissidentes que aconteceram em Londres, Blake acreditava, em dado momento, que a revolução poderia vir por meio da política, o que estabelece ligação com o segundo fator, pois Satanás fora ressignificado longe da moralidade negativa herdada da mitologia judaico-cristã. Por último, o fator psicológico é pela maneira como Satanás, enquanto personagem mitológico *blakeano*, molda-se a uma personalidade humana na forma não fixa de um constante “estado de erro”.

Entende-se que no texto de Blake existe o elemento que inspira a rebeldia, leia-se como algo muito próximo ao personagem Satã. No universo da narrativa *miltoniana*, Satã quer o domínio dos Céus, para isto, coloca à prova a antiga profecia que é mostrada no texto como a existência de antigos seres angelicais antes da criação humana. Assim, Satã convoca uma “Assembleia”. Esse momento também é ressignificado por William Blake no início de sua narrativa, “Mas Palamabron convocou uma Grande Assembleia Solene, que quem não defender a Verdade, seja compelido a Defender uma Mentira, a cair no logro & a ser apanhado & levado a todo o Éden (BLAKE, 2014, pp. 61 – 63) ”.

A palavra grega *empyros*, que deriva o significado para fogo. As musas *miltonianas* que fazem alusão ao fogo, sendo este um dos elementos primordiais que possibilitaram ao homem desenvolver-se como organização social, na saga deslocam-se para um sentido de rebeldia, o que pode ser entendido como a desobediência primeira às ordens de Deus, levando o homem à queda e à expulsão do Éden, “Do homem primeiro canta, empírea Musa, a Rebeldia – e o fruto, que, vedado, Com seu imortal sabor nos trouxe ao Mundo, a morte e todo o Mal na perda do Éden (MILTON, 2006, p. 11)”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na narrativa *blakeana*, apesar de existirem elementos semelhantes em relação ao épico miltoniano, existem diferenças que apontam para uma releitura dos personagens bíblicos, passagens, nomes de lugares que conferem à narrativa *miltoniana* um aspecto mais próximo da filosofia cristã protestante. Em *Milton* de William Blake as representações dos personagens bíblicos, por exemplo, conferem um sentido menos rígido ou apegado aos significados bíblicos e aproximam-se de uma mitologia que demonstra a hibridez da narrativa *blakeana*, uma vez que, partindo da narrativa criacionista, Blake consegue ressignificar os personagens conferindo novos nomes a eles, tornando-os parte de um cenário que alegoriza não somente a cidade de Londres, bem como todo o contexto histórico em que o poeta se insere.

A estética que William Blake constrói ao longo de sua narrativa abre um vasto campo teórico, interpretativo e simbólico, o que apresenta um tipo de construção textual-mitológica no qual se enxerga um amplo espaço de (re)significações, uma vez que os discursos e tensões sociopolíticas e culturais eram presentes no contexto do poeta. Se torna possível compreender a hibridez dos personagens que coabitam a narrativa, por meio de uma cadeia de releituras que se conecta à mitologia cristã, expondo a complexidade e singularidade da textualidade *blakeana*.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA, A.T. Apocalipse. In Bíblia. Português. **Bíblia Sagrada Evangélica: Antigo e Novo Testamento**. Disponível em: < <https://www.bibliaon.com/>>. Acesso em: abril/2020.

BLAKE, William. **Milton**. Tradução, introdução e notas de Manoel Portela. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 2014. BLOOM, Harold. **The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry**. New York: Ed. Oxford University Press, 1997.

DAMROSCH, Leo. **Eternity's sunrise: The Imaginative World of William Blake**. Londres: Ed. Yale University Press, 2015.

HUTTON, John. **Blake, Politics and History**. New York: Ed. Routledge, 2016. MILTON, John. **Paraíso Perdido**. Rio de Janeiro: Ed. Jackson, 2006.

SAURAT, Denis. **Blake and Milton**. Bordeaux, 1920. Disponível em: <<https://archive.org/details/blakemilton00saur/page/n5/mode/2up>>. Acesso em: abril/2020.



# FONOLOGIA E ANÁLISE TEXTUAL: OS PROBLEMAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Marcelo Castor Rodrigues (UFMS)  
Deusemar Cardoso do Nascimento (UFMS/CAPES)

**RESUMO:** Este artigo é um recorte do nosso trabalho de pesquisa, que emergiu da disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, UFMS/CPTL, acerca da análise de produções textuais de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola do interior de Minas Gerais, para averiguar as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita e classificar o estágio de alfabetização dos alunos, de acordo com os elementos fonológicos categorizados por Miriam Lemle (2004). Apontamos a relevância dos métodos de alfabetização e a consciência fonológica esboçada por Bortoni-Ricardo (2006), para o processo de leitura e construção dos textos dos discentes, bem como a contribuição deles para o ensino de Língua Portuguesa. A partir das análises, concluímos que os alunos necessitavam de intervenção pedagógica para que desenvolvessem habilidades leitoras e escritoras e sanassem as deficiências a elas relacionadas. Notamos que mesmo sem ter o conhecimento teórico dos elementos fonológicos, os alunos já faziam uso dele e o tinham, de forma internalizada, cabendo ao professor realizar o trabalho de aprimoramento do conhecimento epilingüístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonologia. Alfabetização. Escrita.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da nossa pesquisa, que emergiu da disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, em 2018.

A pesquisa teve por finalidade analisar as produções textuais de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola do interior do Estado de Minas Gerais, para averiguar as dificuldades de aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita, classificar o nível de alfabetização em que eles se encontravam, levando em consideração os estágios de alfabetização categorizados por Lemle (2004), e propor intervenção pedagógica para que os alunos avançassem na aprendizagem.

Compreendemos a necessidade de um olhar diferenciado às situações de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, percebidas nas práticas de sala de aula. Logo, é necessário que o docente identifique a dificuldade que o aluno enfrenta para que ele possa adotar medidas interventivas.

Entretanto, muitos professores de Língua Portuguesa se deparam com situações de ensino que muitas vezes exigem uma preparação que eles desconhecem. Por isso, é importante que o docente faça uma reflexão acerca dos desafios existentes no processo de ensino-aprendizagem e contribua para o desenvolvimento do aluno.

## **2. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**

É relevante o desenvolvimento da consciência fonológica no aluno que está aprendendo as habilidades escritoras, pois este é um requisito fundamental para qualquer método de alfabetização. E, ao discutir o papel da consciência fonológica, Carvalho (2005, apud BORTONI-RICARDO et al., 2006, p. 205) conclui que é necessário “que os alfabetizados percebam a dimensão sonora das palavras, que são formadas por sílabas e fonemas”.

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica dos alfabetizados permite que eles compreendam o princípio alfabético e segmentar sequências fonológicas e ortográficas, fazendo com que eles identifiquem as palavras e compreendam os sentidos que elas podem apresentar (BRASIL, 2003, apud BORTONI-RICARDO et al., p. 205, 2006).

Assim, compreendemos a importância de o corpo docente incentivar às práticas de leitura, nas escolas, sobretudo quando as metodologias adotadas para o ensino não são tão dinâmicas e atraentes para o público a ser trabalhado.

A leitura deve fazer parte do cotidiano da escola, não só da disciplina de Língua Portuguesa, mas de todas as atividades que o aluno realiza. Fazendo uso da leitura e escrita, o aluno automaticamente está abrindo novos horizontes na sua vida social e escolar.

Segundo os PCN (1997, p. 53) “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua”. Não apenas ler para aprender ou escrever e melhorar vocabulário, mas ler para saber o que acontece e aplicar nas práticas sociais.

As dificuldades de leitura implicam, normalmente, em uma falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, sendo que o primeiro é o mais básico de todos os processos, pois o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela, e assim, esse transtorno manifesta-se por uma leitura oral lenta,

bloqueios (DOCKRELL; MCSHANE, 1997; NICASIO GARCÍA, 1998; apud SOUZA et al, 2014).

É relevante ressaltar que, “se a leitura é entendida como prática social, fica evidente a importância de o professor também ser um leitor assíduo, pois professor que lê, que gosta de livros, que sente prazer na leitura e a incentiva, consegue, mais facilmente, estimular seus alunos” às experiências e as aventuras que a leitura pode proporcionar (SCHWARZBOLD, 2011, p. 15).

Contudo, não basta que o professor seja apenas esse leitor assíduo. É preciso que ele permita que o aluno conheça bem essa sua qualidade de bom leitor, pois, só assim poderá servir de exemplo para que seus alunos também queiram fazer o mesmo. Afinal, o professor deve ter consciência de que os alunos gostam muito de copiar as suas atitudes do dia a dia escolar, sendo que os alunos das séries iniciais, de 1º ao 5º ano são os que mais se espelham no professor.

É necessário, também, que ele tenha conhecimento acerca dos conteúdos da sua área e possa identificar a necessidade de se realizar uma intervenção pedagógica, bem como valorizar e aproveitar o conhecimento epilinguístico que os alunos levam para a sala de aula e aplicam no momento da produção escrita. Contudo, acostumamo-nos com a “dupla condição de língua majoritária do português no Brasil e de principal veículo de expressão das culturas letradas no país, que nem sempre paramos para pensar que os saberes de oralidade que os alunos já detêm quando chegam à escola” (BORTONI-RICARDO et al., 2006, p. 203)

Entendemos que os alunos que apresentam dificuldades em algum estágio da alfabetização e não conseguem avançar na aprendizagem, lamentavelmente, acabam acumulando “deficiências no trato com a leitura, a escrita e o cálculo, que os impedirão de ir muito longe na sua formação escolar. Eventualmente, muitos abandonam a escola, passando a avolumar as estatísticas dos brasileiros que são analfabetos funcionais”. (BORTONI-RICARDO et al., 2006, p. 203).

É papel da escola, refletir sobre a forma de aproveitamento dos “saberes de oralidade” que os alunos apontam, logo nas séries iniciais, isto é, de como aproveitar a competência linguística empírica que o aluno possui para que a aprendizagem da habilidade escritora se torne mais fácil e apresente bons resultados.

Para alguns teóricos, o desafio de ensinar, principalmente quando se trata de métodos para a alfabetização, torna-se uma problemática muito mais ampla relacionada à formação docente, pois o Curso de Letras, onde os alunos poderiam se familiarizar

com o sistema fonológico faz, não inclui em seus currículos a disciplina de Linguística Descritiva, para subsidiar o desenvolvimento da consciência linguística/fonológica. (BORTONI-RICARDO et al., 2006, p. 207-208).

Apesar da existência do problema da formação docente, cabem aos professores de Língua Portuguesa uma reflexão acerca dos desafios existentes em sala de aula e ainda identificar os alunos que necessitam de intervenções pedagógicas, a fim de contribuir com o avanço da aprendizagem do seu alunado, para que o fato de ele estar na escola tenha realmente um sentido.

De acordo com Simonetti (2013) para que o aluno tenha melhor desenvolvimento nas práticas de leitura e escrita, ele precisa desde cedo realizar atividades estruturantes e atividades alimentadoras, essas atividades permitem que o aluno aprenda a falar e a ouvir o que fala e isso faz com que ele consiga associar o som à letra.

Nas atividades estruturantes, o aluno analisa e compreende como as letras se organizam para representar os sons da fala, enquanto as atividades alimentadoras têm sua função focada exclusivamente nas práticas de oralidade, leitura e escrita.

Com isso, chegamos ao entendimento de que o processo de alfabetização requer que o leitor iniciante decodifique as palavras e compreenda o código alfabético. Mas para que esse processo estágio de aprendizagem se cumpra, é essencial que ele tenha familiaridade com o processamento fonológico das palavras.

Conforme os ensinamentos acerca dos métodos de alfabetização e consciência fonológica, compreendemos que “o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia”. (BORTONI-RICARDO et al., 2006, p. 204).

### **3. METODOLOGIA**

Propusemos uma atividade de produção textual, com orientações para a escrita de texto do tipo narrativo. Selecionamos dois textos, o do aluno 1 e do aluno 2, os quais apresentaram problemas na escrita, ou seja, aqueles que julgamos ter problemas na alfabetização.

Para sustentar nossa análise, tomamos como base o quadro acerca da correspondência entre sons e letras, de Miriam Lemle (2004). Nele, a autora categorizou

em três ordens, as falhas de escrita para mostrar que elas apresentam graus diferentes e, portanto, devem ser trabalhadas de maneira específica pelo professor.

QUADRO 01- TIPOS DE FALHAS NA ESCRITA

<p><b>1ª ordem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura lenta, soletração de cada sílaba.</li> <li>- A escrita apresenta repetições e/ou emissões de letras, trocas na ordem e/ou no formato da letra.</li> <li>- As falhas são decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som.</li> </ul> <p><b>Letras fora do lugar:</b> (susto &gt; sutos); <b>Repetição de letras:</b> (pai &gt; ppai);  <b>Omissão de letras:</b> (três &gt; trs); <b>Troca na ordem:</b> (parto &gt; prato);  <b>Formato da letra:</b> (rano &gt; ramo; laçis &gt; lápis); <b>Traços distintivos:</b> (sabo &gt; sapo).</p>
<p><b>2ª ordem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na leitura é pronunciada cada palavra escandindo-a no seu valor central.</li> <li>- A escrita é como uma transcrição fonética da fala.</li> </ul> <p><b>Transcrição da fala:</b> (matu &gt; mato; doci &gt; doce; tempo &gt; tempu; azma &gt; asma; genro &gt; genro; falão &gt; falam).</p>
<p><b>3ª ordem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura das palavras é pronunciada de forma natural.</li> </ul> <p><b>Troca de letras concorrentes:</b> (açado &gt; assado; trese &gt; treze; acim &gt; assim; jigante &gt; gigante; xinelo &gt; chinelo; chingou &gt; xingou; puresa &gt; pureza; sal &gt; sal; craro &gt; claro; operaro &gt; operário).</p>

FONTE: Lemle (2004)

A partir do quadro de tipos de falha, de Lemle (2004), analisamos tanto as falhas encontradas nos textos dos alunos quanto a quantidade de ocorrência delas. Assim, quanto ao texto do aluno 1, as falhas de 1ª ordem foram: **Omissão de letras:** a > há, iso > isso, dise > disse, atigila > atingi-la, pos > pois, vite > vinte, cegou > chegou, ora > hora, mandica > maldição, precupada > preocupada, drestuir/distuir > destruir, esprelava > esperava, carda > guarda, totalizando 17 ocorrências. As falhas de 2ª ordem: **Transcrição da fala:** durmia > dormia, ,recontralo > reencontrá-lo, amaval > amavam, ora > hora, beber > bebê, cumesou > começou, alus > a luz, , arvori > árvore, sumi > sumir, pranegando > planejando, com total de 12 ocorrências. E os de 3ª ordem: **Troca entre letras concorrentes:** cumesou > começou, lus > luz, prinsesa > princesa, felis > feliz, lus > luz, felis > feliz, como o total de 6 ocorrências.

Já as falhas de 1ª ordem encontradas no texto do aluno 2 foram: **Formato da letra:** nedo > medo, natar > matar, ne > me. **Traços distintivos:** sicaram > ficaram, fravo > bravo, pertido > perdido, teve > deve, trisisa > precisa, trizoneiro > prisioneiro, com o total de 9 ocorrências. As de 2ª ordem foram: **Transcrição da fala:** acha > achar, senho > senhor, qualque > qualquer, totalizando 3 ocorrências. E, por fim, a de 3ª ordem: **Troca entre letras concorrentes:** somido > sumido, com apenas 1 ocorrência.

De acordo com a análise textual dos dois alunos, as falhas de escrita dos alunos se concentram em 1ª ordem, o que nos leva a concluir que, mesmo cursando o oitavo

ano de cada sílaba. Além disso, notamos que a escrita apresenta repetições e/ou emissões de letras, trocas na ordem e/ou no formato da letra e outras falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som.

Com relação à escrita do aluno 1, há falha de 1ª ordem, relacionada ao traço distintivo vozeado e desvozeado, em que o aluno escreve a palavra **dudo**, em vez de **tudo**. Há, ainda, uma falha de 3ª ordem, relacionada à omissão de letra, que remete à distinção de ponto de articulação [s] alveolar e [ʃ] pós-alveolar, em que o aluno Ítalo registrou a palavra **cegou** em vez de **chegou**.

Já o aluno 2, embora demonstre um pouco mais o domínio de convenções ortográficas, devido à quantidade de falhas, escreveu as palavras **sicaram**, **fravo**, **pertido**, **trisisa** em vez de **ficaram**, **bravo**, **perdido**, **precisa**. Nesses dados, verifica-se que a troca entre [s] e [f] está relacionado ao ponto de articulação; a troca entre [f] e [b] está relacionada a modo de articulação e sonoridade; a troca entre [t] e [d] está relacionada apenas à sonoridade; a troca entre [t] e [p] está relacionada apenas ao modo de articulação.

Assim, as trocas que o aluno faz parecem ser aleatórias, exceto [t] por [d], que não há transcrição fonética, não há o uso indevido de letras, não há hipercorreção; em todas são mantidas a estrutura segmental. Parece que, no caso de dúvida em relação a qual letra usar, usa-se qualquer uma.

Segundo Lemle (2004), para os alunos que estão em fase inicial de alfabetização, o docente deve desenvolver atividades que auxiliem na discriminação auditiva, como, por exemplo, canções, poesias, brincar com sílabas desprovidas de sentido, ler simultaneamente sucessões de sílabas com essas consoantes, entre outras.

Conforme as nossas observações nas falhas de 2ª ordem, concluímos que é bem corriqueiro, para qualquer falante da Língua Portuguesa, emitir o som de determinada palavra, diferente da sua grafia, o que muitas vezes causa dúvida quanto ao registro e nos leva ao equívoco.

É compreensível que o aluno 1 tenha transcrito as palavras **durmia**, **cumesou**, **arvori**, em vez de **dormia**, **começou** e **árvore**; e o aluno 2 tenha registrado **acha** e **senho** em vez de **achar** e **senhor**, pois são palavras, que mesmo tendo sons diferentes na escrita, que podem ser facilmente percebidos em uma leitura lenta, quando faladas, é como se essas diferenças não existissem para eles.

Por fim, consoante à análise dos problemas da 3ª ordem, notamos que eles representam uma minoria, principalmente para o aluno 2, que teve apenas um registro. As falhas desta ordem não são considerados graves e, por fazerem parte de um grupo de palavras com sons muito semelhantes, mas grafadas de formas diferentes, confundem as crianças na hora de fazerem o registro delas. Foi o caso do aluno 1 no momento da escrita das palavras **cumesou, princesa e lus**, em vez de **começou, princesa e luz**; e do aluno 2, ao escrever **somido** em vez de **sumido**.

Acreditamos que eles tenham noção de que a consoante “S” tem o som de “C ou Ç”, como em **sapo, cabeça, ciranda e ansiedade**. Dessa maneira, ambos têm essa regra internalizada e, na hora de suas produções textuais, eles as executam.

Conforme os ensinamentos de Lemle (2004), para as falhas de 3ª ordem, o professor pode estimular o aluno a realizar pesquisas de palavras escritas com “S, Z e X”, por exemplo, para que ele perceba a semelhança de sons das palavras como em **coeso, casa, azul e exame**, mas deixar claro que são grafadas de formas diferentes. Para a autora, será considerado alfabetizado o aluno cuja escrita resultar em falhas de 3ª ordem, as quais serão superadas à medida que se praticar a leitura e a escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou a importância de o docente ter um olhar diferenciado para as dificuldades de aprendizagem dos alunos para propor intervenção pedagógica. Dessa maneira, o problema de alfabetização dos alunos foi repassado à equipe pedagógica da escola, que se reuniu com os responsáveis deles e propôs aulas de reforço, ministradas pelo professor de Língua Portuguesa e acompanhada por um pedagogo, a fim de contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita de palavras de sons muito semelhantes e confundíveis.

A pesquisa também mostrou que, mesmo os alunos não tendo o conhecimento teórico dos processos fonológicos, na prática, utilizam seu conhecimento epilinguístico a respeito da fonologia de sua língua materna no momento da produção de textos, cabendo ao professor um trabalho de aprimoramento e desenvolvimento de atividades fonológicas para a melhoria daquilo que eles já sabem, ainda que empírico.

## Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica**: o tratamento de regras de variação e mudança. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602/9899>>.

Acesso em: 02 ago. de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: 1997.

CAGLIARI, L.C. **A escrita do Português arcaico e a falsa noção de ortografia fonética**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 5, Oxford, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**. Petrópolis:Vozes, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do alfabetizador**. 16 ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2004.

MATEUS M. M. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. In: PACHECO, V.; MASSINI- CAGLIARI, G. (Orgs.). **Questões de Fonética e Fonologia: uma homenagem a Luiz Carlos Cagliari. Estudos da Língua (gem)**. Edições Uesb, Vitória da Conquista, v. 3, p. 159-180, 2006.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a Competência Leitora:Desafio ao Professor do Ensino Fundamental**. Pelotas editora, 2011.

SIMONETTI, Amália. **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**. PAIC SEUC 2013.

SOUSA, Sílvia Maria Alves Pinto. Et al. **As Intervenções do Pibid Diante das Dificuldades de Leitura e Escrita em uma Escola Pública d Floriano UFPI/CAFS** 2014.



