

Organizadores

Antônio Augusto Moreira de Faria
Denise dos Santos Gonçalves
Maria Juliana Horta Soares

**Linguagem, trabalho,
educação e cultura**



Belo Horizonte

FALE/UFMG

2016

Diretora da Faculdade de Letras

Graciela Inés Ravetti de Gómez

Vice-Diretor

Rui Rothe-Neves

Comissão editorial

Elisa Amorim Vieira

Fábio Bonfim Duarte

Luis Alberto Brandão

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra

Maria Inês de Almeida

Reinildes Dias

Sônia Queiroz

Capa e projeto gráfico

Glória Campos

(Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Preparação de originais

Bárbara Turci

Diagramação

Natalia Soares

Revisão de provas

Ágatha Carolline Galdino

ISBN

978-85-7758-297-6 (impresso)

978-85-7758-298-3 (digital)

Endereço para correspondência

LABED – Laboratório de Edição – FALE/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – sala 3108

31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel.: (31) 3409-6072

e-mail: vivavozufmg@gmail.com

site: www.lettras.ufmg.br/vivavoz

Sumário

5 Apresentação

Os organizadores

Linguagem, trabalho e educação

- 13 Por um trabalho crítico do professor de português: o livro didático em foco**
Gláucia Muniz Proença Lara
- 37 Por uma nova política de trabalho com o ensino da literatura: o professor em ação na arena política e social**
Marcelo Chiaretto
- 55 Educação e trabalho em livros didáticos de EJA**
Clarice Lage Gualberto
- 71 Discussões sobre trabalho com suporte em crônicas brasileiras sobre trabalhadores: temas transversais em um contexto de letramento digital**
Dulcinéia Lírio Caldeira
Denise dos Santos Gonçalves
- 89 O conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, na educação de jovens e adultos: relato de uma experiência docente**
Rosa Maria Saraiva Lorenzin
Maria Juliana Horta Soares

Linguagem, trabalho e cultura

- 115 Operários de mineração, personagens do discurso literário e do histórico: considerações linguísticas**
Antônio Augusto Moreira de Faria
- 157 Trabalhadores como personagens em mensários sociopolíticos**
Maria Juliana Horta Soares
- 177 Discursos sobre trabalhadoras: análise a partir de duas perspectivas linguísticas complementares**
Priscila Lopes Viana Furst
- 195 Discurso sobre o trabalhador policial militar: um olhar a partir do boletim de ocorrência**
Denise dos Santos Gonçalves
- 213 Trabalhadores protagonistas do discurso em Cruz e Sousa e Castro Alves**
Júlia Batista Castilho de Avellar
- 229 Brecht & Barthes: levantar a cabeça e distanciar**
Luiz Paixão

Apresentação

Este é o terceiro livro produzido pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Trabalho, Educação e Cultura (LinTrab), que desde 2009, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolve análise de discursos que apresentem como temática o mundo do trabalho e como personagens protagonistas os trabalhadores. São estudados os discursos didático, histórico, jornalístico e literário, a partir de poemas, contos, crônicas, romances, peças teatrais, notícias jornalísticas, manuais didáticos e outros gêneros textuais.

Os dois livros anteriores foram antologias: a primeira, de poesia; a segunda, de prosa. *Poemas brasileiros sobre trabalhadores: uma antologia de domínio público* traz textos desde Gregório de Matos, no século XVII, até Augusto dos Anjos, no início do século XX, passando por Alvarenga Peixoto, Tomás Antônio Gonzaga, Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Machado de Assis, Fagundes Varela, Castro Alves, Cruz e Sousa e Olavo Bilac. Por sua vez, a antologia *Lima Barreto: artigos, cartas e crônicas sobre trabalhadores* reúne textos do escritor que quando criança foi testemunha ocular da abolição da escravatura e quando adulto retratou, jornalística e literariamente, a vida de operários e outros trabalhadores no início do Brasil República.¹

Ambas remam contra a corrente ideológica dominante na cultura brasileira e dão voz a um conjunto de personagens que corresponde à maioria da população em nosso país. E organizam, de maneira até

¹ As duas antologias podem ser lidas no sítio eletrônico <www.lintrab.blogspot.com.br>.

então inédita, textos de escritores que faleceram há mais de setenta anos, encontrando-se, portanto, em domínio público. A preferência pelo domínio público tem uma explicação simples: nossos livros não visam a finalidades comerciais e são disponibilizados gratuitamente na internet, no sítio eletrônico do LinTrab.

Já o presente livro contém estudos acadêmicos que também pretendem contribuir para a pesquisa das relações entre *linguagem e trabalho*. Nossos agradecimentos especiais aos professores Glaucia Muniz Proença Lara e Marcelo Chiaretto, que foram convidados a participar desta edição e gentilmente contribuíram com artigos originais.

Este livro foi organizado em duas partes. Na primeira, destacam-se estudos que relacionam *linguagem, trabalho e educação*. No artigo "Por um trabalho crítico do professor de português: o livro didático em foco", Glaucia M.P. Lara se propõe a analisar o livro didático de português sob a perspectiva da Semiótica do Discurso, apresentando contribuições para a avaliação desse importante instrumento de ensino de língua e literatura. O trabalho sinaliza uma nova ótica para o exame do livro didático, propiciando ao professor perceber, de forma mais consciente e crítica, os efeitos de suas escolhas no dia a dia da sala de aula.

No artigo "Por uma nova política de trabalho com o ensino da literatura: o professor em ação na arena política e social", Marcelo Chiaretto desenvolve um estudo comparativo entre os modelos de política de trabalho dos professores de literatura no Brasil, na Alemanha e na França em contextos de mudanças sociais, políticas e econômicas que determinam debates, reformas e revisões nos respectivos sistemas educacionais em que as chamadas "ciências do espírito" se subordinam à necessidade de constituir um saber que atenda às necessidades sociais, culturais e tecnológicas. Chiaretto defende o papel do professor de leitura, e especialmente de literatura, como um ser político, propiciador de "espaço para a verbalização das variadas representações sociais e culturais", o que se dá com respeito às diferenças dos indivíduos.

Em "Educação e trabalho em livros didáticos de EJA", Clarice L. Gualberto analisa um livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos para mostrar como o tema *trabalho* é abordado no material. A pesquisadora busca tanto verificar se a abordagem da obra analisada contribui

para a formação de um aluno autônomo, e socialmente atuante, quanto identificar os conceitos sobre trabalho presentes e perceber se a visão de trabalho presente no material é própria dos patrões ou dos trabalhadores.

No artigo "Discussões sobre trabalho com suporte em crônicas brasileiras sobre trabalhadores: temas transversais em um contexto de letramento digital", Dulcinéia L. Caldeira e Denise S. Gonçalves apresentam um projeto de intervenção escolar desenvolvido no recentemente criado Mestrado Profissional em Letras, com o objetivo de estudar o gênero textual crônica em uma escola de ensino fundamental, partindo de crônicas que apresentam o trabalhador como personagem principal e contemplando a mediação por recursos tecnológicos digitais – computador e internet. No projeto, a temática do trabalho e os personagens trabalhadores ganham contornos peculiares em razão de a comunidade escolar estar situada em um município de forte tradição sindicalista, razão pela qual o projeto prevê pesquisas no *site* do sindicato como forma de contribuir para que os alunos reflitam sobre o trabalho e percebam em que medida essa atividade humana interfere na vida das pessoas.

Rosa M. S. Lorenzin e Maria Juliana H. Soares apresentam, em "O conto 'Pai contra Mãe', de Machado de Assis, na Educação de Jovens e Adultos: relato de uma experiência docente", atividades desenvolvidas com discentes da Educação de Jovens e Adultos tendo em vista o objetivo de discutir a situação dos trabalhadores no Brasil do século XIX, notadamente a que se refere aos escravos. As atividades permitiram que, após um estranhamento inicial em relação ao texto machadiano, os alunos percebessem como os recursos linguísticos empregados contribuem para refletir sobre a temática do trabalho, projetar a ironia e revelar a situação desumana a que eram submetidos os homens e mulheres escravizados. A experiência contribuiu, ainda, para que os estudantes estendessem reflexões para a situação contemporânea do trabalho, prática social na qual a maior parte dos alunos está inserida.

Diretamente relacionada com a primeira parte deste livro, a segunda trata de relações entre *linguagem, trabalho e cultura*, iniciada com "Operários de mineração, personagens do discurso literário e do histórico: considerações linguísticas". Em seu artigo, Antônio A. M. de Faria parte de três casos no discurso literário e dois no discurso histórico para

discutir aspectos nos quais a Linguística do Discurso pode beneficiar-se dos estudos linguísticos anteriores a ela.

No artigo "Trabalhadores como personagens em mensários socio-políticos", Maria Juliana H. Soares analisa as revistas *Caros Amigos* e *Le Monde Diplomatique Brasil* para verificar de que maneira os trabalhadores são representados nesses veículos considerados alternativos em relação à mídia de referência brasileira. A temática do trabalho e o personagem trabalhador são analisados em perspectivas que consideram as semelhanças e as diferenças entre os dois mensários, previamente descritos em suas peculiaridades que se revestem na enunciação jornalística, própria do campo discursivo em que se inserem. Como principal contribuição do trabalho, Maria Juliana assinala o enfoque na compreensão de como as estratégias discursivas e seus mecanismos linguísticos podem ser analisados, por pesquisadores e educadores, como recursos para a construção e a compreensão dos discursos.

Priscila G. Viana-Furst dedica-se, no artigo "Discursos sobre trabalhadoras: análise a partir de duas perspectivas linguísticas complementares", a demonstrar a aplicação de dois aportes linguísticos em uma análise do discurso. A pesquisadora recorre a construtos teóricos da Linguística do Discurso e do Interacionismo Sociodiscursivo para analisar o conto "Pai contra Mãe", de Machado de Assis, fazendo ressaltar nuances do discurso sobre o trabalho e sobre o trabalhador vigentes na sociedade escravagista brasileira do século XIX. A metodologia adotada pela pesquisadora tem, entre outros méritos, o de estimular a combinação de aportes teóricos com vistas a aprimorar a leitura e a compreensão de textos, inclusive em atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

No artigo "Discurso sobre o trabalhador Policial Militar: um olhar a partir do Boletim de Ocorrência", Denise S. Gonçalves busca identificar o discurso do trabalhador policial militar a respeito de si e do seu trabalho. Para tanto, analisa um exemplar de boletim de ocorrência cujas peculiaridades põem em destaque a ação desse profissional. A análise, que enfoca o percurso semântico projetado no interdiscurso e no intradiscurso, destaca o gênero BO como instância privilegiada para perceber a visão de mundo do trabalhador policial militar.

Em "Trabalhadores protagonistas do discurso em Cruz e Sousa e Castro Alves", Júlia B. C. Avellar analisa obras dos dois poetas brasileiros com vistas a destacar como se desenvolve, em seus discursos, a temática do trabalho e a participação do trabalhador escravo. Em ambos os casos, a pesquisadora identifica a predominância do discurso abolicionista no campo discursivo político-social. Quanto ao campo literário, a pesquisadora joga luz sobre a existência de parte da produção de Cruz e Sousa em que se observa o discurso abolicionista, muito embora essa produção seja omitida nas discussões mais frequentes, por não se enquadrar no rótulo simbolista atribuído ao autor.

Luiz Paixão L. Borges, no artigo "Brecht & Barthes: levantar a cabeça e distanciar", investiga o diálogo entre Roland Barthes e Bertold Brecht, tecendo uma comparação entre o ato de *levantar a cabeça*, proposto por Barthes, e o *efeito de distanciamento*, desenvolvido por Brecht, no que diz respeito às funções do leitor diante da leitura e do espectador frente ao espetáculo teatral, respectivamente. "Em ambos, deparamo-nos com uma proposta que visa deslocar o recebedor de sua função passiva, tornando-o um agente", afirma o pesquisador. Para ele, o diálogo que Roland Barthes estabelece com o conceito de distanciamento, proposto por Brecht, promoveu a formulação de um conceito fundamental na teoria da literatura, explicando as relações entre autor, leitor e leitura.

Esperamos que nossos estudos contribuam para outras pesquisas acerca do trabalho e dos trabalhadores, tão relevantes na vida de qualquer sociedade.

Boa leitura!

Os organizadores

Linguagem, trabalho e educação

Por um trabalho crítico do professor de português: o livro didático em foco

GlauCIA Muniz Proença Lara

Amados, temidos, respeitados ou simplesmente usados para depois serem descartados, os livros didáticos têm andado de mãos dadas com a escola e, de uma forma ou de outra, parecem ser vetores pelos quais escoam visões de mundo e valores; namoros e brigas com a literatura, a língua, a redação. Maria Paula Parisi Lauria.

Introdução

No presente trabalho, pretendemos refletir sobre o papel que a Semiótica do Discurso (também conhecida como Semiótica Francesa ou Greimasiana), na sua versão *standard*,¹ pode desempenhar na análise crítica do livro didático (LD) de português. Isso porque julgamos de suma importância que o professor tenha um olhar qualificado sobre seu trabalho, principalmente para os fins que nos interessam aqui, sobre o instrumento relevante que é o LD. Não podemos perder de vista que, apesar do advento de novas tecnologias (internet, recursos audiovisuais, etc.) e abordagens metodológicas, o LD ainda continua sendo o suporte privilegiado para o ensino de língua e literatura na grande maioria das escolas brasileiras.

Já em 2002, o "Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª séries"² apontava a necessidade de se reverter o atual panorama de ensino no país, a fim de que o LD se tornasse um instrumento auxiliar e não mais a principal – ou única – referência da prática pedagógica. O referido guia constatava que, devido a vários fatores, como a inadequada formação de professores ou as péssimas condições de trabalho docente, o livro didático brasileiro era uma das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos, influenciando o trabalho pedagógico, definindo currículos, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

¹ Com isso, queremos dizer apenas que não estamos contemplando os desdobramentos mais recentes da teoria semiótica, como é o caso, por exemplo, da Semiótica Tensiva.

² BRASIL. Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries.

Doze anos depois, mesmo com o surgimento de cursos (de especialização, de mestrado profissionalizante, etc.) voltados para a atualização e a qualificação do professor, parece-nos que o panorama descrito acima não sofreu alterações substanciais. Ora, adotar a solução oposta – e simplista – de descartar o LD também não resolve o complexo problema do ensino. Se o LD é, digamos, um "mal necessário", o que precisamos, portanto, é de um professor mais crítico que possa recuperar desse "objeto" o que ele tem de melhor – afinal, nem só de aspectos negativos vive o LD³ e descartar aquilo que não contribui para a formação de um aluno (leitor/ produtor de textos) participativo, autônomo, crítico e, portanto, plenamente inserido num mundo cada vez mais competitivo.

Este artigo é parte de uma pesquisa maior, desenvolvida na Faculdade de Letras/UFMG, entre 2004 e 2007, que buscou apreender a imagem da língua portuguesa discursivamente construída em LDs que foram publicados no Brasil e amplamente utilizados em salas de aula durante o século XX e início do século XXI. Nela, utilizando a metodologia proposta por Diana L. P. Barros para o exame de dicionários e gramáticas,⁴ levamos em conta dois aspectos fundamentais: 1) os contratos (implícitos) que se estabelecem entre enunciador e enunciatário; 2) os cruzamentos discursivos que ocorrem nesses discursos (intertextualidade), em função das determinações sócio-históricas (relação texto/contexto).

Por razões de espaço, restringiremos nossa análise aqui a um dos LDs selecionados para a pesquisa maior: *Português: linguagens*, de Thereza Magalhães e William Cereja (exemplar da 8ª série⁵ – edição de 2001) e apresentaremos apenas a parte referente às modalidades e valores, categorias tomadas de empréstimo ao nível narrativo do percurso gerativo de sentido proposto pela teoria semiótica e que se incluem no primeiro aspecto apontado por Barros.

³ Como aspectos positivos, pensamos, por exemplo, na grande variedade de textos (de diferentes gêneros e domínios) que povoam as páginas dos LDs atuais e que podem servir de ponto de partida para muitas atividades instigantes que levam o aluno a "pensar" e não apenas a decorar conceitos e regras.

⁴ A autora usou tal metodologia na pesquisa *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*, que foi desenvolvida no âmbito do projeto coletivo *História das ideias linguísticas no Brasil*, projeto esse que contou com a participação de duas instituições brasileiras (USP e UNICAMP) e uma francesa (École Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud).

⁵ A seriação aqui utilizada refere-se à época da publicação do livro. Lembramos que, a partir de 2005, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, conforme informação disponível no *site* do Ministério da Educação.

Nosso objetivo é verificar se (e até que ponto) as imagens da língua portuguesa nele veiculadas se aproximam ou se distanciam dos princípios e procedimentos propostos pela Linguística na atualidade. Isso porque, segundo constata Magda Soares, os LDs pós-década de 1980, vinculam-se ao "momento de mudança de paradigmas" da disciplina Língua Portuguesa, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos, por exemplo, nas ciências linguísticas e na sociologia.⁶ Queremos, portanto, em última análise, apreender de que forma(s) *Português: linguagens* "dialoga" (ou não) com esse novo paradigma.

Fundamentos teóricos e metodológicos

Tomados, no quadro teórico-metodológico da Semiótica, como discursos temáticos, de figuração esparsa, os LDs devem, segundo Barros, ser examinados como uma "cena" ou "espetáculo enunciativo".⁷ Quanto aos aspectos que privilegiaremos neste artigo – as relações contratuais entre enunciador e enunciatário –, cabe dizer que eles são, para a Semiótica, relações de comunicação e de manipulação. Assim, o enunciador propõe, com base num fazer persuasivo, um contrato, um acordo ao enunciatário e este, através de um fazer interpretativo, aceita ou rejeita o contrato proposto. O analista deve, portanto, apreender os diferentes procedimentos persuasivos que levam o enunciatário a acreditar na "verdade" do discurso.⁸

Barros propõe, no que tange a essas relações contratuais, dois blocos principais de procedimentos: o das projeções enunciativas de pessoa e de tempo, questão que, pela razão já apresentada (economia de espaço), não contemplaremos aqui e o das modalizações dos sujeitos e objetos envolvidos.⁹ Esse último bloco, foco da análise que apresentaremos mais adiante, diz respeito a dois tipos de modalização: a modalização pelo ser (ou modalização de existência do objeto) e as modalizações pelo *dever, querer, poder* e *saber* ser ou fazer, que atribuem competência e existência ao sujeito. De acordo com Greimas e Courtés, ao lado da modalização pelo fazer, que incide sobre a competência modal do sujeito

⁶ SOARES. Português na escola: história de uma disciplina curricular, p. 174.

⁷ BARROS. Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática, p. 5-6.

⁸ BARROS. Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática, p. 11-12.

⁹ BARROS. Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática, p. 6.

de fazer, qualificando-o para a ação, encontra-se a modalização pelo ser, que dá existência modal ao sujeito de estado,¹⁰ modificando o estatuto dos objetos que estão em conjunção com ele e definindo estados passionais (grosso modo, relações de afetividade do sujeito para com os objetos: amor, ódio, cobiça, etc.).¹¹

Fontanille, por sua vez, distingue "modalização" de "modalidade", mostrando que aquela é mais geral do que esta. Assim, enquanto as "modalidades" podem ser definidas como "predicados que modificam o estatuto de outros predicados" e que, para a Semiótica, são o *querer*, o *dever*, o *saber*, o *poder* e o *crer* (ser ou fazer), como já foi dito, a "modalização" implica "tudo aquilo que sinaliza a atividade subjetiva da instância do discurso", a *saber*, as expressões afetivas, as avaliações axiológicas e, portanto, a constituição dos sistemas de valores do discurso.¹² O autor destaca ainda que é através da dimensão modal do discurso, na acumulação, combinação ou transformação das modalidades, que os actantes constroem progressivamente sua identidade.¹³

Concordando com o autor, estudaremos, além das modalidades (*dever*, *querer* e *poder* ser ou fazer¹⁴), os valores em jogo, também a partir da metodologia de Barros, que considerou, em sua pesquisa, três tipos fundamentais de valores: a) os valores éticos (ligados à correção); b) os valores estéticos (relacionados a noções como beleza, elegância e sonoridade); c) valores afetivos (que implicam a relação do falante com a língua). Observaremos, então, se os argumentos utilizados para persuadir o outro (leitor/usuário do LD) são da ordem do inteligível, do sensível e/ou do sensorial e, ao mesmo tempo, examinaremos as relações passionais (afetivas) que se estabelecem entre os participantes do contrato enunciativo.

¹⁰ A Semiótica distingue, no nível das estruturas narrativas, o sujeito de fazer (aquele que realiza a ação, isto é, a performance) do sujeito de estado (aquele que sofre a ação, entrando em conjunção ou em disjunção com um determinado objeto de valor). No nível subsequente – o das estruturas discursivas – esses dois actantes podem ser "assumidos" (ou não) por um mesmo ator. Assim, em "João se matou", sujeito de fazer e sujeito de estado coincidem, o que não acontece em "João matou Pedro". (Cf. LARA; MATTE. *Ensaios de semiótica: aprendendo com o texto*, p. 26).

¹¹ GREIMAS; COURTÉS. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, p. 97.

¹² FONTANILLE. *Sémiotique du discours*, p. 163-164.

¹³ FONTANILLE. *Sémiotique du discours*, p. 172.

¹⁴ Na metodologia proposta para sua pesquisa, Barros não examina a modalidade do saber, provavelmente devido à baixa produtividade que ela apresenta na análise desse tipo de material, razão que nos leva a não contemplá-la também.

São essas, em breves "pinceladas", as categorias semióticas de que lançaremos mão em nossa análise, de modo a apreender a imagem da língua portuguesa discursivamente construída no LD selecionado. Ao longo das análises, essas categorias serão retomadas e rediscutidas, de modo a se mostrarem mais claras, sobretudo para o leitor iniciante nos meandros da teoria semiótica.

Análise de *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

*Português: linguagens*¹⁵ é uma coleção de LDs, publicada inicialmente em 1998 (1ª edição), que vai da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Trata-se de uma coleção ainda bastante utilizada no/para o ensino de português nas escolas brasileiras, razão que nos levou a escolhê-la como objeto de análise. Examinaremos aqui, porém, apenas o livro referente à 8ª série que, na época da realização da pesquisa, representava a última série do ensino fundamental e, portanto, uma espécie de marco transitório para o ensino médio.

Lembramos que, a partir da década de 1970, os LDs ganham um manual do professor que se propõe a complementar o livro do aluno, oferecendo àquele objetivos, orientações teóricas e metodológicas, sugestões de atividades e – o que seria impensável até os anos 1960 – as respostas dos exercícios.¹⁶ Transfere-se, dessa forma, do professor para o LD a tarefa de preparar aulas, elaborar exercícios e fornecer respostas. Cabe observar, nesse sentido, que os autores de *Português: linguagens*, via de regra, "dialogam" diretamente com o aluno (utilizando "você"), nas questões e exercícios propostos, sem referência à intermediação do professor. Esse tratamento íntimo já aparece na apresentação da obra, em que, além de empregar "você", os autores terminam, cordialmente, com "um abraço".

Em *Português: linguagens*, o exemplar do professor acrescenta ao LD do aluno observações em letra menor, na cor azul, que funcionam

¹⁵ Segundo informações obtidas no próprio livro, na época de sua publicação ambos os autores tinham mestrado (Cereja era também doutorando), atuavam no magistério (Cereja, como professor da rede particular de ensino de São Paulo-SP, e Magalhães, da rede pública de Araraquara-SP), e já haviam escrito outras obras destinadas ao ensino fundamental e médio.

¹⁶ SOARES. Português na escola: história de uma disciplina curricular, p. 17-18.

seja como respostas às questões propostas, seja como sugestões ou recomendações ao professor sobre como desenvolver a atividade em questão. No final, em seção à parte, vem o Manual do Professor propriamente dito, no qual constam "Introdução", "Estrutura e metodologia da obra", "Cronograma", bem como explicações teóricas e sugestões de como desenvolver as atividades de leitura extraclasse, produção de texto e ensino de língua, além de propostas de avaliação, plano de curso (por "Unidade", com objetivos específicos, conteúdos, textos trabalhados, sugestões de estratégias e roteiros de leitura extraclasse). É nessa seção, composta de 32 páginas, que há um diálogo mais consistente e direto com o professor, o que, no LD do aluno, limita-se a "lembretes".

Tomaremos aqui, como objeto de análise, o LD do aluno (acrescido das respostas e sugestões ao professor) em busca da(s) imagem(ns) da língua portuguesa que ali se constrói(em). As informações que constam do Manual do Professor, no final do livro, serão utilizadas, quando necessário, para assinalar as concordâncias e/ou divergências entre o que ali se propõe e o que é trabalhado no livro do aluno. Não tomaremos, pois, o Manual do Professor em si mesmo como um objeto de análise, mas como material complementar aos nossos comentários e observações.

Português: linguagens traz, na capa, fotografias e desenhos (um deles com a caricatura do escritor Luís Fernando Veríssimo; outro, com o personagem Calvin – dos quadrinhos – com as mãos estendidas, simulando um gesto de apresentação da obra). A profusão de cores da capa – somada às numerosas ilustrações e fotografias que permeiam os capítulos – faz o livro destoar enormemente dos LDs de décadas passadas, bem mais "discretos", até porque as técnicas de *offset* e de heliogravura, que permitiriam um tratamento massivo e de qualidade da ilustração, ainda não eram muito difundidas na Europa e muito menos no Brasil.¹⁷

Há que se apontar ainda a importância conferida aos textos não verbais (pinturas, fotografias) e aos textos sincréticos (que misturam diferentes linguagens, como as tiras humorísticas, as charges e os anúncios publicitários), bem como à diversidade de gêneros do discurso (com ênfase nos textos literários – conto, poema, crônica – e midiáticos – notícia, editorial, artigo de opinião, propaganda), explorada tanto

¹⁷ CHARON. *La presse magazine*, p. 8.

nas atividades de leitura quanto nas de produção de texto, embora essa exploração seja feita mais pelo viés das regularidades genéricas do que pela possibilidade de transgressão,¹⁸ o que confere ao ensino dos gêneros um caráter mais normativo.

O LD da 8ª série é dividido em unidades e capítulos, assim discriminados: Unidade I com o tema *Juventude* (Capítulo 1: O jovem, o sonho, a utopia; Capítulo 2: Em tempo; Capítulo 3: Entre a onipotência e a vulnerabilidade); Unidade II com o tema *Valores* (Capítulo 1: Checando valores; Capítulo 2: Beleza se põe na mesa?; Capítulo 3: Conservador ou liberal?); Unidade III com o tema *Amor* (Capítulo 1: Para sempre?; Capítulo 2: Quem tem namorado?; Capítulo 3: O exercício da alteridade); e Unidade IV com o tema *Século XXI* (Capítulo 1: A vida e o vídeo; Capítulo 2: Desvendando o segredo da vida; Capítulo 3: Cidadão do universo. E de si mesmo?).

Cada unidade apresenta, pois, um tema geral (introduzido por meio de um texto e de sugestões de vídeos, músicas, livros e sites a ele relacionados) a que se vinculam temas parciais (distribuídos ao longo dos capítulos), todos atuais e compatíveis com os interesses e a faixa etária dos alunos. Além disso, ao término de cada unidade, há uma seção intitulada "Passando a limpo", em que se retomam e se "misturam" os conteúdos gramaticais abordados, e uma outra, denominada "Intervalo", que culmina com a proposição de um projeto, envolvendo toda a classe, que pode ser, por exemplo, uma exposição ou um mural, a produção de um jornal ou a apresentação de um seminário, relacionado(s) aos temas explorados.

Nos capítulos, há partes fixas e itens complementares, que vêm descritos detalhadamente no Manual do Professor (final do livro). Há, assim, em todos eles, as seguintes partes: 1) "Estudo do texto", que inclui três partes fixas: "Compreensão e interpretação"; "A linguagem do texto"; "Trocando ideias"; e outras trabalhadas em alguns capítulos (não necessariamente em todos), como: "Cruzando linguagens"; "Leitura expressiva do texto"; "Ler é reflexão" (com as variantes: Ler é um prazer, Ler é emoção; Ler é diversão);¹⁹ 2) "Produção de texto", voltada para

¹⁸ Cf. LARA. *Transgredindo os gêneros do discurso: entre a teoria e a prática*.

¹⁹ Vê-se, nesse caso, que a leitura é sempre colocada no nível da fruição, como se lêssemos unicamente por prazer ou diversão; nunca por necessidade ou obrigação (leitura utilitária).

diferentes gêneros e tipos textuais (conto, reportagem, editorial; texto argumentativo escrito, dissertação escolar, texto expositivo oral); 3) "Para escrever com adequação" (com as variantes: "Para escrever com expressividade"; "Para escrever com coerência e coesão"); 4) "A língua em foco", que trabalha com questões morfológicas (estrutura e formação de palavras) e, sobretudo, sintáticas (orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais; orações coordenadas; pronome relativo; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; colocação pronominal), numa abordagem bastante tradicional (que, aliás, nada fica a dever a LDs mais antigos, como é o caso de *Português prático*, de José Marques da Cruz, publicado em meados do século XX, para ficarmos apenas num exemplo); 5) "Divirta-se", que apresenta uma atividade lúdica (uma piada, uma caricatura, uma tira humorística, etc.), com o objetivo de estimular o raciocínio dos alunos. Alguns capítulos trazem ainda uma seção denominada "Lendo textos do cotidiano".

Entremeados às questões sobre os textos em foco e às explanações teóricas, há exercícios, voltados, sobretudo, para a fixação dos conteúdos abordados, que trazem respostas (em azul e em letra menor) para o professor. Mesmo quando se trata de questão pessoal (o que ocorre, por exemplo, na seção "Trocando ideias", em que se pede ao aluno sua opinião sobre vários assuntos), os autores acrescentam sugestões ou expectativas de respostas: espera-se que/é possível que o aluno diga x ou y. Há também, ao longo dos capítulos, sugestões (orientações, explicações, esclarecimentos) para o professor.

No final do sumário (e, portanto, das unidades), vem a bibliografia, que se mostra em plena sintonia com os desdobramentos mais recentes da Linguística (teorias do texto/discurso) e do ensino de língua (a partir dos gêneros), citando autores que vão dos estrangeiros Jean-Paul Bronckart e Dominique Maingueneau a brasileiros como Ingedore Koch, Luiz Carlos Travaglia e Maria Helena de Moura Neves, sem, no entanto, renunciar a gramáticos tradicionais, como Celso Cunha e Evanildo Bechara.

Feitas as considerações iniciais, passemos à análise do corpo da obra. Lembramos que nossa análise se centrará no exemplar destinado ao professor – que nada mais é do que o LD do aluno, acrescido de respostas às questões e exercícios propostos e com observações para

o professor –, em busca da(s) imagem(ns) da língua que nela se constrói(em).²⁰ Começemos pelas modalidades.

O discurso da boa e da má norma, de caráter prescritivo, aparece não apenas no uso explícito do modalizador deôntico *dever* (ou de construções equivalentes, como *só é possível; só se justifica*), mas também no emprego do imperativo e de construções na voz passiva sintética (*usa-se; não se usa; recomenda-se*); na utilização de substantivos como *regra* e *prescrição*; de adjetivos como *obrigatório*; de verbos como *exigir* e de advérbios como *nunca*. Seguem dois exemplos:²¹

Exemplo 1:

Observe que, nesse caso, não se emprega a forma "Mandei *ela* sair", porque a variedade padrão recomenda a forma: "Mandei-*a* sair".²²

Exemplo 2:

ENTRAR PRA DENTRO? O emprego do pleonasma só se justifica quando há uma intencionalidade estilística. Quando ele nada acrescenta é uma redundância desnecessária e, na variedade padrão, deve ser evitado.²³

Há, desse modo, usos e formas que devem ser (recomendados, prescritos e mesmo obrigatórios) e outros que devem não-ser (proibidos). Contrapõe-se, portanto, o bom uso (relacionado à variedade padrão) aos maus usos (ligados às variedades não padrão), embora seja raro o emprego de palavras como *erro* para qualificar esses últimos, preferindo-se *desvios, problemas*, etc. No Manual do Professor, os autores justificam essa postura, arrolando, entre os avanços alcançados na 2ª edição da obra, "a *mudança de postura* em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação...*").²⁴

O discurso da boa e da má norma, como vimos, aponta para uma imagem de língua heterogênea, mas com usos hierarquizados: uns são

²⁰ Esclarecemos que, para a análise que aqui se propõe, não estamos considerando os muitos textos utilizados para as atividades de leitura e produção de texto, mas apenas as explicações, comentários, perguntas/respostas, etc. de responsabilidade dos autores do LD.

²¹ Os exemplos e citações aqui reproduzidos manterão os recursos de ênfase (itálicos, negritos, etc.) do original. Sinalizaremos apenas quando se tratar de grifos nossos. As informações destinadas ao professor virão grafadas em letra menor, exatamente como se apresentam no LD.

²² MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 34.

²³ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 139.

²⁴ MAGALHÃES; CEREJA. *Manual do Professor*, p. 2.

melhores – mais "recomendados" – do que outros, o que é compatível com a função claramente pedagógica que *Português: linguagens* assume. Essa imagem heterogênea é reforçada também pela insistência com que os autores pedem ao aluno que identifique, nos textos lidos e produzidos, a variedade linguística utilizada – que, via de regra, é a padrão – e que reescreva frases de acordo com essa variedade, como mostra o exemplo 3:

Exemplo 3:

Reescreva as frases a seguir, empregando, de acordo com a variedade padrão, os pronomes pessoais oblíquos átonos entre parênteses.²⁵

Nessa perspectiva, não podemos deixar de observar que há uma espécie de "deslizamento" para o discurso da norma única em que a variedade padrão passa a valer pela língua inteira, conferindo a esta, portanto, a imagem de um "objeto" homogêneo e uniforme. Ocorre, pois, a passagem do "normativo" para o "normal", o "natural".

Examinemos agora as modalidades do *querer* e do *poder*. O querer (ser e fazer) cria no usuário o desejo de bem falar/escrever a língua (padrão), mostrando-a como um objeto, ao mesmo tempo, proveitoso/necessário (modalizado pelo dever-ser) e desejável (modalizado pelo querer-ser). Nesse caso, um dos recursos empregados é mostrar que um dado uso é referendado por usuários de prestígio.

Em *Português: linguagens*, os locutores autorizados estão presentes tanto nos textos apresentados para leitura quanto nas frases ilustrativas e nos exercícios. Além dos escritores – sobretudo os brasileiros contemporâneos²⁶ –, aparecem autores que vão de estudiosos ou especialistas numa dada área (por exemplo, comportamento humano: Luiz Alberto Py e Flavio Gikovate) a autores de textos jornalísticos atuais (publicados em "veículos" como *Folha de S.Paulo* e *Veja*), passando por compositores brasileiros contemporâneos (como Caetano Veloso e Djavan). Cereja e Magalhães, na medida em que respondem pela autoria de muitas frases exemplares, também se incluem nessa vasta lista. Como "modelos" de língua (do bom uso) começam também a ser utilizados os

²⁵ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 279.

²⁶ A título de ilustração, citamos os autores de alguns dos textos trabalhados em cada unidade: Lya Luft, Afonso Romano de Sant'Anna, Dalton Trevisan, José Paulo Paes, Carlos Drummond de Andrade, Luiz Fernando Veríssimo, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa, Oswald de Andrade, etc.

quadrinhos, de autores como Ziraldo, Quino e Laerte, além de textos oriundos da internet.

Cabe observar que, algumas vezes, trechos atribuídos a escritores e compositores são utilizados não como exemplo de "bom uso", mas de "mau uso" (ou pelo menos de um uso não muito recomendado). No entanto, há uma tentativa de justificar esse "mau uso", como no trecho que segue:

Exemplo 4:

A gente não sabemos escolher presidente/A gente não sabemos tomar conta da gente/A gente somos inútil. (Roger Rocha Moreira)

a) Há, nesses versos, uma concordância que foge às normas da variedade padrão. Identifique-a.

b) Ao fazer essa concordância, o autor utilizou uma figura de sintaxe. Qual é essa figura?

c) Que relação há entre essa concordância e o sentido desses versos?

Resposta: Ao fazer uma concordância que foge à variedade padrão, o autor ironicamente sugere e confirma nossa "incompetência" para cuidar de nós mesmos.²⁷

Começam também a aparecer textos de alunos. Nesse caso, entretanto, ainda que o texto seja elogiado por um ou outro aspecto (por exemplo, por suas qualidades argumentativas), seu autor não é poupado de comentários negativos quando se trata do uso da variedade padrão. Em outras palavras: o aluno não é visto como um usuário de prestígio. Vejamos o comentário que antecede um desses textos:

Exemplo 5:

Leia o texto a seguir. Ele foi produzido por uma aluna do 1º ano do ensino médio a propósito do tema cidadania. O texto foi transcrito diretamente, sem nenhum tipo de correção. Por isso, é normal que haja desvios gramaticais e inadequação de alguns termos.²⁸

²⁷ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 140.

²⁸ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 238.

Já a modalidade do *poder* cria o regime da facultatividade, indicando as variantes que podem (ou não) ser nos limites de aceitação da norma. Em *Português: linguagens*, a facultatividade ora incide sobre usos (quando o discurso da boa e da má norma é mais evidente), ora sobre as possibilidades que a língua, como sistema, oferece (quando o discurso da norma única sobressai). Nesse sentido, aparece a ideia de que a língua, por si só, admite/rejeita certas formas e também a de que há construções que não podem-ser (impossíveis) porque estão fora da norma (identificada à língua), como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo 6:

Empregou-se *menos* antes do substantivo feminino plural *calorias* porque não existe na variedade padrão a palavra "menas"...²⁹

Há, pois, formas e usos igualmente possíveis e recomendados; os que são admitidos (desde que recebam o aval dos falantes de prestígio ou de uma "autoridade"); os que são, que existem, mas que não são recomendados (chegando alguns a beirar o limite da proibição) e mesmo aqueles impossíveis (isto é, que não são, que não existem na norma/língua). Examinemos a modalidade do *poder* no âmbito dos diferentes tipos de variação linguística.

Na introdução do "Manual do Professor", os autores apontam, entre os avanços da 2ª edição sobre a 1ª, uma abertura para as variedades linguísticas:

Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de *redimensioná-lo e incluir* no curso de Português uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções de maior importância, tais como *enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística [...], preconceito linguístico, variedades linguísticas, a semântica, as variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), etc.³⁰

Infelizmente, quando examinamos a parte referente ao LD do aluno, constatamos que as atividades descritas acima constituem mais a exceção do que a regra. Por exemplo, a seção "A língua em foco", que trata de questões gramaticais, é absolutamente prescritiva, valorizando a variedade padrão, acima de tudo, embora se diga que o "bom usuário da língua é aquele que sabe utilizá-la de modo adequado às diferentes

²⁹ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 194.

³⁰ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 5.

situações de comunicação".³¹ O preconceito linguístico é abordado de forma superficial em dois *boxes* sobre concordância (vide exemplo 7), apesar de a obra tratar de (in)tolerância social, de combate ao preconceito e ao sectarismo em outros momentos. Num deles, que aborda questões sobre o texto "O casamento", de Luís Fernando Veríssimo, há inclusive comentários sobre a linguagem das personagens, relacionada ao não uso da variedade padrão, e simplesmente não se aproveita esse "gancho" para falar do respeito às variedades linguísticas e seus usuários.

Exemplo 7:

[...] Concordar adequadamente o sujeito com o verbo ou o adjetivo com o nome pode tornar o texto mais preciso, sem ambiguidades, mas o principal valor da concordância é social.

Socialmente, existe uma variedade linguística de prestígio, que é a padrão. Em determinadas situações [...] devemos observar essa norma, senão corremos o risco de sermos julgados de forma preconceituosa e não alcançarmos nossos objetivos.

E, na variedade padrão, um dos princípios linguísticos mais notados e exigidos socialmente é o da concordância.³²

Como se vê, o trecho acima, além de abordar a questão do preconceito linguístico apenas *en passant*, não explica por que a variedade padrão é a que tem prestígio social, o que pode levar o aluno a concluir erroneamente que ela é melhor (mais correta, mais bonita ou elegante) do que as variedades não padrão; a atribuir, enfim, o dito prestígio a questões de ordem linguística, e não às de ordem histórica, política e, sobretudo, ideológica.

Examinemos, agora, como a obra se comporta em relação aos diferentes tipos de variação. A variação diacrônica é praticamente ignorada, no corpo da obra, a não ser por uma única oposição, antigamente/hoje, como mostra o exemplo 8, e por uma ou outra referência à origem latina de alguns prefixos (como *omni*). Parece, portanto, que, em *Português: linguagens*, apenas os usos atuais do português são válidos (ao mesmo tempo, possíveis e recomendados):

³¹ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 129.

³² MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 196.

Exemplo 8:

O verbo *precisar*, no sentido de "necessitar", é normalmente empregado como *transitivo direto* tanto na variedade padrão quanto nas variedades não padrão. Antigamente, entretanto, esse verbo era empregado como *transitivo indireto* em frases como "Se você precisar ajuda, conte comigo".³³

Já no que diz respeito à variação geográfica, os "confrontos entre o português brasileiro e o português lusitano" reduzem-se, na verdade, a um único confronto: as diferenças na colocação pronominal, tratadas como uma questão de eufonia e naturalidade (como se verá no exemplo 9). Comenta-se também, a partir do poema "pronominais", de Oswald de Andrade, a proposta do modernismo de buscar uma língua brasileira, fazendo, nesse sentido, uma vaga referência à identidade língua-nação (exemplo 10):

Exemplo 9:

As diferenças entre o português do Brasil e o português lusitano
Apesar de a eufonia ser um critério importante para a colocação pronominal, há algumas diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal que acarretam dificuldades para nós, brasileiros, principalmente quando escrevemos. Isso porque as regras da gramática normativa para a variedade padrão da língua ainda guardam fortes influências do português lusitano. [...] Para o falante português é agradável ouvir ou dizer o enunciado "Dá-me de comer", enquanto para o falante brasileiro é mais natural "Me dá comida".³⁴

³³ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 246.

³⁴ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 277.

Exemplo 10:

Você deve ter notado que o poema apresenta título em letras minúsculas e não traz nenhuma pontuação. Isso ocorre porque seu autor, Oswald de Andrade, foi um dos fundadores do Modernismo, um movimento que, entre outras coisas, defendia o uso literário de uma língua brasileira, popular, próxima da fala [...] O movimento modernista foi nacionalista, isto é, procurou valorizar nosso país, nossa gente, nossa língua, nossas tradições...³⁵

A variação interna do português do Brasil, por sua vez, não é trabalhada em *Português: linguagens*, enquanto a relação com outras línguas modernas (inglês, francês, etc.) é abordada poucas vezes: uma delas num *box* em que se define e se exemplifica a noção de empréstimos/estrangeirismos (exemplo 11); outra, na relação com os neologismos (exemplo 12). Em ambos os casos, manifesta-se uma atitude não preconceituosa, o que distingue *Português: linguagens* de outros LDs que incluem os estrangeirismos entre os vícios de linguagem:

Exemplo 11:

Empréstimos são palavras estrangeiras incorporadas à língua por meio de contatos sociais com outros povos. Alguns se aportuguesam, como, por exemplo, *maionese* (do francês *mayonaise*), *futebol* (do inglês *foot-ball*), enquanto outras mantêm sua grafia original, como *outdoor*. Essas palavras são denominadas estrangeirismos.³⁶

Exemplo 12:

Em nosso país, muitas foram as tentativas de substituição de estrangeirismos por neologismos, nem sempre invenções felizes ou bem-aceitas. Veja alguns exemplos:

Neologismos	Estrangeirismos
convescote	pic-nic (piquenique)
balípodó	foot-ball (futebol) [...]
cardápio	menu

³⁵ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 280.

³⁶ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 173.

a) Desses neologismos, apenas cardápio foi aceito pelos falantes da língua portuguesa. Levante hipóteses: Por que os demais não tiveram aceitação?

b) O que é necessário para que um neologismo seja incorporado à língua?³⁷

Resumindo: não há uma abordagem sistemática nem da variação histórica nem da geográfica, limitando-se sua presença na obra a alguns exemplos ou comentários esparsos. Com isso, a variação linguística parece restringir-se às vertentes sociocultural e estilística, que, aliás, não são distinguidas com suficiente clareza na obra, o que pode levar o aluno a associar a variedade padrão à formalidade e as variedades não padrão à informalidade, como no exemplo 13 abaixo:

Exemplo 13:

Observe a construção desta frase: "Se um cachorro late pra mim na rua, vou lá e mordo ele?"

Ela também apresenta marcas da *variedade coloquial e informal* da língua. Reescreva a frase, adequando-a à *variedade culta e formal* da língua, isto é, à variedade padrão.³⁸

No entanto, em outras passagens, os autores, de certa forma, se reabilitam, mostrando que a variedade padrão, dependendo da situação, pode ser formal ou informal (embora não estabeleçam a mesma relação no que tange às variedades não padrão). Por exemplo, em um exercício, temos a seguinte questão: "Nesse convite de casamento é usada a variedade padrão formal, a variedade padrão informal ou uma variedade não padrão?"³⁹

Cabe observar que, ao longo da obra, a utilização frequente do singular – variedade padrão – em contraposição ao plural – variedades não padrão – pode levar o aluno a tomar a norma padrão (ou culta) como um todo homogêneo e uniforme (*versus* heterogeneidade e não uniformidade das variedades não padrão), o que contribuirá, em última instância, para reforçar a identificação da variedade padrão à própria língua (discurso da norma única). Essa identificação (norma culta = língua) também

³⁷ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 177.

³⁸ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 86. Grifos nossos.

³⁹ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 281.

aparece em outros momentos, como no exemplo 14, questão referente ao texto "Papo de índio", do poeta Chacal:

Exemplo 14:

Além dessas marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à variedade padrão.

a) Reescreva todo o texto na variedade padrão da língua.⁴⁰

O exemplo acima nos dá a impressão de que a variedade padrão é a "verdadeira" língua, tanto assim que tudo aquilo que foge a ela deve ser eliminado, o que justifica a reescrita do texto. Mas também, em outros momentos, reforçando o discurso da boa e da má norma, contrapõe-se claramente a variedade padrão às variedades não padrão (ou à chamada "variedade popular"), sendo a primeira, via de regra, valorizada positivamente e as segundas, negativamente, como no exemplo 15:

Exemplo 15:

A regência é um dos aspectos da língua em que se evidenciam claramente as diferenças entre a variedade linguística padrão e as variedades não padrão. [...] Apresentamos a seguir os casos mais comuns de regência, sempre de acordo com as prescrições da gramática normativa e, portanto, aplicáveis à variedade padrão formal.⁴¹

No que tange à variação sociocultural, o que vemos, portanto, é o já constatado "deslizamento" entre o discurso da norma única e o discurso da boa e da má norma. Nessa perspectiva, há usos recomendados e mesmo prescritos (que podem e devem-ser e que se quer que sejam) e usos não recomendados ou mesmo proibidos (que podem-ser – já que existem, são –, mas que se quer que não sejam e que, no limite, devem não-ser). Recupera-se, assim, a imagem heterogênea da língua, mas com usos hierarquizados: associam-se as variedades não padrão à "transgressão" (de princípios que regem a variedade padrão), a "desvios linguísticos", mostrando-as, pois, como inferiores à variedade padrão.

Há, ainda, o caso em que o termo *uso* perde a acepção de bom (ou mau) uso e passa a designar apenas o uso comum, pautado no critério

⁴⁰ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 195.

⁴¹ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 240.

de frequência (exemplos 16 e 17), o que aproxima a obra em estudo de uma gramática de usos. Essa aceção de uso, no entanto, é bastante rara, fazendo prevalecer o discurso da norma única e o da boa/má norma, que se interpenetram, se entrecruzam:

Exemplo 16:

A oração coordenada explicativa é frequentemente empregada depois de orações imperativas e optativas.⁴²

Exemplo 17:

1b) Na sua opinião, qual dos anúncios apresenta uma linguagem mais próxima do leitor? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: O anúncio em que o verbo *chegar* rege a preposição *em* (na cozinha), pois essa constitui a regência geralmente usada pelos falantes da língua em situações informais, inclusive por aqueles que na escrita adotam a variedade padrão.

Por seu turno, a variação estilística, que remete basicamente à oposição formalidade/informalidade, aparece ora articulada à variação sociocultural (exemplo 18), como já observamos, ora isoladamente (exemplo 19), ora, enfim, associada às modalidades oral e escrita da língua (exemplo 20):

Exemplo 18:

Há, no entanto, certas construções consagradas pela linguagem coloquial que constituem pleonasmos, mas são aceitáveis na variedade padrão: *chover chuva, abismo sem fundo...*⁴³

Exemplo 19:

O anúncio faz uso de algumas expressões próprias da variedade coloquial da língua. Dê o significado destas expressões:

- a) "colocar o seu menino nos eixos"
- b) "não vai tirar você da cabeça"
- c) "nem largar do seu pé".⁴⁴

⁴² MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 118.

⁴³ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 139.

⁴⁴ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 53.

Exemplo 20:

O narrador parece estar dialogando com uma mulher, embora tenhamos acesso apenas à fala dele. Sua linguagem apresenta marcas de oralidade e de informalidade.

a) Releia o 2º parágrafo. Identifique nele palavras ou expressões que comprovem essas marcas. Resposta: Oralidade: a repetição de compreendo, o emprego da palavra olha; informalidade: pra, tava e a expressão fora de brincadeira.

b) Que conotação essas marcas fornecem quanto ao tipo de relacionamento que há entre os dois interlocutores? Resposta: Que há intimidade entre eles; por isso o narrador fica à vontade para falar.⁴⁵

No exemplo 20 e em alguns outros momentos do texto, fica parecendo que a modalidade oral está mais associada a situações informais e a escrita, a situações formais. Sabemos, no entanto, que entre fala e escrita temos um *continuum*, cujos extremos seriam a fala informal e a escrita formal, passando pela fala formal e pela escrita informal.

Resumindo: a variação sociocultural e a variação estilística apresentam as seguintes vertentes: a) usos referentes à variedade padrão, preferencialmente formal: aqueles que aparecem, ao mesmo tempo, como possíveis, prescritos e desejáveis (que podem/devem-ser e que se quer que sejam) e que, passam, nesse sentido, a valer pela língua inteira; b) usos possíveis (que podem-ser), embora sejam não recomendados ou mesmo, no limite, condenados (que se quer que não sejam e/ou que devem não-ser = variedades não padrão, variedade popular); c) usos impossíveis (que não podem-ser, porque se situam fora da norma [= da língua], isto é, não existem). Não é preciso reafirmar, pelo que foi dito até aqui, que a vertente *a* é a que predomina na obra, fazendo deslizar o discurso da boa (e da má) norma para o discurso da norma única.

Quanto às modalidades da língua, não há, na obra, um trabalho consistente, voltado, por exemplo, para o exame das especificidades que caracterizam fala e escrita. Ainda que haja consenso entre os pesquisadores de que a língua falada merece um lugar de destaque no ensino da

⁴⁵ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 85.

língua,⁴⁶ a oralidade é pouco explorada em *Português: linguagens*, limitando-se a comentários esparsos sobre marcas de oralidade, algumas questões pontuais (por exemplo, sobre a fala espontânea brasileira e sobre a ortografia oficial) e a sugestão ao professor de que algumas atividades sejam realizadas oralmente (por exemplo, opinar sobre o tema abordado, fazer uma "leitura expressiva", em voz alta, de algum poema). Não obstante a recomendação dos PCNs, um único gênero oral – o seminário – é contemplado, privilegiando-se gêneros escritos: conto, editorial, reportagem, etc. (que acabam se misturando com os tipos: texto argumentativo, dissertação escolar), sobretudo na seção voltada para a produção de textos.

Assim, são relegadas as contribuições das pesquisas em Linguística e dos PCNs (contrariamente ao que afirma o "Manual do Professor"), o que reitera a impressão, tão arraigada na escola e fora dela (no meio social mais amplo), de que a escrita é superior à fala, já que, ao contrário desta, incorpora e respeita as regras da variedade padrão, recomendadas pela gramática normativa.⁴⁷

Resta-nos falar dos valores presentes em *Português: linguagens*. Dada a sua função primordialmente pedagógica (ensinar a "boa" norma, tomada como "a" norma própria da língua), nela predominam os valores éticos (ligados à correção), embora, como já comentamos, estes venham atenuados por palavras e expressões como *problemas*, *desvios*, *inadequação*, *desacordo* (em substituição a *erro*), acompanhando, nesse sentido, a postura relacionada ao "politicamente correto" da Linguística (questão que, como mostramos, vem justificada no Manual do Professor). Seguem dois exemplos:

⁴⁶Cf., por exemplo, FÁVERO; ANDRADE; AQUINO. *Oralidade e escrita*.

⁴⁷Veja-se a esse respeito o exemplo: "Na língua falada, é comum o emprego de construções em desacordo com a variedade padrão, tais como 'A gente vamos', 'Subiu os preços', 'Mais tarde nós conversa'. A tira abaixo contém uma construção que apresenta concordância verbal em desacordo com essa variedade" (p. 217). Na realidade essas construções não são típicas da oralidade (já que um falante da norma padrão jamais as usaria em sua fala), mas de variedades não padrão. Reafirma-se, pois, a ideia de que a fala é o lugar do erro (cf. MARCUSCHI. *O tratamento da oralidade no ensino da língua*) ou que ela é destituída de regras (cf. LARA. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*).

Exemplo 21:

O texto a seguir foi escrito por um candidato de um vestibular de uma unidade mineira. Sua transcrição foi feita de acordo com o original e, por isso, é natural que apresente alguns problemas gramaticais.⁴⁸

Exemplo 22:

Entre as frases abaixo, há três cuja regência está em desacordo com a variedade padrão. Identifique-as.⁴⁹

Os valores éticos são, assim, atenuados ou dissimulados, viés que favorece a construção do discurso da norma única (embora a supervalorização da norma padrão, em oposição às variedades não padrão, se encarregue de recuperar o discurso da boa e da má norma, em outros momentos da obra). Já os valores estéticos (eufonia, agradabilidade) são muito pouco explorados, limitando-se a (sub)seções específicas, como "Figuras de Sintaxe", ou a questões pontuais referentes à concordância e à colocação pronominal (exemplo 23):

Exemplo 23:

Das duas frases em que o adjetivo concorda com os dois substantivos, qual delas apresenta uma sequência sonora mais agradável aos nossos ouvidos?⁵⁰

Já os valores afetivos, que abordam a relação "amorosa" do falante com a língua/pátria, não se manifestam, talvez porque as condições de produção do final do século XX não favoreçam a emergência desses valores: não se trata mais de priorizar os valores patrióticos e nacionalistas, como ocorria em meados do século XX. Há uma referência ao modernismo (poema de Oswald de Andrade) como um movimento nacionalista que procurou valorizar nossa cultura e nossa língua, porém a relação falar bem/demonstrar amor à língua e à pátria não se manifesta na obra.

Breves comentários finais

Através do exame da modalização (modalidades e valores) dos sujeitos e objetos envolvidos que participam do contrato (implícito) entre

⁴⁸ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 186.

⁴⁹ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 243.

⁵⁰ MAGALHÃES; CEREJA. *Português: linguagens*, p. 197.

enunciador e enunciatário,⁵¹ acreditamos ter podido mostrar que, apesar dos inegáveis avanços relacionados, por exemplo, às práticas de leitura e produção de texto e à abordagem de textos não verbais e sincréticos, *Português: linguagens*, guardando as devidas proporções, não assume uma postura muito diferente daquela observada em LDs mais antigos (mais normativos) quando se trata de estudar a língua. Mesmo que, na justificativa do "Manual do Professor", os autores afirmem que a abordagem gramatical buscaria um "alargamento de horizontes", com base "nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso" – protegendo-se, por outro lado, com a ressalva de não "renunciar à gramática normativa" –, é esta que, afinal, orienta a obra. Assim, em *Português: linguagens* mantém-se, em linhas gerais, uma mescla de normas e imagens: o discurso da norma única, que constrói a imagem de um "objeto" homogêneo, uniforme, sem variação; e o discurso da boa e da má norma, de caráter prescritivo (ainda que atenuado por algumas estratégias, como o não emprego da palavra *erro*), que constrói a imagem de um "objeto" heterogêneo, mas com usos hierarquizados.

Nesse caso, através de mecanismos nem sempre explícitos, os autores valorizam a variedade padrão (ligada, sobretudo, a situações formais) e a modalidade escrita, reforçando a função primordialmente pedagógica da obra. Descreve-se, então, sob a aparência de um único uso, o "bom" uso (a norma padrão escrita), que é identificado à própria língua e contraposto ao "mau" uso. O "bom" uso coloca-se, então, como aquele que pode-ser, que se quer que seja, já que é referendado pelos usuários de prestígio, mas que, sobretudo, deve-ser, o que instaura no falante a obrigação (dever-fazer) de adotá-lo e empregá-lo em toda e qualquer situação. Haja vista as numerosas indicações para que o aluno reescreva o texto (o trecho, a frase) de acordo com a variedade padrão, independentemente das condições em que esse texto (trecho, frase) foi produzido.

Com as análises feitas pelo viés de categorias semióticas e com os comentários apresentados acima, acreditamos ter dado nossa – modesta – contribuição para o aprimoramento da capacidade de análise e de senso crítico do leitor/professor, no que tange à função do LD no/

⁵¹ Reiteramos que o termo *enunciatário* refere-se aqui tanto ao aluno quanto ao professor.

para o ensino da língua, o que, portanto, poderá auxiliá-lo a fazer escolhas de forma mais livre e autônoma.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa. Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática. São Paulo: USP, 1999. (relatório parcial de projeto de pesquisa).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Guias de livros didáticos: 5ª a 8ª séries. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/HZRUCD>>. Acesso em: 11 mar. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa*, 1998. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARON, Jean-Marie. *La presse magazine*. Paris: La Découverte, 2008.
- CRUZ, José Marques da. *Português prático: gramática para as quatro séries do ciclo ginásial*. 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1945.
- FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique du discours*. Limoges: Pulim, 1998.
- GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1993. v. 1.
- LARA, Gláucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.
- LARA, Gláucia Muniz Proença. *Transgredindo os gêneros do discurso: entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.
- LARA, Gláucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina F. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- MAGALHÃES, Thereza A. Cochar; CEREJA, William Roberto. Manual do professor. In: _____. *Português: linguagens*. 2. ed. São Paulo: Saraiva; Atual, 2001.
- MAGALHÃES, Thereza A. Cochar; CEREJA, William Roberto. *Português: linguagens*. 2. ed. São Paulo: Saraiva; Atual, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O tratamento da oralidade no ensino da língua*. Recife: UFPE, 1993. (xerox).
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Gláucia Muniz é doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade Federal de São Paulo (1999). Atualmente é professora, nível Associado II, da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando tanto na graduação quanto na pós-graduação na área de Língua Portuguesa (Estudos Textuais e Discursivos).

Por uma nova política de trabalho com o ensino da literatura: o professor em ação na arena política e social

Marcelo Chiaretto

O mundo não é; o mundo está sendo. Paulo Freire

Não há dúvidas sobre o papel de inclusão social estabelecido pelos modernos recursos de comunicação, levando-se em conta a ampliação do espaço educativo para além do ambiente escolar. Entretanto, a educação formal ainda continua a ser quase insubstituível, tanto para a formação do indivíduo, quanto para a aquisição e controle dos conhecimentos e habilidades necessárias para uma participação ativa na vida cultural e econômica. A partir de tal constatação, vê-se que a educação firma-se como um dos fatores basilares para a sustentação de uma sociedade democrática, participativa e economicamente viável.

Esse sustentáculo das comunidades, em escala progressiva, vem se tornando uma preocupação não apenas de acadêmicos, estudiosos ou organizações de base, mas também de setores antes refratários ao tema, como os setores econômico e político. Tais áreas e setores tradicionais, que antes se habituaram a lucrar velando e desvelando a ignorância de grande parte da população, não puderam travar as urgências impostas pelos mercados a exigir reformas e anteparos decentes. A meta desses setores revela-se então bem determinada: é fundamental corresponder devidamente aos avanços desencadeados na ciência e na tecnologia com o fim de otimizar o sistema produtivo. A competitividade estimulada e promovida, tanto no plano nacional quanto no plano global, assumiu um aspecto bem mais refinado, passando, assim, a demandar recursos humanos cada vez mais competentes. Tal competência, é certo,

está coligada à qualidade da educação que cada sociedade oferece aos seus cidadãos.

Sob esse prisma, não se pode esquecer das correlações no plano internacional. Pensando-se ainda nas necessárias modificações no campo econômico e político, observa-se que a educação haveria de encontrar uma evolução conforme as tendências e, sobretudo, as demandas internacionais, que passam a pautar desse modo as mudanças no plano local. Medidas e políticas, dizendo-se de amplitude transnacional, iniciam assim um processo em conjunto visando atender de forma devidamente eficaz às exigências das novas sociedades. Os países denominados desenvolvidos passam então a dedicar atenção específica aos seus sistemas educacionais, buscando com tal prática estimular reformas e revisões céleres, eficientes e, obviamente, com fins definidos. Aos países em desenvolvimento restou tentar reduzir as distâncias estabelecidas em relação ao primeiro grupo. Enfrentando problemas graves em seus sistemas educacionais, como insuficiência, obsolescência, várias situações de inadequação e de insatisfação, os países "em atraso" viram-se emparedados pelo novo contexto de globalização da economia e do trabalho, a tornar pública e notória a premência da ampliação, democratização e renovação da educação.

Pensando-se no Brasil e em certos países desenvolvidos, como a França e a Alemanha, faz-se interessante um breve estudo comparativo de caráter multicultural, ou seja, não se trata de imitar modelos e, sim, de fazer dialogar as alteridades. É sabido que a União Europeia, consciente de sua posição no mercado global, vem adotando medidas comuns de racionalização do ensino que convergem todas para a profissionalização, o encurtamento dos anos de estudo e a eliminação ou desvalorização de diplomas "inúteis" tendo em vista a realidade atual e suas demandas. Optou-se pela França em consideração à sua ascendência destacada sobre o sistema educacional brasileiro, sobretudo após o século 19. A Alemanha se compara ao Brasil no que tange à tentativa de ruptura com uma anterior ordem totalitária, uma vez que sua reunificação a partir de 1989 exigiu uma série de mudanças na área educacional e certos abusos por parte do grupo ocidental, isto é, do grupo dos dominantes. Além disso, não se pode perder de vista um dos objetivos deste artigo, qual seja,

estudar como se processaram certas modificações no ensino da literatura nos últimos anos, assim como apontar a necessidade urgente de um novo modelo de política de trabalho ao professor de Língua Portuguesa em vista da contemporaneidade.

Franceses, alemães e brasileiros em busca de um espaço de operação aos estudos das letras

A última reforma educacional francesa é de certa forma atual, com o marco principal em 1989 com a criação dos Institutos Universitários de Formação de Professores (de Pré-escola até 2º Grau), buscando-se primordialmente profissionalizar de maneira mais adequada com os novos tempos a formação dos professores. No campo específico do ensino das letras, os novos programas entraram em vigor em setembro de 2000, atingindo profundamente o ensino de literatura.¹ A partir desse ponto, viu-se – e ainda se vê – uma grande querela entre os defensores da reforma estabelecida e os defensores da grande tradição literária francesa, que se assumem literalmente como salvadores das letras, de acordo com *site* disponibilizado na internet em que se colocam como representantes do Collectif Sauver les lettres.²

Conforme estudos de um grupo de trabalho interdisciplinar presidido pelo professor Alain Viala e iniciado nos tempos do então Ministro da Educação Nacional Jack Lang, fazia-se necessária uma revisão dos programas educativos franceses relacionados ao ensino de literatura em vista de vários motivos, dentre os quais, a presença e atuação de novos públicos nos liceus e colégios franceses. Os denominados "novos públicos", é bom explicar, eram os milhares de parentes de imigrantes em busca de cidadania e legítima inclusão social.

Os partidários da reforma defendiam a noção de "convivência cultural", segundo o pensamento pluralista de Bourdieu.³ Conforme as reflexões do grupo reformista, a escola pública francesa não deve mais ser feita apenas para os Wasp (*White anglo-saxon protestants*) ou para seu equivalente francês, na medida em que ela acolhe agora jovens de todo horizonte e de toda origem. Impor-lhes a literatura em geral – e a

¹ Cf. *Les manuels de la Réforme*.

² Cf. *Site* oficial do Collectif Sauver les lettres.

³ Cf. *Les manuels de la Réforme*.

literatura francesa em particular – com as características de seu estudo, seria, por sua vez, inferiorizá-los por colocá-los em desvantagem em relação aos jovens inseridos nessa cultura. Por outro lado, seria um etnocídio, já que seriam castrados de sua história e de sua cultura, fazendo-os homens de nenhuma parte, acentuando a rejeição da qual já são vítimas, justificando a violência e o rancor ao olhar de uma sociedade que nega o valor de seus valores.⁴

Para os reformistas, os erros e pecados cometidos contra o terceiro mundo não deviam ser repetidos contra os jovens em geral e contra aqueles vindos da imigração em particular: "Para que eles brilhem, apaguemo-nos. Não vamos aliená-los de nossos valores". A reforma pressupõe textos literários abordados em acordo com um intento moral ou cidadão, servindo de modelo ou de estímulo para uma expressão ou para uma argumentação clara e eficaz.⁵ Nomes de obras ou de autores ficam em segundo plano em vista de um estudo literário baseado em gêneros (o romanesco, o teatral, o biográfico, o epistolar), registros (o lírico, o trágico, o irônico, o cômico), o estudo do ensaio, da escritura, do diálogo, do ato de convencer, persuadir e demonstrar.

Percebe-se que o intuito é a democratização da literatura, mantendo distantes perspectivas mais intimidatórias, como aquelas geradas pelas grandes obras literárias do patrimônio histórico nacional e seus autores imortais. De fato, observa-se em tal reforma uma interessante proposta de como o ensino de literatura deve se operar na atualidade. O aluno estaria na classe antes de tudo para se expor, para se socializar, *faire société*, ou seja, compreender a necessidade da tolerância e da aceitação da alteridade, rejeitando o isolacionismo em prol do coletivo, assumindo-se dessa maneira como um ser social a estudar gêneros sociais. A ênfase no gênero teatral, por exemplo, ao qual o novo programa dedica aproximadamente 14% do tempo, demonstra essa busca pelo lúdico, pelo que se pode oralizar, atraindo talvez ainda mais os alunos por ser algo que, mesmo escrito, mostra-se vivo como os modernos meios de comunicação social. Estando o universo divinatório do escritor em segundo plano, o texto literário pode ser assim evidenciado como uma mensagem a ser veiculada, um discurso,

⁴ WAINER. L'enseignement des classiques aujourd'hui: une simple querelle des Anciens et des Modernes?

⁵ Cf. *Les manuels de la Réforme*.

participando democraticamente de um processo de comunicação com os leitores. Em conformidade com os novos programas, "o campo da literatura é o campo da opinião".

Alain Viala, o presidente do grupo dos reformistas, em um certo momento declara que a história literária corresponde à cultura do professor, pois ela não leva em conta devidamente o ponto de vista do aluno. Este seria então contemplado com a grade de gêneros e de registros, a partir dos quais a linguagem seria manifesta e estudada de acordo com sua ação em grandes categorias geradoras de emoção e sensibilidade.⁶ Para os reformadores, é preciso revolucionar radicalmente o perfil do bom aluno que alcança êxito em detrimento dos outros. Em outras palavras, pretende-se instalar um clima de maior solidariedade e comunhão entre os alunos, sem que suas respectivas expressões sejam omitidas por um professor situado como centro das atenções.

Para os combatentes dessa reforma, democratizar o acesso à literatura é algo simplificador, uma vez que a capacidade de leitura é singularizante, daí a normal elitização. Para eles, o ensino da literatura é elitista realmente, pois ele distingue os alunos, o contrário seria baixar o nível ao aluno mais fraco. Nas palavras do professor Robert Wainer, um dos membros do coletivo *Sauver les lettres*, há de se lastimar as novas metas ditadas pelos novos tempos: "a literatura que nós ensinamos é aquela de um povo e de uma classe em um momento dado da história. Nós não temos o direito de impô-la como patrimônio cultural de um público tornado tão multicultural como o nosso". Segundo Wainer, "para interessar aos alunos, é preciso falar de seu mundo. Quando lhes falamos de Pascal ou de Montesquieu, de Racine ou de Stendhal, reenviamos-lhes ao cotidiano do brilho de suas bibliotecas familiares". Pode-se inferir daí que "os alunos", na perspectiva do professor, são os jovens franceses acostumados com o mundo francês. Os textos literários mesclados com *rap*, uma das referências da nova juventude, são abominados pelos tradicionalistas por destruírem a melodia proporcionada pelos alexandrinos.

Com efeito, é bem instigante atentar-se para as ideias de Wainer e seu grupo, pois representam de modo eloquente uma visão da literatura hoje encarada como atrasada, ultrapassada ou mesmo tradicional.

⁶ VIALA. L'esprit des programmes.

Vê-se a atuação de um grupo aguerrido, na tradição das *belles lettres*, que todavia defende argumentos frágeis contra o imenso poder dos meios de comunicação de massa, contra a urgência dos estudos transdisciplinares – em que a literatura como disciplina perde o espaço privilegiado do saber para contribuir e aprender com outros saberes que agora a contemplam à mesma altura – em suma, tal grupo tenta ainda desviar os olhos da poderosa indústria cultural, sequiosa por atender mais e mais consumidores. Percebe-se um posicionamento extremamente válido, mas não condizente com a noção de leitura de textos literários como prática cultural a recalibrar o individual e o social, em coerência com a interação social constitutiva de todo fenômeno linguístico.

Na Alemanha, essa "utilização com fins definidos" do ensino da língua materna e de sua literatura, de forma bem pertinente, ocorreu-se por outros motivos. Conforme Pedro Goergen, após a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha Ocidental reconstruiu o seu sistema de ensino médio e superior a partir de parâmetros bastante conservadores e seletivos, ao contrário do que vinha acontecendo em outros países europeus nesta mesma época, que procuravam modernizar e democratizar o seu ensino. Na verdade, vê-se que houve algumas iniciativas mais inovadoras, mas logo suplantadas pela tendência conservadora. Esta, conforme o interesse dos próprios alemães ocidentais, retomava elementos do sistema tradicional de ensino da República de Weimar, dos anos 20, como reação tanto contra as ideias totalitárias do regime nacional-socialista quanto contra as propostas de "reeducação dos alemães", sugeridas pelos americanos, em nome dos Aliados.⁷ Tornava-se importante uma atenção às camadas populares, não rompendo assim com o passado alemão e seu respeito, agora mais cuidadoso, ao *Volksgeist* – o espírito nacional, o imaginário, o sonho coletivista germânico.

Na Alemanha Ocidental, as propostas de reforma educacional com ímpeto democrático-igualitário eram vistas com ceticismo por sua aparente proximidade com as práticas niveladoras tanto do nacional-socialismo quanto do socialismo que, aos olhos dos alemães ocidentais, representavam uniformidade cultural e conformismo político. Na Alemanha Oriental, a reforma do ensino constituiu, ao lado da reforma política,

⁷ GOERGEN. *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*, p. 21.

agrária e industrial, um dos elementos centrais de inovação radical, contrária às iniciativas reformistas e liberais dos anos 50. Como é de se imaginar, a educação era considerada parte importante do engajamento ativo na luta por uma sociedade socialista, sob a liderança do partido. Foi introduzida assim a Escola Socialista Única com o objetivo de eliminar as características elitistas e discriminadoras do ensino secundário tradicional, e assim estabelecer uma garantia de igualdade de chances.⁸

Vê-se que as opções entre os dois sistemas de ensino refletem os interesses hegemônicos da sociedade, mesmo levando em conta as diferenças político-econômicas que cada país assumiu com relação ao sistema de organização social. Após a reunificação em 1989, uma nova reforma fez valer para os dois países as mesmas diretrizes. Concretamente, isso significou a simples eliminação do sistema educacional socialista e sua substituição pelo sistema vigente na Alemanha Ocidental, em atenção à premência de se instalar um sistema escolar segundo a racionalidade da economia empresarial. Goergen informa que as medidas correspondentes, radicais e impositivas, foram tomadas não a partir de debates orientados em princípios pedagógicos, mas em atendimento a imperativos econômico-políticos. Um sistema de ensino que, na década de 50, certamente era melhor e mais avançado que o da Alemanha Ocidental, não soube ou não teve espaço para enfrentar competentemente o padrão de desenvolvimento científico-tecnológico imposto pelo ocidente.

De fato, a partir daí pode-se concluir que não havia como soffrear o desejo da população em usufruir as benesses e confortos que o capitalismo oferecia aos também alemães do outro lado do muro. Vivendo em um sistema tão rígido quanto ineficiente, os alemães orientais sentiam-se – e ainda sentem-se e são mesmo assim tratados pelos alemães ocidentais – como cidadãos de segunda categoria. Conforme uma visão empreendedora, a noção de uma educação "para todos" passou a ser bem-vinda na "nova" sociedade alemã, assim como a necessidade de interiorização de um perfil capitalista de requisitos. Uma educação humanista passou a ser encarada como sendo para as elites, ou seja, mais elevada, e, por isso, "sem finalidade". É o momento da "modernização

⁸ Cf. GOERGEN. *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*.

recuperadora", do sistema educacional somente financiado se a economia nacional é capaz de concorrer no mercado mundial.⁹

Com a reformulação de currículos, figuras históricas da literatura naturalmente ressurgem, enquanto outras, mesmo qualificadas, perdem-se no limbo das reformas ultra-ocidentalizantes, atentas às circunvoluções na área política e econômica. Escolas passam a enfocar detidamente a capacidade de controle das técnicas e das ciências, acabando por deixar às chamadas "ciências do espírito" um papel secundário, visto que, na visão empreendedora, era preciso reconstruir um país e, para tanto, reduzir funcionalmente a educação e a pesquisa de acordo com a capacidade de valorização econômica imediata.

A bem dizer, é notória a situação fragilizada dos estudos literários, mergulhados em uma crise de credibilidade antiga, que pode ser percebida em maior ou menor escala em todos os países onde tais estudos se realizam. Segundo Sigrid Weigel, diretora dos Centros Berlinenses de Literatura e Linguística:

Tal mudança [de atitude dos estudos literários em vista de uma maior credibilidade] será inseqüente se não se acompanhar do reconhecimento de que as chamadas "ciências leves" vêm-se caracterizando pelo não questionamento de seus modos de operar e, daí, em aceitarem a divisão do trabalho entre as ciências naturais e técnicas e as ciências da cultura, identificando as primeiras com a inovação e a modernização e reservando às segundas o papel de "preservação da cultura"; ou seja, tornando-as, no momento presente, ociosas.¹⁰

Percebe-se com clareza que em certos países europeus as chamadas "ciências do espírito" ou "ciências leves" estão sendo convertidas, paulatinamente, em "ciências da cultura" em um processo aberto, pode-se dizer, de instrumentalização. Na França, tal situação se torna declarada ao se observar a meta de democratizar ou mesmo simplificar o acesso aos bens culturais do Estado para uma população multicultural de trabalhadores imigrantes ainda marcada pelo rancor, pela revolta e pela exclusão. Na Alemanha, o objetivo seria transformar "cidadãos de segunda categoria", ou seja, os antigos habitantes da Alemanha Oriental,

⁹ Sobre a "modernização recuperadora" e seus efeitos deletérios sobre o sistema de ensino alemão e europeu, é bom se aprofundar na leitura de Robert Kurz, em *O colapso da modernização*, da editora Paz e Terra, 1997.

¹⁰ WEIGEL *apud* COSTA LIMA. Naufrágio das identidades, p. 3.

em trabalhadores a serviço da reconstrução de um país supostamente de todos. Quando uma Diretora dos Centros Berlineses de Literatura e Linguística chega a se expressar de forma tão deliberada em prol de um maior questionamento das formas de operar das chamadas "ciências leves", nota-se um indício de esgotamento de funções, de superficialização de atitudes, de inaptidão e conseqüente descarte. O aspecto inovador e modernizante caracterizaria o campo das "ciências naturais e técnicas", que estariam em estreita correspondência com os reclames do atual momento histórico, um tempo em que não basta ao professor ensinar um saber, mais do que isso, é preciso que esse saber atenda às novas exigências sociais, culturais e tecnológicas.

Diante de tal realidade, o ato primordial de um professor de literatura na contemporaneidade seria então ensinar a ler e aprender a ler para atender à dinâmica das sociedades e para compreender a diversidade de funções que a escrita hoje requer. Sigrid Weigel aponta outro problema percebido também no Brasil: a ação de reservar às "ciências leves" o papel de "preservação da cultura", tornando-as não apenas ociosas, como também tradicionalistas, artificiais e autoritárias. Ser uma "ciência da cultura" com papel interativo, democratizante e coletivista realmente não é um problema, pelo contrário, é até algo auspicioso frente ao momento histórico e político atual. Entretanto, ser uma ciência desse caráter, mantendo um papel assimilativo e sem configuração ética, foge aos interesses humanistas e propriamente progressistas de um campo transdisciplinar de conhecimentos assumido *a priori* como analista das culturas.

Ensinar leitura para civilizar?

Não é difícil observar que, sendo as "ciências do espírito" baseadas na atividade de leitura, suas sobrevivências, se se pode dizer assim, dependerão de ações produtoras de sentido, levando-se em conta uma convivência político-social sedenta de relações com os sujeitos que lhes dão ânimo. E os saberes, nos tempos atuais, devem atender às novas exigências sociais, culturais e tecnológicas. Em outras palavras, ensinar a ler filosofia, sociologia, psicologia ou mesmo literatura, e aprender a ler em tais campos, são atividades que estão atreladas às demandas e às

deficiências de uma sociedade a rogar por estudos que levem à compreensão de sua diversidade e dos conflitos daí gerados.

Procurando ajustá-lo a uma época de mudanças e incertezas, países desenvolvidos estão repensando o enfoque aos seus bens culturais. Em um país como o Brasil atual, a tão discutida inoperância dos estudos literários (principalmente em termos de ensino),¹¹ assim como a percepção de que os docentes da área desfrutam passivamente de um espaço exíguo no conjunto da sociedade (sobretudo na acadêmica), são encaradas como situações ou ideias previsíveis e mesmo irrelevantes. Avançando na discussão, pode-se notar na sociedade brasileira uma disposição cada vez menor para o debate sobre a importância da leitura de textos literários e do seu ensino, uma vez que a própria realidade da população demandaria outras necessidades mais diretamente ligadas à sua sobrevivência ou mais diretamente ligadas a uma vida ultramoderna, que exigiria conhecimentos com fins determinados.

No Brasil e mesmo nos meios acadêmicos, uma dúvida se configura cada vez maior sobre os estudos literários: sem que se reivindique qualquer compromisso com um maior adensamento ou maior rigor científico, quando e sob quais formas tais estudos buscarão se tornar um instrumento mais efetivo de construção de uma sociedade justa? Sabe-se que, mesmo precariamente, a alfabetização avança, o que certamente não representa diretamente um aumento do público-leitor. Esse novo público solicita aos meios produtores (autores, editoras, acadêmicos) uma literatura no nível de seu letramento, o que conduz ao tão discutido problema da pulverização do "literário" em vista da urgência de comunicação com a atual sociedade de consumo e sua linguagem hipertextualizada, uma sociedade que poderia no ato da leitura não acessar devidamente o sumo estético do texto literário. Esse texto, se se pensar na linguagem literária em sua concepção sacralizada, elitista e subjetivista, já revela a perda definitiva de seu aspecto "aurático" para frequentar o plurifacetado mundo da cultura, onde todas as linguagens se tocam em modo de rede, sem tratamentos destacados, sem benefícios.

Entretanto, se a leitura do texto literário e seu ensino talvez não contribuam diretamente com avanços na área tecnológica, por exemplo,

¹¹ CHIAPPINI. *Reinvenção da catedral*, p. 243.

há um campo em que tais estudos encontrariam "espaço de operação": no fortalecimento dos laços interculturais, melhor dizendo, na reafirmação dos valores democráticos em tempos de acelerada globalização e consequente ênfase à competitividade.

A gestão democrática

Trabalhar com um suposto poder imaterial, como é a literatura, é, para muitos profissionais, semear, plantar, colher e abandonar uma terra sem dono. Segundo Umberto Eco, estamos rodeados de poderes imateriais, que não se restringem aos chamados valores espirituais, como o das doutrinas religiosas. E entre esses poderes pode-se incluir também o da tradição literária, isto é, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz, não com fins práticos, mas *gratia sui*, por amor a si mesma, e que são lidos por prazer, elevação espiritual ou para ampliar os conhecimentos.¹²

Se for verdade que os objetos literários são imateriais em parte, pois geralmente encarnam em veículos de papel, houve um tempo em que eles encarnavam na voz de quem recordava a tradição oral de toda uma comunidade. É uma finalidade absolutamente oportuna para o texto literário. No processo de se pensar as razões da falta de leitura, convém perceber que, no caso específico do texto literário, há uma despolitização acentuada dos estudiosos em vista da urgente necessidade de mais e mais ponderações. Hoje, se se pensar no terreno político, vê-se que o ensino de literatura já assumiu um fim prático e é provável, portanto, que se trata muito mais do controle da "funcionalidade" da literatura que de acabar com seu ensino, como defendem à primeira vista as propostas educacionais inscritas nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Trata-se – e isto é fundamental – de não esquecer que o objetivo possível na contemporaneidade é aprimorar os controles, buscando não paralisar o que Umberto Eco chamou de "ampliação dos conhecimentos". O professor de literatura por seu lado, hoje decididamente um professor de leitura de textos literários, não pode prescindir do debate público, dos benefícios de uma democracia de opinião pública instalada em sala de aula, na qual os alunos não teriam alternativa senão prestar atenção nas

¹² Cf. ECO. *A definição da arte*.

opiniões, nos elementos participativos. Nessa perspectiva, o "controle da funcionalidade" ficaria nas mãos dos interessados de fato. Vistos como direitos públicos, a leitura de um texto literário e o conseqüente debate de ideias encontrariam mais e, talvez, melhores defensores que o professor mergulhado em sua solidão, a se expressar sem ânimo para as paredes.

Convém mencionar que o maior objetivo deste artigo não é somente enfatizar a necessidade da leitura de textos literários, mas sobretudo defender a imagem do professor de literatura ou, para que fique bem claro, do professor de leitura de textos literários como sendo um educador social, um agente cultural e um produtor de identidades de forma concomitante. De fato, existe um poder exercido em nome do conjunto das comunidades, que transforma o professor em um ser político e as comunidades como se fossem efetivas associações de interesses ligados a um modo de vida ideal. Com um parentesco tão próximo da retórica, na literatura se experimentam formas de crer, constroem-se verdades, é como um laboratório aberto, público – apesar de ainda elitista, consumido a princípio por um restrito grupo social letrado. Por isso, é urgente a modificação do esquema atual para algo que seja realmente representativo e participativo, isto é, algo possível a todos.

Em sala de aula, o professor de leitura de textos literários (conforme uma prática que legitima o lugar do soberano, do líder, do governante) pode exercer um poder normatizador sobre o campo da política e da ação social, quando, por exemplo, estabelece a "segurança da leitura do professor" como técnica normal de "leitor soberano". Desse modo, firma-se a possibilidade de uma leitura literária livre de risco e previsível do aluno, instaurando assim uma gestão calculista do "literário" com uma finalidade administrativa e governamental.

Vale destacar que tal gestão calculista é agradável a um grupo hegemônico de alunos, ou seja, àqueles que consideram a leitura administrada pelo professor como a mais autorizada, a menos discutível e mais cômoda. Nega-se a política enquanto "livre uso do mundo pelo homem"¹³ (a política é vista como direito parcial, e não neutro) e se acredita na noção de "suspensão legal da lei" – atentando-se, no caso, às conquistas advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – no ensino de

¹³ Cf. AGAMBEN. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*.

leitura de textos literários. Assim, os alunos-sujeitos podem ser dispostos em zonas de anomia, com seus direitos (do homem e do cidadão) dissociados, de acordo com a necessidade de um consenso intersubjetivo orquestrado para contemplar a todas as expectativas. Desse modo, o professor, sem o saber, passa a trabalhar com uma máquina político-jurídica de produção da exclusão social de uma comunidade de leitores em potencial.

Considerando-se a capacidade de fortalecer ou ofuscar sujeitos políticos – ou representações políticas – em uma situação de legalidade discutível, o ensino de leitura de textos literários em uma instituição escolar logra colocar em sentido precário conceitos que devem estar claros para os alunos de uma sociedade da ampla e irrestrita informação: o que é ou não é legal? O que é ou não é justo? Como se realiza a suspensão legal da lei? Como é possível desativar essa suspensão, combatendo a violência do professor incomunicável e despolitizado, da escola como um monumento ao atraso e do aluno sem livre-arbítrio, sem interesse pela ação social, sem educação para uma vida em comunidade? Como estabelecer este combate no campo jurídico, conforme uma noção de democracia, de liberdades individuais, de direitos adquiridos e responsabilidades? Como trabalhar sabendo da atuação daquilo que Deleuze chamou de "agentes de fabricação de consensos",¹⁴ como a mídia e a publicidade, que comandam eficazmente a sociedade da informação, segundo o filósofo, uma "sociedade de controle", que dominaria uma contemporaneidade pós-disciplinar?

Atualmente, com os crescentes estudos sobre educação em uma perspectiva até mesmo transdisciplinar, os professores têm melhores condições de conformar um enfoque culturalista e mais cooperativo nas salas de aula. Uma sala de aula como Estado-nação finge estabelecer uma forma de solidariedade intersubjetiva, uma universalidade recriada, em nome da manutenção de imaginários ideais coletivos. A melhor contraposição a tal quadro seria um espaço regulador, que assumiria suas propriedades coletivistas em vista da manutenção de instituições capazes de fomentar novas e enriquecedoras experiências. No trabalho com os alunos, a firmeza no exercício e na deliberação dos poderes manterá o jogo de forças no qual nenhum "contendor" disporá de meios de manter

¹⁴ Cf. DELEUZE; PARNET. *Diálogos*.

para sempre a hegemonia de sua leitura, por mais competente que seja o professor, o aluno ou o grupo que o secunda.

Maquiavel dá alguns subsídios interessantes para se entender a sala de aula de leitura de textos literários como uma espécie de comunidade. Na visão do florentino, há o "príncipe", os "grandes" e o "povo".¹⁵ Para que os dirigentes conquistem e mantenham o controle do poder, os fins do Estado – aqui se pode entender como a escola – devem ser a glória, a grandeza e o bem comum. A disposição do dirigente – aqui, no caso, do professor – de buscar fazer o que for necessário para alcançar a grandeza ou a glória cívica, Maquiavel chamou *virtù*, termo que poderia ser traduzido por "competência".¹⁶ Misto de lucidez, determinação, conhecimento e habilidade, a *virtù* é a principal qualidade que um príncipe ou um Estado deve possuir para tornar-se grande e assim se manter.

Transpondo para a escola, ou melhor, para a aula de leitura, a melhor postura para o professor é evitar o triunfo de um ponto de vista com o reconhecimento da magnitude da diversidade. Com a habilidade política de um legítimo estadista, o educador agirá com base na ideia de coerência a fim de incentivar e intermediar leituras e projetos. Sua autoridade será então assegurada sem aviltamento, porém pela força do seu carisma, de sua determinação, de sua eficácia, evitando a arrogância suscitada pela erudição e pela figura do "leitor exemplar" a todo custo. Para o educador, seria fundamental diferenciar poder e potência no trabalho de conquista do corpo discente. Na confluência com Foucault, Deleuze informa que o poder sempre tem por objetivo separar as pessoas submetidas daquilo que elas podem realizar. A potência por sua vez é o prazer da conquista, não a conquista que leva à submissão das pessoas, mas aquela que tem "o mesmo sentido de quando se diz que um pintor conquistou uma cor".¹⁷

Jürgen Habermas publicou um livro há aproximadamente 40 anos que traz informações bem oportunas. No livro, chamado *Mudança estrutural da esfera pública*, o autor define a "esfera pública" como uma zona para "discurso" ou "debate" na qual ideias são exploradas, instituições e políticas, criticadas, e uma "visão pública" pode ser expressa. Seria uma

¹⁵ Cf. MAQUIAVEL. *O príncipe*.

¹⁶ Cf. MAQUIAVEL. *Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio*.

¹⁷ Cf. DELEUZE; PARNET. *Diálogos*.

espécie de primado da opinião pública, o que estaria bem de acordo com a proposta de uma metodologia alternativa de ensino de leitura de textos literários ora preconizada.

A sala de aula funcionaria, assim, como um prolongamento da esfera pública tradicional, uma vez que os alunos, tendo como ponto disjuntor a leitura de um texto literário, teriam chance de explorar suas ideias em uma situação de prática social discursiva, como um debate público. Tal "esfera pública", é bom explicar, não poderia assumir um mesmo ponto de vista, uma mesma fonte de ideias, mas enfatizar a noção de uma arena de debate e crítica, fomentada por uma sociedade civil, soberana, cidadã, consciente da dignidade da pessoa humana, da livre iniciativa, do pluralismo de ideias e principalmente consciente da premência do colaboracionismo.

No tocante à concepção da escola enquanto instituição organizacional, vale remeter-se aqui à noção de Derrida da literatura enquanto instituição democrática, pela possibilidade de abarcar inúmeros e diferenciados receptores, na defesa da liberdade e do direito. De fato, pode-se entender o ensino da leitura de textos literários dessa forma ao se pensar que a expressão *instituição* estaria presente na sala de aula no momento em que os alunos compartilhassem, a partir da experiência da leitura, suas memórias sociais e o horizonte de suas ações futuras, como informa Merleau-Ponty.¹⁸ No entanto, em contraste com a visão de Derrida, a noção de instituição ora em exposição seria limitadora, ou seja, o leitor atuaria em campos cerceadores da polissemia, o que equivale a dizer que os sentidos teriam suas respectivas dimensões, não havendo assim qualquer espaço para um "vale-tudo" na leitura. Imaginando-se a classe como um prolongamento da sociedade civil, seu aspecto institucional estaria nas leituras coligadas umas às outras, conforme associações internas, em uma lógica complexa e precária, com cada leitura mantendo a existente quando a ultrapassasse, em um contínuo "ir mais longe" a interpretar e deformar. Seriam novos sentidos, porém já de certa forma antecipados. Tal situação teria, certamente, o professor como mediador, a estimular e expandir os sentidos já existentes.

¹⁸ Há um livro de Maurice Merleau-Ponty, *L'institution, la passivité*, bem oportuno e interessante para se entender a expressão *instituição*.

Uma comunidade solidária e conflituosa

Em uma sala de aula de uma escola pública ou mesmo particular, há interesses que se projetam, há conflitos muitas vezes velados entre grupos representativos em busca de uma política social de inclusão. Em um curto momento em que se fala de literatura isoladamente, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais chegam a focar tal tema ao afirmar:

Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a construção de múltiplas identidades. É um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética.¹⁹

Estará aí uma das grandes funções do professor ao trabalhar a leitura: dar espaço para a verbalização das variadas representações sociais e culturais. Dessa forma, pode-se dizer que o professor, sabendo compreender o jogo político presente no ato de se ensinar literatura, terá a perspectiva de exercer uma liderança propriamente política, no momento em que servir de mediador para demandas sociais e interesses diferentes. Ele não apenas se esforçaria por proporcionar a convivência entre culturas, mas também intentaria firmar um lugar de debates com objetivos específicos – considerando-se as liberdades e os encargos do leitor em um trabalho de leitura.

No caso da leitura em uma sala de aula marcada pela heterogeneidade, a tônica comportamental do professor deverá ser o respeito às diferenças individuais em vista da manutenção estratégica dos embates que darão esteio ao coletivo. Conforme aponta Edgar Morin:

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simul-

¹⁹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 142.

taneamente, solidárias e conflituosas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos regulando-os).²⁰

O produto principal desta nova metodologia, ou deste modelo democrático participativo de ensino, seria a concepção da prática escolar enquanto prática social, ou seja, dependente de um contato intersubjetivo ao mesmo tempo solidário e conflituoso entre os membros da comunidade de leitores. É relevante enfatizar que o ideal não seria apenas a produção de um leitor bom consumidor da palavra escrita, capaz de compreender palavras e parafrasear textos, de forma rápida, fluente e eficaz.²¹ De fato, conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informação é somente uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de leitores.

A meta implica que as pessoas aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos. Mais que isso, a meta maior implica se comunicar com a comunidade e entender suas demandas, suas expectativas, e então avaliá-las, fazendo com que os possíveis espaços alternativos sejam de fato estimulantes da ação política e acolhedores sobretudo da cultura letrada. Surge assim o horizonte para a inclusão, para novos valores e compreensões diante da inaceitável realidade do abandono do livro, da leitura, da escola e da esfera pública.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- CHIARETTO, Marcelo. *Sonhos nacionais entre a Luz e a Tempestade: o Volksgeist no Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'água, 2004.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.

²⁰ MORIN. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*, p. 74.

²¹ Cf. DIONÍSIO. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do Manual de Português*.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

FRANCE. Les manuels de la Réforme. Disponível em: <<http://goo.gl/jgHYs7>>. Acesso em: 14 maio 2005.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MAQUIAVEL, Nicolau. *Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio*. Brasília: UNB, 2000.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *L'institution, la passivité*. Paris: Belin, 2003.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

VIALA, Alain. L'esprit des programmes. In: Elements de document d'accompagnement du programme de seconde, 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/D8tzwt>>. Acesso em: 10 maio 2005.

WAINER, Robert. L'enseignement des classiques aujourd'hui: une simple querelle des Anciens et des Modernes? Disponível em: <www.sauv.net/ensclassiques.php>. Acesso em: 03 mar. 2005.

WEIGEL, Sigrid. *apud* COSTA LIMA, Luiz. Naufrágio das identidades. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 fev. 2005. Suplemento Mais!, p. 3.

Marcelo Chiaretto é doutor em Estudos Literários pela Faculdade de Letras da UFMG com pós-doutorado em Literatura e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professor na Universidade Federal de Minas Gerais.

Educação e trabalho em livros didáticos de EJA

Clarice Lage Gualberto

Introdução

A proposta deste artigo é apresentar uma análise do livro didático (LD) *Emprego e trabalho* (coleção Cadernos de EJA), com o objetivo de mostrar como o tema *trabalho* é abordado nos LDs destinados à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). O interesse por este estudo surgiu a partir da clara importância que o tema *trabalho* possui para o cotidiano dos alunos, já que são (ou já foram, no caso dos aposentados) trabalhadores. Nos parâmetros curriculares do MEC para este segmento educacional, percebemos que a EJA deve formar estudantes capazes de:

Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem. [...]
Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida. [...]
Exercitar sua autonomia social com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.¹

Assim, a partir do confronto dos principais objetivos da EJA, de acordo com os parâmetros do MEC, com o material produzido, foram levantadas algumas questões: a forma com que os LDs abordam o tema *trabalho* contribui para a formação de um aluno autônomo, independente e atuante na sociedade? Quais conceitos sobre trabalho são transmitidos

¹ BRASIL. Introdução, p. 47-48.

por esses LDs? Qual é a visão predominante sobre trabalho nesses LDs, a patronal ou a dos trabalhadores?

O presente estudo tem como objetivo, portanto, apresentar um trecho da análise do livro didático *Emprego e Trabalho*, da coleção Cadernos de EJA, o qual será descrito de forma mais ampla no item em que consta o estudo sobre ele. Para responder às perguntas feitas anteriormente, utilizamos, como principal referência, a obra *Ideologia do livro didático*, de Ana Lucia de Faria, em que consta um roteiro utilizado pela autora para verificar a discussão do tema *trabalho* nos LDs do ensino regular. A análise desse material foi bastante satisfatória, mostrando que o LD estudado aqui é bastante abrangente, contribuindo para a formação de um aluno de EJA autônomo, questionador e atuante na sociedade.

Metodologia

O roteiro de análise, cujo foco é mais pedagógico/educacional, foi retirado de um estudo feito por Ana Lúcia de Faria, que analisou como LDs do ensino regular abordavam o tema *trabalho* em seu conteúdo. Dessa forma, adaptamos esse roteiro, utilizando-o no contexto da EJA. Após analisar os livros, a autora tentou responder às questões abaixo, retiradas da obra *Ideologia do livro didático*:²

- a. O que é trabalho?
 - histórico
 - aspecto positivo e negativo do trabalho
 - caráter subjetivo e objetivo do trabalho
 - instrumentos de trabalho
- b. Para que se trabalha?
 - produto do trabalho
 - valor de uso, valor de troca – mercadoria
 - apropriação do produto
- c. Quem trabalha?
 - as classes sociais
 - mulheres, crianças, velhos, negro, índio, estrangeiro

² FARIA. *Ideologia do livro didático*, p. 11.

d. Divisão do trabalho

- cooperação
- trabalho manual e intelectual
- trabalho doméstico
- educação e valor da força de trabalho
- campo e cidade

Análise da obra Cadernos de EJA: emprego e trabalho

Em 2007, a Unitrabalho,³ juntamente à SECAD,⁴ publicou, em versão impressa e disponível para *download*,⁵ a coleção Cadernos de EJA, que é composta por 27 cadernos: 13 para o professor com sugestões de atividades e de abordagens, 13 para o aluno, os quais são constituídos de uma coletânea de textos de diversos gêneros textuais, e um com a concepção pedagógica do material. Cada par (exemplar do estudante e do professor) desses cadernos possui um tema específico,⁶ sendo o *trabalho* comum a todos eles, visto que, segundo os autores, esse assunto é extremamente relevante para a vida dos alunos.

Com este material didático (MD), o professor é desafiado a se integrar com outras áreas do conhecimento, trabalhando com os estudantes de forma interdisciplinar. Como podemos observar, no manual do educador, que:

Cada texto do caderno do aluno serve de base para uma ou mais atividades de diferentes áreas do conhecimento; cada atividade está formulada como um plano de aula, com objetivos, descrição, resultados esperados, etc [...]. Graças à proposta de um trabalho multidisciplinar, uma atividade indicada para a área de Matemática, por exemplo, poderá ser usada em uma aula de Geografia, e assim por diante.⁷

O material analisado aqui é intitulado *Emprego e Trabalho*.⁸ O caderno do aluno possui 64 páginas e 27 textos, sendo dois deles em

³ Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho.

⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

⁵ Disponível para *download* no site do Ministério da Educação.

⁶ Cultura e Trabalho; Diversidade e Trabalho; Economia Solidária e Trabalho; Emprego e Trabalho; Globalização e Trabalho; Juventude e Trabalho; Meio Ambiente e Trabalho; Mulher e Trabalho; Qualidade de vida, Consumo e Trabalho; Segurança e Saúde no Trabalho; Tecnologia e Trabalho; Tempo livre e Trabalho; e Trabalho no Campo.

⁷ MAZZEU. *Emprego e Trabalho*, p. 2.

⁸ Este material está disponível para acesso gratuito no site do MEC. Dessa forma, o leitor pode acompanhar os estudos feitos neste artigo, consultando a obra analisada.

língua estrangeira (inglês e espanhol), já que o MD é destinado, principalmente, ao ensino fundamental II. Tais produções não serão analisadas, uma vez que o foco deste estudo são os textos em português. A seguir, a capa e contracapa do livro do aluno.



Figura 1 – Capa do caderno *Emprego e Trabalho* do aluno da coleção *Cadernos de EJA*. Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/5J9ooR>>.

**Ministério
da Educação**

Presidente da Fundação
LUIZ BELLEZINI DA SILVA

Ministro da Educação
Humberto de Azevedo

Secretaria Executiva
JOSÉ ROBERTO DE FREITAS FERREZ

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade
RICARDO HENRIQUE

SocSci - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Espaço de Trabalho, Rua L, 566 790
Brasília, DF, CEP 70047-900
Tel. 55 311 21848414
Fax 55 311 2184 8239

Rede Nacional
Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

Rua L nº 566, 790 - 79000-000
São Paulo, SP CEP 08445-190
Tel/Fax 55 11 5086-8238
www.orttrabalho.org.br

Presidência

Joqueline Evangelina Gilson
Diretor de Orientação Técnica de Identidade - OITD

Vice-presidência

Anna Mônica dos Passos Sobrinho
Diretor de Orientação Técnica de Gestão - OIG

Diretor Executivo

Francisco José Gonçalves Mendes
Departamento de Gestão - Universidade Estadual Paulista - Universidade Araraquã

Nota do autor: Ricardo Mendes / Agência A'Beleza / 18
Desenvolvimento realizado no Espaço de Trabalho de Brasília em
aplicação, com o apoio financeiro das instituições para as áreas
de orientação de Suabele Steppato, em 2005.

Letras
Cidadãos de
EJA

Temas da Coleção

- Cultura e Trabalho
- Diversidades e Trabalho
- Economia Solidária e Trabalho
- Emprego e Trabalho
- Globalização e Trabalho
- Juventude e Trabalho
- Meio Ambiente e Trabalho
- Mulher e Trabalho
- Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho
- Segurança e Saúde no Trabalho
- Tecnologia e Trabalho
- Tempo Livre e Trabalho
- Trabalho no Campo

Figura 2 – Contracapa do caderno *Emprego e Trabalho* do aluno da coleção Cadernos de EJA. Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://googl/5J9ooR>>.

Os textos sempre vêm acompanhados de um título, na parte superior, que determina o tema geral do qual ele faz parte, conforme o exemplo a seguir.

O POEMA "O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO" DE VINÍCIUS DE MORAIS

Renato Pompeu

É muito raro que os poetas cantem as situações de trabalho urbano. Sobre o trabalho no campo, a agricultura e o pastoreio, os poetas fizeram durante milênios obras épicas e líricas, como "As Geórgicas", do poeta romano antigo Virgílio; no próprio Brasil colonial tivemos o arcadismo, em que os poetas mineiros cantavam pastores e pastoras, como Dirceu e Marília. Mas sobre os trabalhos urbanos, como o milenar artesanato e a secular indústria, nunca houve muita poesia. O trabalho rural era considerado pelos poetas ao mesmo tempo mais "dramático" e mais "belo", por envolver relações diretas com as forças da natureza e estar sujeito, por exemplo, aos caprichos do clima, sendo assim considera-

do mais "heróico" do que o calculista trabalho industrial, previsto e medido nos seus mínimos detalhes.

As exceções ficam por conta dos trabalhos industriais a céu aberto, como a construção civil, de estradas e de usinas de energia, em que também se tem de enfrentar a fúria dos elementos. Além disso, os poetas não costumam visitar o chão de fábricas, mas, circulando pelas ruas e estradas, vêem de relance os trabalhos de construção; até há poucas décadas, quando não havia proteções que prejudicassem a visibilidade, a construção civil era um espetáculo urbano, com os pedestres detendo-se para apreciar o andamento das obras.

Também os poetas, na sua grande maioria oriundos das classes mais altas, se dirigiam ao público culto e não aos trabalha-

Figura 3 – Página 6 do caderno *Emprego e Trabalho* do aluno. Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/pE56i>>.

Segue a descrição de cada título, presente na obra de Mazzeu:

- "Alienação do trabalho", que possui cinco textos: "O poema 'O operário em construção' de Vinícius de Moraes" (p. 6), "Pai e eu" (p. 13), "O homem que inventou a roda" (p. 20), "Três gênios da secretaria" (p. 38) e "A metamorfose" (p. 52).
- "Lutas dos trabalhadores", com quatro textos: "Santo Dias (1942-1949)" (p. 10), "A grande data" (p. 14), "Por que reduzir as jornadas?" (p. 18), "Trabalho infantil" (p. 51).
- "Direitos do trabalhador", contendo dois: "Cântico da rotina" (p. 12) e "O que a lei garante ao trabalhador" (p. 44).
- "Desemprego", com sete textos: "Desemprego" (p. 16),

"Desemprego" (p. 22) e "*The ideal employee*" (p. 55),⁹ "Emprego e desemprego" (p. 58), "Indicador de desemprego" (p. 61), "A economia vai bem, mas o trabalho" (p. 62).

- e) "Relações no trabalho", que possui quatro textos: "Dia da confraternização" (p. 25), "Um apólogo" (p. 28), "Eles trabalham feito cavalos" (p. 49), "Procura-se empregado" (p. 63).
- f) "Trabalho informal" com três: "A última carroça" (p. 30), "Brasil dividido" (p. 47) e "O camelô" (p. 57).
- g) "Tipos de trabalho", com dois textos: "A cigarra e a formiga" e "A cigarra e a formiga (a formiga boa)" (p. 36 e 37).
- h) "Para que trabalhar", contendo um: "O fazendeiro e os filhos" (p. 43).
- i) "Rotina do trabalhador", que também possui apenas um texto: "De dar dó" (p. 56).

Antes da análise focada no aspecto estrutural da obra, é importante contextualizá-la, considerando algumas questões econômicas, históricas e socioculturais. É possível afirmar que a coleção não possui novas versões, ou seja, desde 2007, os livros não foram atualizados, já que, no portal eletrônico citado anteriormente, não há indicações de que esta coleção possui novas edições.

Apesar disso, os textos do caderno estudado aqui são bastante contextualizados ao universo dos trabalhadores, alunos de EJA. Os títulos supracitados já indicam que o conteúdo de cada texto não favorece o pensamento burguês em relação ao trabalho, embora seja uma coleção publicada por uma instituição do governo. Com um breve histórico da EJA no Brasil, pautado em pesquisas feitas por especialistas na área, é possível deduzir a ideologia predominante nesse segmento da educação.

Segundo Rosa Cristina Porcaro, as iniciativas contra o analfabetismo adulto se deram no Brasil Colônia, porém "a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional".¹⁰ Em 1876, com o relatório do ministro José Bento da Cunha Figueiredo, o ensino noturno para adultos era o formato de EJA mais praticado no país. A partir do século XX,

⁹ Apesar de não terem sido analisados, é importante salientar que foram colocados como parte desse tema.

¹⁰ PORCARO. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, p. 1.

com as crescentes tendências de industrialização, houve um aumento da valorização da educação de adultos. Entretanto, segundo Porcaro,

[...] essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando ao domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.¹¹

Mais tarde, em 1947, foi lançada a 1ª Campanha de Educação de Adultos pelo governo, propondo a alfabetização em três meses, que teve seu fim em 1963, dando lugar às concepções de Paulo Freire, referentes a uma educação que possibilitasse ao educando a real transformação de sua realidade. Porém, com a ditadura, Freire foi exilado, e, no fim da década de 60, foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que foi extinto em 1985. Três anos mais tarde, foi promulgada a Constituição, que garantia o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Na década de 90, os Fóruns se tornaram a base da EJA, como explica Porcaro:

[...] o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONGs e Universidades. Surgem, então, nesse contexto, os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades, sistemas S, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições.¹²

A década seguinte foi marcada pela criação do PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – o qual "foi criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais."¹³

¹¹ PORCARO. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, p. 1.

¹² PORCARO. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, p. 2.

¹³ BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Esse breve histórico da EJA permite algumas observações. Em primeiro lugar, nota-se que o processo de democratização do país influenciou diretamente nas características das ações destinadas à EJA. A educação com foco no ensino do código da escrita, aos poucos, aponta para um sistema preocupado também com o estímulo à reflexão e com a formação humana do estudante.

Em segundo lugar, observa-se que os materiais didáticos utilizados tinham a tendência de acompanhar a ideologia predominante em cada época. Por exemplo, com o MOBRAL, "as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire".¹⁴ Relacionando essa citação à característica autoritária da ditadura militar no Brasil, conclui-se que os materiais didáticos foram "esvaziados" de toda proposta emancipadora idealizada por Freire, justamente por estarem atrelados ao aspecto de repressão a qualquer postura contrária à do governo. O trecho a seguir corrobora para tal constatação. Segundo Bello, o MOBRAL

[...] foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana (*sic*) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida" Apesar da ênfase na pessoa, ressaltando-a, numa redundância, como humana (como se a pessoa pudesse não ser humana!), vemos que o objetivo do MOBRAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a melhorar de vida.¹⁵

Dessa forma, é possível defender a ideia de que o LD estudado aqui possui uma abordagem muito mais ligada à ênfase do raciocínio crítico e emancipatório, já que é constituído por textos que apontam problemas sociais e ações dos trabalhadores quanto a isso. A análise estrutural dos textos irá permitir tal comprovação.

Voltando ao roteiro de Ana Lúcia de Faria, utilizado na obra *Ideologia do livro didático*, iremos responder aos questionamentos que esta autora faz. O primeiro tópico que ela propõe é a pergunta "O que é

¹⁴ PORCARO. A história da educação de jovens e adultos no Brasil, p. 2.

¹⁵ BELLO. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da educação no Brasil. Período do Regime Militar, p. 1.

trabalho?", a partir de outros quatro pontos que nos ajudam a observar como a obra define esse tema. São eles: histórico, aspecto positivo e negativo do trabalho, caráter subjetivo e objetivo do trabalho e instrumentos de trabalho.¹⁶

A análise anterior nos permite fazer algumas conclusões. Como histórico do trabalho, a obra parece não abordar de forma ampla esse quesito. Em contrapartida, há alguns textos que possuem como tema principal fatos históricos importantes relativos ao trabalho.

O texto 1 "O poema 'O operário em construção' de Vinícius de Moraes", mostra como o trabalho era abordado pelos poetas desde o Brasil colonial até os dias de Vinícius de Moraes. Já o texto 2, "Santo Dias (1942-1979)", traz a descrição de um momento histórico marcante nas lutas trabalhistas do Brasil: o cortejo de 31 de outubro de 1979, em São Paulo, que reuniu 30.000 pessoas, as quais se opunham à ditadura militar. Outro exemplo é o texto 5, "A grande data", que conta, brevemente, a história do feriado intitulado "Dia do Trabalho". Por fim, o texto 7, "Por que reduzir as jornadas?", que apresenta a luta dos trabalhadores e suas respectivas conquistas, desde a década de 30, sobre a redução da jornada de trabalho.

Em relação aos aspectos positivos e negativos do trabalho, observamos que alguns textos abordam de forma explícita e outros trazem essas características de maneira implícita. Ao longo da análise, elencamos estes aspectos e, a fim de facilitar a leitura, colocamos em tópicos. Vejamos a seguir:

a. Aspectos positivos:

- coleguismo, solidariedade, trabalho em equipe, todas as funções têm valor. Texto 13, "A cigarra e a formiga (a formiga boa)";
- o trabalho árduo pode deixar herança aos descendentes. Texto 15, "O fazendeiro e os filhos";
- benefícios para trabalhadores formais. Texto 16, "O que a lei garante ao trabalhador" e texto 18, "Eles trabalham feito cavalos";
- o trabalho pode trazer diversão, comida, roupas e sustento. Texto 6, "Emprego".

b. Aspectos negativos:

- o trabalho pode causar alienação ao ser humano, contribuindo para que ele não reflita sobre sua realidade, acomodando-se. Texto 1, "O

¹⁶ FARIA. *Ideologia no livro didático*.

poema 'O operário em construção' de Vinícius de Moraes", e texto 20, "A metamorfose";

- as relações de trabalho podem ser conflituosas, contendo, por exemplo, intrigas, competição e inveja. Texto 10, "Dia de confraternização", texto 11, "Um apólogo", e o texto 13, "A cigarra e a formiga";
- conseguir um trabalho registrado formalmente é bem difícil no contexto brasileiro, o que leva várias pessoas a trabalharem no setor informal. Texto 12, "A última carroça", texto 17 "Brasil dividido", texto 18, "Eles trabalham feito cavalos", e texto 23, "O camelo";
- o trabalhador pode se desgastar bastante e, muitas vezes, não é valorizado sendo, até mesmo, reprimido e explorado, enfatizando a ideia de que a produção é mais importante que a qualidade de vida do ser humano. Texto 2, "Santo Dias (1942-1979)", texto 3, "Cântico da rotina", texto 4 "Pai e Eu", texto 5 "A grande data", texto 7, "Por que reduzir as jornadas?", texto 10, "Dia da confraternização", texto 19, "Trabalho infantil" e texto 22, "De dar dó";
- o trabalhador pode sofrer instabilidade e desemprego, muitas vezes por questões arbitrárias e políticas. Texto 4, "Pai e eu", texto 6, "Emprego", texto 8, "O homem que inventou a roda", texto 14, "Três gênios da secretaria", texto 24, "Emprego e desemprego", texto 25, "Indicador de desemprego", e texto 26, "A economia vai bem, mas o trabalho...";
- o salário do trabalhador nem sempre é suficiente para as suas necessidades. Texto 6, "Emprego", e texto 27, "Procura-se empregado";
- uma pessoa que pode não ser tão qualificada para o cargo consegue o emprego porque foi indicada por alguém influente. Texto 14, "Três gênios da secretaria".

Como caráter objetivo do trabalho, percebemos que a obra sugere a produção como sendo uma das principais características objetivas. Já no aspecto subjetivo, notamos a ênfase na associação entre qualidade de vida e trabalho. Os temas recorrentes, como relacionamento (dentro e fora do trabalho) e lutas trabalhistas estão ligados a esse incentivo pela busca de um estilo de vida equilibrado.

Em relação aos instrumentos de trabalho apresentados, observamos: carroça, animais, papel, pás, ancinhos, mão, máquina, corpo, machado de pedras, agulha e linha. Estas últimas são, ao mesmo tempo, instrumentos e trabalhadores, já que ganham vida no texto de Machado de Assis, "O Apólogo".

A pergunta "Para que se trabalha?", do roteiro de Ana Lucia de Faria, possui três tópicos: produto do trabalho, valor de uso, valor de

troca – mercadoria e apropriação do produto. Respondendo a essa questão, notamos que a obra apresenta o produto do trabalho como sendo, principalmente, o salário, cujo valor de uso seria prover o sustento necessário para garantir as condições básicas de sobrevivência do ser humano. Por fim, no quesito "apropriação do produto", notamos que a obra apresenta textos que abordam o empregado sendo considerado como mero coadjuvante no processo de produção. O funcionário, muitas vezes, está alienado e apenas cumpre sua função, provavelmente sem ter consciência daquilo que está fazendo.

A próxima questão proposta por Faria é "Quem trabalha?", com os tópicos: as classes sociais e mulheres, crianças, velhos, negro, índio, estrangeiro. Em relação às classes sociais, temos textos que abordam a classe de poder aquisitivo baixo, como no texto 18, "Eles trabalham como cavalos", a classe de poder aquisitivo mediano e mais alto, como no texto 10, "Dia da confraternização". As mulheres foram citadas no texto 2, "Santo Dias (1942-1979)",¹⁷ texto 11, "Um apólogo",¹⁸ e no texto 16, "O que a lei garante ao trabalhador", e também aparecem em algumas imagens do livro.

O trabalho infantil (título do texto 19) também é abordado no livro. Em relação aos idosos, não há nada específico referente a essa faixa etária sobre questões relativas ao trabalho. O negro é citado no texto 6, "Emprego", e ainda está em algumas imagens da obra. A questão do trabalho indígena e dos estrangeiros no Brasil também não é abordada nos textos analisados.

Por fim, o último quesito do roteiro de Faria é "Divisão do trabalho", com os tópicos: cooperação, trabalho manual e intelectual, trabalho doméstico, educação e valor da força de trabalho, campo e cidade. O texto 18, "Eles trabalham feito cavalos", aborda um pouco da realidade das cooperativas, mas se restringe aos catadores de papéis. O trabalho manual e o intelectual também estão representados na obra, como por exemplo, no texto 11, "Um apólogo", e no texto 2, "Santo Dias (1942-1979)".

¹⁷ Donas de casa, p. 10.

¹⁸ Costureira, p. 28.

Considerações finais

A análise feita aqui aponta para uma direção diferente das conclusões formuladas por Faria. Considerando que as pesquisas realizadas por esta autora foram realizadas na década de setenta e com livros das séries iniciais do ensino regular, percebemos que a forma como o tema trabalho foi abordado no LD estudado aqui é bastante oposta no que se refere a alguns aspectos.

Em primeiro lugar, o LD contribui para a autonomia do aluno, reconhecendo o trabalho como uma atividade em que ele não deve apenas cumprir sua função e obedecer ordens. Os textos escolhidos para compor o LD sugerem, principalmente, um incentivo à reflexão sobre aquilo que se faz, trabalho também como fonte de satisfação pessoal e a postura ativa do estudante/trabalhador frente as suas escolhas e sua rotina.

Outro aspecto importante é a polêmica sobre o tema *trabalho* estimulada pelos textos que compõem o LD. Como foi possível perceber no item anterior, os aspectos negativos estão em número bem maior que os positivos. Isso pode ser interpretado como se o LD tivesse uma visão pessimista acerca do tema. Mas é possível inferir outra hipótese, a qual se relaciona com o que foi dito no parágrafo anterior. Isto é, os textos podem apresentar um tom de alerta ao aluno para que ele se conscientize sobre os aspectos do seu trabalho e questione seu ambiente, assumindo uma postura crítica diante das diversas questões que o rodeiam.

Por fim, ressaltamos a característica inovadora do LD, o qual não possui os exercícios de interpretação de texto dispostos no livro do aluno. Isso pode ser considerado ruim por uma parcela da comunidade docente, já que o estudante fica sem um direcionamento rápido e claro sobre o que deve ser feito a partir do texto. Por outro lado, essa aparente falta de direção tem um aspecto extremamente positivo, uma vez que promove a liberdade do aluno em ler o texto sem se preocupar, num primeiro momento, com as questões que ele deve resolver. Além disso, essa característica se opõe à tradição de que os textos didáticos têm sempre a função de servir para algum exercício ser resolvido.

Em último lugar, o fato de não haver as questões sobre os textos no livro do aluno contribui para uma interpretação mais livre e autônoma,

já que a sequência de perguntas pode conduzir o raciocínio do aluno para que ele chegue a uma conclusão pré-estabelecida.

Percebe-se, dessa forma, que, diferentemente dos LDs analisados por Faria, a temática do trabalho é desenvolvida de forma que o estudante seja conduzido à reflexão, à consciência crítica sobre as atividades que exerce. Na análise de Ana Lúcia de Faria, a autora mostra a forte tendência dos livros a defenderem e apresentarem uma concepção burguesa aos alunos, indo ao encontro dos interesses patronais. O material analisado aqui, apesar das lacunas (como não abordar o trabalho indígena e estrangeiro neste volume), propõe uma discussão do tema, levando o aluno a questionar os padrões e as condições laborais comuns atualmente. Assim, a obra revela uma tendência mais ligada aos interesses dos trabalhadores, oferecendo-lhes a oportunidade de debater, discutir e refletir sobre o tema *trabalho*, foco deste estudo.

Referências

- BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da educação no Brasil. Período do Regime Militar. *Pedagogia em Foco*. Vitória, 1993. Disponível em: <<http://goo.gl/aslXe6>>. Acesso em: mar. 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático para a alfabetização de jovens e adultos – PNLD/EJA 2011. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/16FGGR>>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Emprego e Trabalho*. São Paulo: Unitrabalho; Brasília/DF: MEC/SECAD, 2007. (Coleção Cadernos de EJA).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Emprego e Trabalho: caderno do professor*. São Paulo: Unitrabalho; Brasília/DF: MEC/SECAD, 2007. (Coleção Cadernos de EJA).
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SECAD, 2011.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Introdução. In: _____. Proposta curricular para educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pressupostos pedagógicos. In: _____. *Caderno metodológico para o professor*. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2007. p. 14-18. Disponível em <<http://goo.gl/pPPkjh>>. Acesso em: 10 jul. 2009. (Coleção Cadernos de EJA).
- BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://goo.gl/NmI2K>>. Acesso em: mar. 2012.

FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.

PORCARO, Rosa Cristina. *A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Viçosa: NEAD/UFV, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/zEt1cW>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

Clarice Lage Gualberto é doutoranda em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da UFMG.

Discussões sobre trabalho com suporte em crônicas brasileiras sobre trabalhadores: temas transversais em um contexto de letramento digital

Dulcinéia Lírio Caldeira
Denise dos Santos Gonçalves

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar um projeto de intervenção com a utilização do gênero textual crônica, mediado por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). O projeto, objeto de estudo em uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras da UFMG,¹ está sendo aplicado em uma turma de sétimo ano, em uma escola pública municipal de ensino fundamental.

As peculiaridades da escola, situada em um município em que predominam trabalhadores que exercem atividades relacionadas à cadeia siderúrgica, e o contexto familiar dos alunos – filhos desses mesmos trabalhadores –, oportunizam discussões sobre o trabalhador em seu dia a dia. As crônicas selecionadas estimulam debates sobre o *trabalho*, tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental.

Como objetivo paralelo, o projeto visa a incentivar o letramento digital dos alunos, incorporando TIC nas atividades a serem desenvolvidas, especialmente com acessos ao *site* do Sindicato dos Metalúrgicos da localidade e com a materialização de um *e-book* como produto final a ser elaborado pela turma.

Discutiremos as bases teórico-metodológicas do projeto, apresentaremos os aspectos contextuais e as etapas iniciais – já realizadas –, e

¹ Pesquisa desenvolvida por Dulcinéia Lírio Caldeira sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Augusto Moreira de Faria.

anteciparemos os planejamentos para as etapas que se seguirão. Teceremos algumas considerações preliminares, sustentadas pelo que foi possível observar e pelas expectativas sobre os objetivos a serem alcançados.

Aspectos teórico-metodológicos

Nesta seção, destacamos a abordagem para o ensino da língua portuguesa para o ensino fundamental trazida pelos PCN, discutimos o papel da escola como agência propiciadora do letramento digital e abordamos aspectos conceituais sobre a crônica, gênero adotado no projeto.

Língua Portuguesa e temas transversais nos PCN

O trabalho, conforme Antônio Gramsci, não se confunde com técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas é um princípio ético-político que vem sendo incorporado como base da proposta pedagógica de alguns movimentos sociais desde a década de oitenta. Trabalho e educação são atividades tipicamente humanas e extremamente imbricadas. Nessa relação, os sujeitos envolvidos no processo educativo exercem função privilegiada no que se refere ao favorecimento de uma visão crítica do trabalho, uma vez que são trabalhadores que se dedicam a participar da preparação de cidadãos para a inserção nas diversas práticas sociais, dentre elas as relacionadas ao mundo do trabalho.

Nossos alunos, assim como todos nós, educadores, constituímos-nos no trabalho que coincide com a nossa origem enquanto sujeitos sociais fadados à interação uns com os outros. Segundo Marcos Bagno, em *Nada na língua é por acaso*, o compromisso do educador é com a formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades, tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso criterioso da língua. Bagno afirma que todo uso que fazemos da língua vale-se de um sistema linguístico que não se esgota nas formas linguísticas que mobiliza.

A expectativa de que os alunos "adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado"² é expressa nos PCN para o ensino da Língua Portuguesa nos oito anos do ensino fundamental. Para que essa

² BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*, p. 33.

competência seja alcançada, as atividades didáticas devem contemplar o emprego de textos diversos, orais e escritos, que possibilitem o acesso do aluno a situações comunicativas que se estabelecem nas mais diversificadas práticas sociais.

Do comprometimento com a cidadania decorrem os princípios orientadores da educação escolar – dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade. A escola constituiu-se, assim, em uma agência de fomento dos princípios democráticos que sustentam o desenvolvimento do indivíduo, bem como sua inserção nas diversas realidades sociais, e fomentam sua capacidade de participar efetivamente da vida em comunidade. Nesse sentido,

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar.³

A importância dos temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – que fazem parte do 2º grupo dos PCN,⁴ é fazer emergir, na escola, questões sociais que se vinculam à cidadania. Para o trabalho com cada um dos temas transversais, a *ética* deve ser o eixo norteador na medida em que "abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais".⁵ A transversalidade supõe, também, que os temas em destaque não se restrinjam a disciplinas específicas nem se constituam conteúdo temático isolado. Ao contrário, os temas devem ser considerados no conjunto das áreas

³ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, p. 24.

⁴ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.

⁵ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, p. 25.

curriculares, inserindo-se nas discussões sobre os temas com os quais se relacionam de maneira articulada e frequente.

Tudo isso nos leva a entender que os PCN realmente preceituam o exercício crítico de toda prática de linguagem e veem também nos temas transversais mais uma oportunidade para fazê-lo. Estes não são áreas, mas devem fazer parte delas e do trabalho educativo. A sua problemática perpassa pelas diferentes áreas de estudo e convívio escolar quanto aos conteúdos a serem ministrados, uma vez que devem atender também à realidade local no que tem de específico.

Ultrapassar os muros da escola e franquear a entrada do mundo exterior fazem parte das ações que visam a fundar as atividades de ensino e aprendizagem na realidade dos alunos. Isso implica perceber que o espaço físico da escola não impõe fronteiras aos objetivos e temas que possam contribuir para a formação do aluno, situado na vida em comunidade e em constante relação com a família e com as outras instituições com as quais interage e com as quais pretende interagir. Importa para essa percepção entender a escola como parte da comunidade, da cidade e do mundo nos quais o aluno já vive, muito embora esse mesmo aluno demande ser preparado para transitar com segurança, autonomia e criticidade nas diversas situações sociais.

No que se refere ao tema trabalho, coadunamos com Tiriba, para quem "a cidade, a rua e a própria vida tornam-se escola(s) do trabalho. Não por casualidade, valorizamos tanto o conhecimento tácito dos que pegam pesado na labuta."⁶ Nesse sentido, para discutir trabalho é necessário transitar pelos ambientes em que essa atividade humana se desenvolve e, no caso específico da disciplina Língua Portuguesa, acessar e produzir textos orais e escritos que contemplem esse tema.

O interesse pelo tema transversal trabalho como prioritário, tal como é apresentado pelos PCN, decorre de tratar-se de um dos direitos sociais⁷ aos quais todos os brasileiros deveriam ter acesso, muito embora isso não ocorra plenamente, em razão das desigualdades ainda existentes no país. Preparar os alunos para a inserção no mundo do trabalho implica intermediar para que compreendam como se dá a organização do

⁶ TIRIBA. Ciência Econômica e saber popular: reivindicar na economia e na educação, p. 90.

⁷ Conforme estabelece o art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

trabalho em âmbitos local, nacional e mundial, assim como a complexa rede de direitos e valores a ele vinculados.

A interdisciplinaridade e a transversalidade se completam nessa proposta com a premissa de abordar o conhecimento como algo ativo, inacabado, passível de transformação por ser vinculado às questões sociais. Tanto uma como a outra são princípios teóricos dos quais decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto nas propostas curriculares e pedagógicas.

Cabe à escola o papel de discutir com os alunos – futuros integrantes do mercado profissional – as relações de trabalho, para que eles compreendam sua dimensão histórica e comparem diferentes modalidades de trabalho como o comunitário, o assalariado, o formal, o informal, o escravo e outros, nos espaços urbano e rural, assim como as relações que deles advêm, muitas vezes envolvendo discriminações e injustiças.

Saber de seus direitos e responsabilidades identificando problemas em meio às entidades democráticas afins, como sindicatos que lutam pelos direitos civis, políticos e sociais dos trabalhadores, é também fomentar a inclusão social por meio da formação da cidadania. Nesse sentido, o projeto pretende contribuir para que os alunos sejam capazes de avaliar como os lugares e paisagens são criados e transformados por intervenção do trabalho humano, identificar diferentes processos tecnológicos empregados nas atividades e analisar seu impacto no trabalho, no consumo e na saúde, pela amplidão e inter-relação dos conceitos referidos.

As discussões sobre os temas transversais não podem prescindir da abordagem inicial sobre a história do trabalho, que coincide com a história do desenvolvimento do homem, uma vez que "toda sociedade vive porque consome e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação".⁸ Em qualquer sociedade, o trabalho apresenta-se como elemento fundante do modo de produção e geração de riquezas fundamentais para a formação do ser social. Dessa forma, a educação possui uma ligação direta com o trabalho para

⁸ KONDER. A construção da proposta pedagógica do SESC Rio, p. 112.

a produção de conhecimento. A partir da transformação da natureza, o homem também se constrói como sujeito de seu tempo histórico.

A escola onde se desenvolve o projeto mostrou-se um ambiente propício para estimular discussões sobre trabalho em razão do fato de que tal tema transversal ainda não havia ocupado a pauta das atividades escolares. Considerando a faixa etária dos alunos, entre 12 a 14 anos, e o seu eminente encaminhamento para a escolha das futuras profissões, percebeu-se que haveria interesse e necessidade de inserir o tema como princípio educativo, a fim de não só conhecer e aprofundar nos conhecimentos sobre as relações que o trabalho envolve, mas contribuir para preparar de fato os jovens para uma atuação consciente e transformadora no mercado de trabalho ainda tão competitivo e excludente. Nesse sentido, o projeto foi idealizado com a premissa de abordar o tema trabalho por sua relevância, de maneira não só a conhecer a realidade local, mas a interferir nela, posteriormente, como um dos resultados da preparação dos alunos para um exercício profissional mais engajado. A forma sistemática proposta atende à solicitação dos PCN quanto à sugestão de adequação dos temas transversais à realidade local.

Escola como agência fomentadora do letramento digital

As TIC são realidade cada dia mais frequente em nossas vidas. Devemos não só acompanhar seu desenvolvimento, mas nos utilizarmos delas também como um dos instrumentos pedagógicos de ensino e como uma das ferramentas para nos aproximarmos de nossos alunos cada vez mais conectados.

Em meio a tantas mudanças de paradigmas familiares, educacionais, políticos, enfim, sociais pelos quais estamos passando, devem fazer parte das reflexões sobre o trabalho do professor as maneiras pelas quais ele pode contribuir para que os alunos transitem em um mundo ainda fragmentado e tão diverso, constituindo-se em sujeitos ativos, não apenas espectadores dessas mudanças, nem sempre positivas, do ponto de vista ético. Estamos de acordo com Snyder, para quem o contexto atual acarreta responsabilidades adicionais para os professores.

Precisamos nos assegurar que nossos alunos adquiram competência crítica para que compreendam o panorama do letramento contemporâneo e então possam participar efetivamente na vida após a escola e no trabalho como cidadãos formados e ativos.⁹

As responsabilidades dos professores, no que se refere ao letramento dos alunos na contemporaneidade, extrapolam o reconhecimento de que as TIC podem favorecer as atividades escolares. É necessário buscar perceber como esses recursos podem ser instrumentos para, além de manusear equipamentos ou ferramentas, mediar práticas de uso da linguagem nos tempos atuais.

Para isso é necessário que haja interação constante e progressiva entre professores, alunos, família, comunidade escolar e a cidade, também por meio do uso das TIC, bem mais próximas da nova geração, que nos tem ensinado muito a melhor manuseá-las. A velocidade com que os adolescentes se apropriam das novas tecnologias é vertiginosa. O uso das TIC a serviço da educação nos permite uma interação necessária não só com nossos alunos, mas com o mundo, o que pode aumentar nossa influência sobre ambos e a deles sobre nós. Nesse sentido, comungamos com Rojo o entendimento de que a escola, como agência principal de letramento e responsável pelo processo ensino-aprendizagem, deve utilizar-se dessa ferramenta e incorporá-la ao seu dia a dia pedagógico.¹⁰

Nas sociedades em que, cada vez mais, as TIC propiciam e requerem novos suportes e ambientes para a realização da linguagem escrita, seja ela para fins culturais, profissionais ou particulares, as comunidades escolares têm buscado estratégias para o aprimoramento das práticas que contribuam para o letramento digital, entendido como "a ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)".¹¹

O letramento digital, bem como o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, tanto para professores como para os alunos, deve ser incorporado como parte das rotinas escolares, nas diversas atividades em que convergem para as práticas da leitura e da escrita.

⁹ SNYDER. Ame-o ou deixe-o: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais, p. 33.

¹⁰ ROJO. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*.

¹¹ COSCARELLI; RIBEIRO. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, p. 9.

Nas escolas públicas, cujos alunos nem sempre dispõem de acesso às TIC,¹² observamos a implantação de programas que permitem a incorporação dessas tecnologias nas atividades didáticas. Um exemplo é o projeto federal Um Computador por Aluno (UCA), que tem o objetivo de intensificar a utilização das TIC nas escolas públicas, o que ocorre com a distribuição de computadores portáteis aos alunos. O projeto tratado no presente artigo foi viabilizado pela implantação do Programa Um Computador por aluno (PROUCA) na escola onde se desenvolvem as atividades, como será detalhado mais adiante neste artigo.

O gênero crônica na escola

A seleção da crônica como instrumento de trabalho no projeto decorreu de um processo de leitura, análise e seleção de textos, apesar de a oferta de crônicas não ser tão frequente quanto a relevância que o tema proposto exige. Foram selecionados textos acessíveis e que também pudessem interessar aos alunos da referida série, unindo a fruição estética, própria do texto literário, à informação do texto jornalístico, muito embora tais características, algumas vezes, apareçam mescladas tanto em uma quanto em outra esfera.

Tomamos a definição de crônica proposta por Irene Silva Coelho, para quem esse é um gênero breve, de temática definida – geralmente relacionada a fatos do cotidiano e, algumas vezes, com problemática universal –, que se assemelha a uma conversa estabelecida entre o cronista e o leitor.¹³ Com sustentação nas pesquisas de Coutinho, a pesquisadora constata que, em suas origens, a crônica registrava eventos. Do século XII em diante, aproximando-se da historiografia, passa a agregar traços de ficção literária, o que a caracteriza pelos séculos que se sucedem. Apesar disso, a crônica remete a fatos reais – acontecimentos diários, viagens, lembranças e homenagens.¹⁴

¹² Conforme dados da pesquisa Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, realizada pelo IBGE em 2011, 34,2% dos alunos da rede pública de ensino do Brasil não utilizaram a internet, enquanto 3,8% dos alunos da rede privada não utilizaram.

¹³ COELHO. *Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F. II.*

¹⁴ COUTINHO *apud* COELHO. *Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F. II*, p. 60.

No Brasil do século XIX, conforme Coelho, a crônica passa a ser um gênero ligado ao jornalismo, publicada em seções semanais dos jornais em que eram abordados assuntos recentes. Assim,

O cronista, em seu texto, mescla o acontecimento diário às vezes sentimental, às vezes crítico ou irônico. Quando voltadas ao acontecimento, ao fato citado pelo jornal, a crônica é impregnada pela atmosfera dessa esfera, quando mistura temas universais em forma de prosa e poesia, transforma-se em poética ou filosófica.¹⁵

A crônica, nos dias atuais, está estreitamente relacionada ao universo profissional, uma vez que se vincula ao exercício da profissão de jornalista, ou mesmo daqueles que atuam nos meios noticiosos formais, informais, impressos ou digitais. Tendo em vista o olhar para os aspectos do cotidiano que muitas vezes tematizam as crônicas, são inúmeros os exemplares desse gênero que trazem a questão do trabalho e a do trabalhador.

Em virtude de abordar situações verossímeis, muitas vezes ambientadas em locais que as vinculam ao mundo concreto e com narrativas que reportam a eventos e figuras desse mesmo mundo, as crônicas são gêneros apropriados para suscitar discussões sobre a realidade do cotidiano humano. Seleccionadas em razão da temática relacionada ao trabalhador, da maneira como esse sujeito concebe o seu trabalho, assim como da dimensão que trabalho e trabalhador assumem diante de olhares do empregador, da sociedade e de outros trabalhadores, as crônicas contribuem para que se aproximem o mundo prático do trabalho e os alunos posicionados fisicamente na escola.

No projeto apresentado neste artigo, o tema trabalho é levado para a escola, preliminarmente, em crônicas da autoria de Rubem Braga, Vinícius de Moraes e Lima Barreto.

Desenvolvimento do projeto

Aspectos contextuais

João Monlevade/MG, a cidade onde está situada a escola em que o projeto se desenvolve, possui aproximadamente 74 mil habitantes. No município, está situada uma usina de uma empresa siderúrgica multinacional em que trabalham diretamente muitos dos pais dos alunos da escola e

¹⁵ COELHO. *Hibridismo do gênero crônica*: discursividade e autoria em produções do E.F. II, p. 64.

para a qual, de maneira indireta, se encaminham as atividades profissionais desenvolvidas por outros tantos pais de alunos.

A cidade de João Monlevade é historicamente reconhecida pelo movimento sindical dos trabalhadores metalúrgicos, e a sede do sindicato situa-se no entorno da escola, portanto, na comunidade escolar.

Conforme instrui Paulo Freire, para ensinar é necessário conhecer o entorno geográfico no qual o aluno se insere.¹⁶ Conhecer a geografia de João Monlevade equivale a saber que ela foi fator determinante da história do município e influenciou, como ainda influencia, o trabalho realizado na cidade.

Atribui-se à abundância de minério de ferro no solo monlevadense a origem do município, no século XIX.¹⁷ A instalação de uma companhia siderúrgica determinou a vocação econômica da cidade, com reflexos no trabalho executado por grande parte dos cidadãos. A vocação operária dos trabalhadores e o vínculo da cidade com a indústria siderúrgica ressaem até mesmo do hino municipal: "do trabalho, vontade e bravura/deu-se início a uma bela história/de cidade, de gente e cultura/que aos poucos conquista a sua glória/uma forja, uma chama e então o aço/força negra, para um grande porvir/da labuta não importa o cansaço/pois a meta é crescer construir".¹⁸ Isso, aliado ao vínculo, direto ou indireto, que muitos dos familiares dos alunos têm com a empresa siderúrgica, permite inferir que o tema trabalho esteja presente em suas vidas fora da escola.

Todo esse quadro contextual converge para a pertinência de propor discussões sobre o tema trabalho na escola e motivar os alunos a buscarem conhecer, refletir e perceber como o trabalho e as condições de trabalho influenciam o cotidiano das pessoas em sua comunidade e na sociedade globalizada, e em que medida os aspectos observados interferem no relacionamento entre os cidadãos.

¹⁶ FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

¹⁷ BRASIL. Histórico de João Monlevade.

¹⁸ SILVA. Hino Municipal de João Monlevade.

Sobre as crônicas escolhidas

As crônicas escolhidas para o projeto, "A Grève da Cantareira", de Lima Barreto – publicada originalmente no periódico *Careta*, em 19 de junho 1921 –, "Operário em Construção", de Vinícius de Moraes – originalmente publicada em 1959, em *Novos Poemas II*, pela Editora São José, no Rio de Janeiro¹⁹ –, e "Luto da família Silva" e "O Padeiro", de Rubem Braga – publicadas originalmente em 1935²⁰ e 1960²¹, respectivamente – apresentam personagens trabalhadores.

A crônica "A Grève da Cantareira" narra em terceira pessoa uma greve dos marinheiros que resolvem se rebelar contra o péssimo estado de conservação e segurança das barcas da Cantareira cujo proprietário parece desconhecer os riscos aos quais estão submetidos todos os que nela embarcam. "Operários em construção" é uma verdadeira prosa poética narrada em primeira pessoa, cujo personagem narrador interrompe seu trabalho de escritor para observar o trabalho de operários da construção civil. Eles se alternam entre o árduo e perigoso labor de construir um prédio sem os instrumentos de proteção necessários e o prazer advindo das brincadeiras entre eles, bem como da visita de algumas empregadas domésticas ao local de trabalho.

"Luto da família Silva" assim como "O Padeiro" são crônicas narradas em primeira pessoa. A primeira conta-nos com perspicaz ironia a morte dos "Joões da Silva", indigentes provenientes de famílias sem projeção social, apesar de constituída de trabalhadores que "auxiliam" famílias abastadas e de prestígio na sociedade. Vaticina que há de surgir na família "Silva" alguém que ascenderá na vida política. "O Padeiro" trata da história de um padeiro que relata sorrindo ao narrador-personagem a história por meio da qual fora identificado como sendo "ninguém" ao se fazer anunciar em uma residência: "Não é ninguém. É o padeiro."

Em todas as crônicas vimos os personagens protagonistas trabalhadores serem preteridos em qualquer forma de reconhecimento ou valorização de sua explorada mão de obra. Até mesmo condições de trabalho dignas para continuidade de seu trabalho lhes são negadas. A

¹⁹ Conforme informação disponível no site oficial de Vinícius de Moraes.

²⁰ Cf. RODRIGUES. *Rubem Braga: a simbiose jornalística e literária*.

²¹ Publicado na obra *Ai de Ti Copacabana*, de Rubem Braga.

escolha das crônicas deve-se ao fato de narrarem histórias da vida dos trabalhadores, invisíveis para a maioria das outras pessoas, apesar de imprescindíveis a todos nós.

Os movimentos reivindicatórios decorrentes das situações de trabalho às quais são submetidos os trabalhadores de João Monlevade, as greves por melhores condições de trabalho, as atividades rudes e cansativas também estão presentes na história e no momento presente dos trabalhadores da localidade em que a escola se situa. A verossimilhança entre os fatos narrados nas crônicas, os registros do *site* do Sindicato dos Metalúrgicos e as histórias que permeiam o cotidiano das famílias dos alunos são potenciais motivadores de discussões sobre o tema trabalho.

Etapas realizadas e a realizar

Como todo projeto deve surgir a partir de problemas levantados, a proposta do projeto foi discutida com a equipe pedagógica da escola, bem como com os professores de Geografia, História e Língua Portuguesa. Todos foram unânimes em confirmar que a escola não tratava o tema transversal trabalho da forma como deveria fazê-lo, não só por sua relevância, mas por estar vinculado direta e indissolúvelmente à história da cidade e de sua emancipação. Estão diretamente envolvidos no projeto os professores de Língua Portuguesa e de Informática, muito embora, nos termos propostos pelos PCN, os professores das demais disciplinas estejam engajados em suscitar reflexões sobre os temas transversais em suas aulas.

Para subsidiar o planejamento mais direcionado dos trabalhos com o gênero crônica, os alunos participaram de uma atividade preliminar cujo principal objetivo foi verificar seus conhecimentos prévios sobre o gênero. A professora partiu de uma conversa informal e pediu aos alunos que registrassem em uma folha em branco o que sabiam a respeito do gênero em questão, bem como seus questionamentos a respeito, sem que precisassem se identificar caso não o quisessem. Como resultado, percebeu que, muito embora a crônica não fosse estranha aos discentes, a grande maioria deles não era capaz de caracterizá-la em seus objetivos e seus movimentos retóricos, por exemplo. A professora conversou sobre o resultado com a equipe pedagógica que reafirmou a necessidade do

projeto a fim de não só sanar as dúvidas quanto ao referido gênero, como de ensiná-lo tendo em vista, inclusive, sua produção textual.

Os módulos também preveem a escrita e a reescrita das crônicas produzidas pelos alunos, produção inicial e final, respectivamente. As atividades propostas dizem respeito às intervenções semânticas necessárias e devidas correções linguísticas, por meio das oficinas, nos diversos momentos em que serão desenvolvidas a escrita e a reescrita. Pretende-se ilustrá-las, consolidando a intertextualidade, em função de vários alunos apresentarem desejo e aptidão para fazê-lo.

O número das oficinas dependerá do ritmo em que os alunos se apropriam dos recursos linguísticos necessários para a efetivação do processo de aprendizagem do gênero textual de acordo com a proposta temática. Chegando à produção final, espera-se que os alunos tenham aprendido o que seja crônica, assim como a relevância dos personagens trabalhadores e de suas histórias para a compreensão do universo do trabalho como fazer humano. Todo esse processo é fundamental para a construção do ser social que na essência todos somos e por meio do qual nos constituímos.

A avaliação das crônicas produzidas pelos alunos também será realizada por eles ao longo dos módulos, por meio de correção em duplas para que possam trocar informações, sugerir e ponderar sobre os textos uns dos outros, antes do parecer da professora.

Tendo em vista as peculiaridades da comunidade escolar e do entorno físico da escola assim como a natureza das atividades de trabalho que predominam na região, as atividades compreendem, também, visitas ao *site* do Sindicato dos Metalúrgicos da cidade. Esse espaço virtual funcionará como uma das fontes de conhecimentos sobre os aspectos históricos e sobre a realidade dos trabalhadores da categoria. A navegação pelo site consistirá, ainda, em atividade propiciadora de oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades referentes à leitura do hipertexto, praticando estratégias para identificar e selecionar informações sobre o tema em debate. Nessa etapa, explora-se uma das facetas do letramento digital, o desenvolvimento de habilidades para lidar com textos próprios dos ambientes digitais.

A diversidade de percursos de leitura propiciados pelo *site* pode ser observada na Figura 1, que apresenta o recorte da primeira página do *site* do Sindicato dos Metalúrgicos.²² Em razão das diversas trilhas de leitura permitidas pelo *site*, espera-se que os alunos elaborem conhecimentos diversificados sobre o trabalho, sobre o trabalhador e sobre as relações de trabalho na comunidade. Isso ocorre porque, movido por interesses individuais referentes aos gêneros textuais e à própria temática presente no *site*, cada aluno seguirá por rumos específicos, acessará informações que se complementam ou se contradizem, ora relacionadas ao movimento sindical, ora à história singular dos trabalhadores ou às relações entre o trabalho e o desenvolvimento do município.



Figura 1: Recorte da página principal do *site* do Sindicato dos Metalúrgicos.

²²O Sindicato dos Metalúrgicos de João Monlevade (Sindmon-metal) foi fundado em 1951. O Centro de Referência e Memória do Trabalhador, responsável pelo acervo histórico do sindicato, pode ser acessado pelo *site* do sindicato e disponibiliza imagens, relatos no formato história oral, boletins e outros gêneros que tratam do momento atual e da história dos trabalhadores.

O contato com as TIC também será fomentado nas etapas subsequentes, nas quais os alunos trabalharão na redação de crônicas, utilizando os computadores da escola. Nesse processo, exercitarão movimentos próprios da escrita em ambientes digitais, mas, também, como as atividades terão sequência por várias aulas, realizarão operações que decorrem dos recursos adotados, tais como salvar arquivos, recuperá-los, organizá-los, editá-los, dentre outras.

Como produto final do projeto, pretende-se a elaboração de um *e-book* das crônicas produzidas pelos alunos do sétimo ano do Centro Educacional João Monlevade. Os alunos participarão da elaboração do *e-book* e, para tanto, executarão atividades com vistas à organização, apresentação, ilustração e editoração do material. Para as ilustrações, os alunos poderão empregar habilidades pessoais, produzindo seus próprios desenhos, ou mesmo recorrer a recursos disponíveis na internet e em outras fontes digitais de imagens.

Todas as etapas referentes à produção do *e-book* – desde a redação das crônicas até a elaboração do produto final – propiciam letramentos próprios da utilização da linguagem em ambientes digitais, na medida em que requerem mais que somente operar ferramentas de editoração de textos, busca, recorte e aplicação das ilustrações. Um exemplo importante dessa experiência mais ampla é a necessidade de lidar com recursos facilmente acessíveis na internet, mas cuja autoria deve ser identificada e destacada pelos alunos por ocasião da inserção no *e-book*. Trata-se da necessidade de refletir e desenvolver práticas relacionadas ao reconhecimento do trabalho de outros, ainda que o produto desse trabalho esteja disponível ao acesso dos usuários. Dessa forma, a execução do projeto conduz a diversas nuances do tema trabalho, aliando-se ao tema *ética*, norteador das atividades com os temas transversais, conforme prescrevem os PCN.

O *e-book* será apresentado à comunidade escolar por meio da sua publicação no *site* do Sindicato dos Metalúrgicos, por ocasião do aniversário da cidade. Dessa forma, os alunos verão divulgado o resultado do seu próprio trabalho em uma situação em que homenageiam os trabalhadores da localidade.

Algumas considerações

Vencidas as etapas de planejamento, a execução do projeto ainda está em fase inicial. A expectativa principal é de que as atividades escolares estimulem os alunos a conhecer a história da relação entre trabalhador e empregador a partir da realidade local e contribua para que sejam capazes de refletir e posicionar-se a respeito do assunto.

A crônica parece ser, por suas características linguísticas e temáticas, ideal para esta empreitada, que também pretende aproximar mais o aluno do entorno que envolve a comunidade escolar – no qual se insere o Sindicato dos Metalúrgicos, aos quais se filia parte dos pais dos alunos da escola.

Há expectativa de que as atividades com as crônicas selecionadas por sua temática relacionada ao trabalho, em uma comunidade em que essa atividade humana se apresenta de maneira tão intensa e peculiar, permitirão aliar as atividades com gêneros textuais em suportes impresso e digital – propiciando letramentos diversos – assim como a exploração do tema transversal trabalho. A elaboração e a publicação do *e-book* no *site* do Sindicato dos Metalúrgicos representa a inserção dos alunos na cadeia de enunciadores que elaboram, constroem e reconstróem o discurso sobre trabalho na comunidade, o que contribui para sua formação como cidadãos conscientes e atuantes no meio em que vivem.

Acreditamos que todo fazer humano deva ser avaliado como forma de apresentar o construto de seu aprendizado e contribuição para a comunidade, além de incentivo ao aluno para sua perpetuação como agente transformador numa sociedade ainda tão desigual. A apresentação das crônicas feitas pelos alunos, avaliadas também por eles e consolidadas em um *e-book* tem essa pretensão, bem como a de dar continuidade ao processo de formação de professores e alunos integrados em um mesmo propósito por meio da transversalidade e da interdisciplinaridade, sem os quais se inviabiliza todo e qualquer projeto pedagógico.

Referências

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

BARRETO, Lima. A grève da Cantareira. In: FARIA, Antônio Augusto Moreira de; GONÇALVES, Rosalvo Pinto *et al.* (Org.). *Lima Barreto: artigos cartas e crônicas sobre trabalhadores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 157-158.

BRAGA, Rubem. Luto da família Silva. In: *PARA gostar de ler: crônicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1989. v. 5, p. 44-45.

BRAGA, Rubem. O Padeiro. In: *PARA gostar de ler: crônicas*. 21. ed. São Paulo: Ática, 1997. v. 1, p. 63-64.

BRASIL. Acesso à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2011-PNAD. IBGE, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/ejF6bo>>. Acesso em: 29 out. 2004.

BRASIL. Histórico de João Monlevade. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://goo.gl/kDoljx>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2000. Brasília: MEC. 144 p. Disponível em: <<http://goo.gl/gLDwh>>. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. 1998. Brasília: MEC/SEF, 42 p. Disponível em: <<http://goo.gl/mr51E>>. Acesso em: 30 out. 2014.

COELHO, Irene Silva. *Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F. II*. 2009. 263 f. (Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976 *apud*

COELHO, Irene Silva. *Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F. II*. 2009. 263 f. (Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KONDER, Leandro. *A construção da proposta pedagógica do SESC Rio*. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

MORAES, Vinícius de. O Operário em Construção. In: FARIA, Antônio Augusto Moreira de; GONÇALVES, Rosalvo Pinto *et al.* (Org.). *Poemas brasileiros sobre trabalhadores: uma antologia de domínio público*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2011. p. 168-173. (Coleção Viva Voz).

RODRIGUES, Tchiago Inague. *Rubem Braga: a simbiose jornalística e literária*. 2012. 120 f. (Dissertação de Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: CENP, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/i3qhou>>. Acesso em: 20 out. 2014. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.).

SILVA, Rita de Cássia Abreu e. Hino Municipal de João Monlevade. *Prefeitura Municipal de João Monlevade*. Disponível em: <<http://goo.gl/aBbzbn>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

SINDICATO dos Metalúrgicos de João Monlevade. *Site oficial*. Disponível em: <<http://goo.gl/EZS2U8>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-46.

TIRIBA, Lia. Ciência Econômica e saber popular: reivindicar na economia e na educação. In: PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia (Org.). *Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária*. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

VINICIUS de Moraes. *Site oficial*. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://goo.gl/yGCnll>>. Acesso em: 28 out. 2014.

Dulcinéia Lírio Caldeira é aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Denise dos Santos Gonçalves é mestra e doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG.

O conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, na educação de jovens e adultos: relato de uma experiência docente

Rosa Maria Saraiva Lorenzin
Maria Juliana Horta Soares

Introdução

Este artigo traz o relato de aulas cujo propósito foi estudar o conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, para verificar a compreensão da narrativa por alunos-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho foi feito junto a estudantes do turno da noite na Escola Municipal Padre Marzano Matias, localizada na região de Venda Nova, em Belo Horizonte.

A escolha do conto foi feita para mostrar aos alunos o modo como trabalhadores brasileiros do século XIX eram retratados e como eram indignas as condições de trabalho no Brasil pré-abolição da escravidão. Pretendia-se também verificar a recepção de Machado de Assis e sua linguagem por esses alunos trabalhadores, concluintes do Ensino Fundamental (EF) e não familiarizados com o universo machadiano.

"Pai contra mãe" (Anexo B) traz dois personagens como principais, explicitados desde o título: Cândido, o pai, é caçador de escravos, e Arminda, a mãe, é escrava. A história é ambientada em meados de 1850, mas o conto foi publicado em 1906, quando o regime escravocrata já havia sido abolido no país. O tema principal é a relação entre trabalhadores escravos, a mão de obra predominante na sociedade daquele tempo, que sustentava a economia brasileira, e seus patrões proprietários.

O conto reproduz algumas condições de trabalho da época em que foi escrito: como os negros eram tratados, os castigos, a profissão de caçador de escravos e a situação de pobreza dos trabalhadores em geral,

contrastante com a opulência da classe dominante. Como foco da narrativa, a escravidão é retratada com toda a sua crueldade. Os escravos eram apenas mercadorias de que seus senhores podiam dispor da maneira que bem entendessem, inclusive submetendo-os constantemente a castigos físicos.

Acreditávamos, assim, que o conto poderia ser significativo para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. A maioria deles são trabalhadores, e é importante que tenham acesso a textos nos quais trabalhadores e seu universo ganhem destaque, o que é o caso do texto.

O mundo do trabalho e as relações às quais nos referimos são explicitados na linguagem da narrativa, cujo léxico remete ao trabalho de modo geral (escravo e não escravo). Podemos citar como exemplo, dentre inúmeros outros que aparecem no texto, o trecho a seguir, no qual as palavras e expressões destacadas estão relacionadas ao mundo do trabalho:

Cândido Neves [...] cedeu à pobreza, quando adquiriu o *ofício de pegar escravos fugidos*. Tinha um grave defeito esse homem, não aguentava *emprego* nem *ofício*, carecia de estabilidade [...]. Começou por querer aprender *tipografia*, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem... O *comércio* chamou-lhe a atenção, era *carreira* boa. Com algum esforço entrou de *caixeiro para um armarinho* [...]. *Fiel de cartório*, *contínuo de uma repartição* anexa ao Ministério do Império, *carteiro* e outros *empregos* foram deixados pouco depois de obtidos.¹

Sobre o perfil dos alunos da EJA

O breve estudo do conto "Pai contra mãe" a que nos propusemos foi realizado durante os anos letivos de 2013 e 2014. Os leitores eram estudantes jovens e adultos – a maior parte deles trabalhadores – que frequentavam o turno da noite e cuja faixa etária variava entre 15 e 57 anos de idade.

Entre as profissões exercidas pelos alunos da turma constavam: diarista, auxiliar de serviços gerais, mecanógrafa, atendente de telemarketing, pedreiro, ajudante de pedreiro, babá, empregada doméstica, costureira, manicure, promotora de vendas, vigia, motorista e cabeleireira.

Tanto no ano de 2013 quanto em 2014 foram aplicados, anteriormente ao início do estudo do conto, questionários com a finalidade de traçar o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, saber quem são e quais suas

¹ ASSIS. Pai contra mãe, p. 67. Grifos nossos.

condições de trabalho. O perfil desses alunos costuma ser de pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho e que precisam concluir o Ensino Fundamental para ter acesso a cursos de qualificação (o EF é exigência da maioria desses cursos) ou, no caso dos que estão desempregados, ter melhores oportunidades de emprego.

No questionário, os estudantes que participaram do trabalho foram convidados a responder seis perguntas:

- 1) Você trabalha?
- 2) Qual é a sua profissão?
- 3) Qual é o seu local de trabalho?
- 4) Você possui carteira de trabalho assinada?
- 5) Quantas horas diárias você trabalha?
- 6) Você se sente explorado no seu emprego? Por quê?

Em 2013, o projeto foi realizado com os estudantes da "Turma C" da EJA, escolhida por possuir nível de escolaridade equivalente ao de nono ano do Ensino Fundamental. Vinte e sete alunos responderam o questionário. Desse total, 21 (70%) disseram estar trabalhando naquele momento e um aluno disse estar "fazendo bicos". Onze alunos (41%) possuíam carteira de trabalho assinada, portanto o restante trabalhava informalmente. Apesar disso, apenas uma aluna disse se sentir explorada em seu trabalho "porque carregava muito peso" devido ao fato de trabalhar como promotora de vendas em uma grande loja de materiais de construção. A maioria trabalhava oito horas diárias.

Em 2014, o projeto foi ampliado e aperfeiçoado, e duas turmas, "E" e "F", também de alunos de nível de escolaridade de nono ano, tiveram acesso ao conto. Trinta estudantes responderam ao questionário, que dessa vez continha dez questões, as seis perguntas originais acrescidas das abaixo:

- 7) Você ficou muito tempo sem estudar? Por quê?
- 8) Por que você resolveu voltar a estudar?
- 9) Por que você resolveu estudar na EJA?
- 10) Como você analisa a situação atual do trabalhador brasileiro?

Dos 30 estudantes, 23 (80%) estavam trabalhando; dos que trabalhavam, 12 alunos (50%) possuíam carteira assinada. Da mesma forma que no ano anterior, o número de alunos trabalhadores que disseram não

se sentir explorados no seu ambiente de trabalho é alto: 23 (80% deles). A média de horas trabalhadas era de oito horas diárias, assim como era a média de 2013. Na tabela abaixo, podemos comparar os dados.

TABELA 1 – Comparativo alunos EJA 2013-2014

2013	2014
27 alunos;	30 alunos;
70% trabalhavam;	80% estavam trabalhando;
41% possuíam carteira de trabalho assinada;	50% possuíam carteira de trabalho assinada;
Apenas uma aluna disse se sentir explorada.	5 alunos disseram se sentir explorados.

Quanto à causa da volta aos estudos, a maioria das respostas em ambos os anos foi a necessidade de concluir o Ensino Fundamental e, assim, aumentar a chance de ter "um futuro melhor", de conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho, de cursar o ensino médio e de até cursar o ensino superior. Quanto à procura pela Educação de Jovens e Adultos, esta se deveu ao fato de que essas pessoas estavam fora da faixa etária exigida para a frequência do ensino regular, e/ou à possibilidade de concluir o Ensino Fundamental em um tempo menor.

Em relação à situação atual do trabalhador brasileiro, a grande maioria dos estudantes respondeu que as condições de trabalho são ruins. Os alunos apontaram como problemas enfrentados pelo trabalhador os baixos salários e também a dificuldade em chegar ao serviço por causa, principalmente, dos congestionamentos no trânsito. Muitos reclamaram do cansaço devido ao longo tempo gasto a caminho de seus trabalhos.

Além de esboçar o perfil dos alunos, o questionário teve como intuito prepará-los para refletirem sobre as condições de trabalho dos brasileiros. A nosso ver, pensar em suas próprias condições propiciaria uma leitura mais atenta e proveitosa do conto.

Relato das aulas

No ano de 2013, o estudo de "Pai contra mãe" foi realizado em duas aulas. O projeto foi posto em prática conforme o seguinte roteiro: o conto foi distribuído aos alunos no início da primeira aula. Foi dado um prazo para que fizessem uma leitura silenciosa das duas primeiras páginas do texto

(de um total de oito), apenas para um primeiro contato com a narrativa. Após esse tempo, eu, professora, comentei que ler Machado de Assis pode parecer difícil por causa do vocabulário que era de uma outra época, porém, com o auxílio de um dicionário, a leitura se tornaria mais fácil.

Os alunos então comentaram que, de fato, muitas palavras eram desconhecidas por eles. Solicitei que alguns fizessem a leitura em voz alta para os colegas da classe e, à medida que foram lendo, dei algumas explicações para que eles pudessem compreender melhor o texto, explicando palavras e expressões que poderiam ser desconhecidas para os estudantes. Alguns termos como *vinténs*, *patuscadas*, *azado* e *quitando* caíram em desuso. Outros não faziam parte do vocabulário cotidiano deles, como *folha de flandres*, *acoitasse*, *desfastio*, *achega*, *onça* (medida de peso), *alcova*, *regalo*, *retorquir*, *obséquoio*, *algibeira*, *arquejando*. Outro exemplo foi o termo *Valongo*, também desconhecido por eles e que se referia ao nome de uma rua na qual havia um mercado de escravos no Rio de Janeiro.

Após estudarmos esses itens lexicais, os alunos foram orientados a sublinhar todas as palavras relativas ao mundo do trabalho encontradas no conto. Com a tarefa, pretendi mostrar-lhes a importância da temática dentro do texto. Já no primeiro parágrafo foi constatado que havia vários termos relacionados, como vemos abaixo:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.²

Na segunda aula, pedi a alguns alunos que fizessem a leitura em voz alta de trechos do conto. Quando indagados sobre o que haviam

² ASSIS. Pai contra mãe, p.65. Grifos nossos.

compreendido desses trechos, pareceu-me que os estudantes não conseguiram inferir alguns sentidos do texto, entre eles aqueles produzidos pelo uso de ironia. Retomei alguns desses trechos com os estudantes, apontando exemplos nos quais o narrador estava sendo irônico, como nas seguintes passagens do texto: "mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel";³ "Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada";⁴ e "além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói".⁵

Posteriormente, foram feitos os seguintes questionamentos aos alunos: será que, para se manter a ordem em nossa sociedade, é preciso o uso de ações cruéis? Poderia haver algum escravo que gostasse de ser escravo? Os estudantes apenas respondiam com *sim* ou *não*. Depois, provoquei uma reflexão sobre o modo de trabalho escravagista: os donos dos escravos eram cruéis porque eles eram propriedade deles. Dessa forma, não eram tratados como seres humanos, mas como coisas.

A seguir, fiz algumas observações a respeito de outras passagens em que a ironia se fazia presente, de forma que os alunos as compreendessem. Os próprios nomes dos personagens (*Clara*, *Neves* e *Cândido*) são exemplos dessa figura de linguagem, já que remetem à alvura e simbolizavam pureza e inocência. Expliquei que tratava-se de uma denominação irônica já que o conto apresenta, em contraposição, uma história de negros envolta em dor e sofrimento. Outro exemplo é o nome da rua em que o personagem caçador de escravos, Cândido Neves, encontrou a personagem fugitiva escrava Arminda: *Rua da Ajuda*. Depois dos exemplos apontados, alguns alunos pareceram perceber que esses pequenos detalhes da história, antes ignorados por eles, eram importantes para a compreensão da narrativa.

A classe no geral se mostrou bastante impressionada com o modo cruel como os escravos eram tratados e surgiram comentários indignados de que esses trabalhadores eram tratados "que nem animais". Bastante surpresos, os alunos também quiseram saber mais sobre a "Roda dos

³ ASSIS. Pai contra mãe, p.65.

⁴ ASSIS. Pai contra mãe, p.65.

⁵ ASSIS. Pai contra mãe, p.65.

enjeitados", da qual a maioria nunca havia ouvido falar. Após a explicação de que se tratava de um lugar no qual se abandonavam crianças para adoção, uma aluna recordou que já tinha visto algo parecido em uma telenovela. Outra estudante fez a seguinte observação: "Professora, mas teve escravo branco também, não foram só os negros não...", sugerindo que já tinha ouvido falar talvez dos escravos da Antiguidade, como na Grécia ou em Roma. Houve um momento em que a turma toda ficou em silêncio, chocada com o tipo de relações de trabalho que existiam à época da escravidão em nosso país. Também foi interessante notar que muitos alunos perceberam que o personagem Cândido Neves optou pela profissão de caçador de escravos por essa ser "mais fácil", já que ele não gostava de trabalhar.

Em 2014, o trabalho teve prosseguimento, entretanto verifiquei que ele necessitava ser aperfeiçoado, tanto no que se referia à sua duração quanto à sua maneira de execução. Observei primeiramente que deveria ser dado um tempo maior para que os alunos efetuassem a leitura do conto "Pai contra mãe" em sala de aula. Como a maioria desses alunos trabalhava e não tinha tempo disponível para se dedicar aos estudos fora do ambiente escolar, o professor é quem deveria propiciar a eles esse tempo para que tivessem a oportunidade do contato com os textos literários durante as aulas de português. Por isso, em vez de apenas duas aulas destinadas ao projeto em 2013, os alunos de 2014 puderam se dedicar às atividades com o conto durante um período de seis aulas. Consequentemente, o projeto pôde, então, ser mais trabalhado por mim, de forma que os alunos tiveram mais tempo para efetuar uma leitura mais cuidadosa do texto.

O estudo do conto pelos alunos abrangeu as seguintes etapas: 1) leitura silenciosa; 2) estudo do vocabulário (com auxílio do dicionário); 3) resposta às questões de um estudo dirigido; 4) leitura em voz alta de alguns trechos do conto que faziam referência ao mundo do trabalho e à situação dos trabalhadores retratados por Machado de Assis; 5) explicação de alguns pontos da narrativa não compreendidos pelos estudantes, como alguns excertos em que o autor recorre à ironia; 6) e, finalmente, a correção das respostas do estudo dirigido.

Com a aplicação desse estudo, pareceu-me que os alunos conseguiram perceber a narrativa de uma forma mais global, dando mais

destaque, por exemplo, à história da personagem Arminda. Apesar de ser revelada somente na parte final do conto, ela está presente desde o seu título, como comentamos no início deste artigo. Nesta nova experiência, houve mais comentários a respeito da personagem, sempre ressaltando que a vida dela devia ser muito "dura" pois, além de ser mulher, era também negra e escrava, trabalhadora sem nenhum direito. Alguns se mostraram indignados com o modo como a escrava foi tratada por Cândido e por seu patrão. Uma aluna concluiu que ainda hoje as mulheres passam por muitos dos problemas pelos quais Arminda passou, como violência doméstica e discriminação, principalmente no mercado de trabalho, em que ganham menos que os homens mesmo fazendo serviço equivalente.

A importância do letramento literário na EJA: considerações finais

Não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canoização em curso quando se seleciona textos.⁶

É durante as aulas de Língua Portuguesa que os alunos têm acesso à leitura de textos literários. Geralmente os gêneros textuais escolhidos são, entre outros, as crônicas e pequenos contos, por serem textos curtos e com uma linguagem simples. Parece haver no meio educacional a crença de que alunos do Ensino Fundamental e estudantes da EJA não estão preparados para lerem as obras canônicas de nossa literatura, por ser considerada uma leitura difícil, distante da realidade deles. Assim sendo, cabe ao professor o papel de desconstruir essa crença, pois ele não pode compactuar com o preconceito. Para a maioria dos alunos da EJA neste relato de estudo, o conto "Pai contra mãe" foi o primeiro contato com a obra de Machado de Assis.

Segundo Cosson, falta nas escolas uma maneira de ensinar que "permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige".⁷ É

⁶ COSSON. *Letramento literário: teoria e prática*, p. 33.

⁷ COSSON. *Letramento literário: teoria e prática*, p. 23.

fundamental que o professor faça da leitura literária uma prática significativa para seus alunos. Isto significa que não basta pedir aos alunos a leitura de um texto qualquer. Essa leitura deve ser fonte de conhecimento para o leitor e se aproximar da realidade dele e da comunidade na qual ele está inserido, assim como da linguagem literária. Esta é uma das formas para contribuir com a construção de leitores mais críticos, que possam compreender melhor a realidade que os cerca.

Como já dito na introdução deste artigo, a escolha do conto de Machado se deu pelo fato de ele ser significativo para os alunos da Educação de Jovens e Adultos porque a maioria deles são trabalhadores. Acreditamos ser importante que eles tenham acesso a textos literários nos quais trabalhadores e seu universo ganhem destaque. Além disso, a leitura foi uma oportunidade de conhecerem a linguagem de Machado de Assis, um de nossos escritores de mais renome.

Finalmente, vale ressaltar o papel fundamental do professor de Português, que é o de ampliar os horizontes de leitura de seus alunos.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Pai contra mãe. In: PAULINO, Graça; EITERER, Carmen Lucia; CHIARETTO, Marcelo *et al.* (Org.). *Machado Presente*. 1. ed. Belo Horizonte: PROEX UFMG, 2008.

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

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 2012.

Rosa Maria Saraiva Lorenzin é graduada em Letras, habilitação Português- Inglês, pela Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Inglesa na rede municipal de Belo Horizonte.

Maria Juliana Horta Soares é doutora em Linguística pela Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente integra o corpo docente da Academia de Polícia Militar e do Centro Universitário UNA.

ANEXO A

Estudo dirigido do conto "Pai contra Mãe"

1. Faça a leitura silenciosa do conto "Pai contra Mãe".
2. Sublinhe as palavras do texto cujos significados você desconheça; depois procure no dicionário os significados delas e anote-as no caderno.
3. Liste *todas* as profissões citadas no conto.
4. Responda:
 - a. Quais são os personagens do conto?
 - b. Explique a frase: "A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos...".
 - c. O que levava alguém a se tornar um caçador de escravos?
 - d. Sobre o personagem Candinho, responda:
 - Nome "completo":
 - Idade:
 - Características da sua personalidade:
 - e. Que profissões teve esse personagem? Enumere-as.
 - f. Candinho teve várias profissões, daí pode-se concluir que ele era um homem trabalhador. Esta afirmativa está correta? Justifique sua resposta.
 - g. Como era a personagem Clara?
 - h. Era fácil para Clara arrumar namorado? Como você chegou a essa conclusão?
 - i. O que tem em comum os nomes "Clara", "Cândido" e "Neves" ?
 - j. O que era comum aos personagens Clara, Candinho e tia Mônica?
 - k. "Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!" Qual teria sido o conselho que tia Mônica deu a Candinho?
 - l. O que significava levar uma criança à Roda dos Enjeitados? Explique.
 - m. Quem é Arminda? Qual a importância dessa personagem para a história?
 - n. Como era a relação de trabalho entre a escrava e seu patrão?
 - o. Candinho conseguiu o dinheiro para pagar o aluguel? De que forma?
 - p. Como tia Mônica reagiu ao saber como Candinho conseguiu o dinheiro? Como ela reagiu à história da escrava? O que isso indica?
 - q. Como é representada a figura da mulher no conto?
 - r. Como eram as condições de trabalho dos escravos na época em que o conto se passa?

- s. Conclua: como eram as condições do trabalhador brasileiro, em geral, segundo o texto?
- t. Explique por que o conto tem o título de Pai contra Mãe.

Questionário para sondagem do perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos

1. Você trabalha?
2. Qual é a sua profissão?
3. Nome da empresa/local de trabalho
4. Você tem carteira assinada?
5. Quantas horas diárias você trabalha?
6. Você se sente explorado no seu trabalho? Por quê?
7. Você ficou muito tempo sem estudar? Por quê?
8. Por que você resolveu voltar a estudar?
9. Por que você resolveu estudar na EJA?
10. Como você analisa a situação atual do trabalhador brasileiro?

ANEXO B

Pai contra Mãe

Machado de Assis

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o

nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente" – ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoitasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por defastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Cândido Neves – em família, Candinho –, é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidios. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma reparição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições. Não lhe custou apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos, Clara vinte e dois. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela. Não cosia tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, ela para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos. Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente. Era, como lhe dizia a tia, um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrescritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi – para lembrar o primeiro ofício do namorado – tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas.

– Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto.

– Não, defunto não; mas é que...

Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade.

– Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

– Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara.

Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocados, Clara, Neves, Cândido; não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digerira-se sem esforço. Ela cosia agora mais, ele saía a empreitadas de uma coisa e outra; não tinha emprego certo.

Nem por isso abriam mão do filho. O filho é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara riram dos seus sustos.

– Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que espreitar a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. À força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe fraldas, cosia-lhe camisas. A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

– Vocês verão a triste vida, suspirava ela.

– Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara.

– Nascem, e acham sempre alguma coisa certa que comer, ainda que pouco...

– Certa como?

– Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer.

– A senhora ainda não jejuou senão pela Semana Santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau...

– Bem sei, mas somos três.

– Seremos quatro.

– Não é a mesma coisa.

– Que quer então que eu faça além do que faço?

– Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém.

- Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro. Daí a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patuscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro tralhavam, mas geralmente ele os vencia sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos aluguéis.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade.

Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

– É o que lhe faltava! exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas consequências. Deixei-se disso, Candinho; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra coisa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa. O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispensei também. Melhor é dizer somente os seus efeitos. Não podiam ser mais amargos.

– Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos Enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dois jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio.

– Titia não fala por mal, Candinho.

– Por mal? replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem-criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim...

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas

era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor – crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dois foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

– Quem é? perguntou o marido.

– Sou eu.

Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino. Este quis que ele entrasse.

– Não é preciso...

– Faça favor.

O credor entrou e recusou sentar-se; deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.

– Cinco dias ou rua! repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo.

Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito, e tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão de empenhos, foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dois, para que Cândido Neves, no desespero da crise, começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma.

Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquio e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dois dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos." Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara de si mesma a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, e era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pintara-lhe a criação do menino; seria maior a miséria, podendo suceder que o filho achasse a morte sem recurso. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite

que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbonos.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que lhe cobria o rosto para preservá-lo do sereno. Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo.

– Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele.

Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.

– Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona.

– Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

– Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

– Siga! repetiu Cândido Neves.

– Me solte!

– Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites – coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

– Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes coisas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que deveria. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

– Aqui está a fujona, disse Cândido Neves.

– É ela mesma.

– Meu senhor!

– Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinqüenta mil-reis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as conseqüências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O

pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos Enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

– Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.

FIM

Publicado originalmente em *Relíquias de Casa Velha*, 1906.

Linguagem, trabalho e cultura

Operários de mineração, personagens do discurso literário e do histórico: considerações linguísticas

Antônio Augusto Moreira de Faria

Passava as noites lendo; recebia grande número de cartas; chegava mesmo a fazer uma assinatura do Vingador, folha socialista da Bélgica, aliás o primeiro jornal a entrar na aldeia, o que fez crescer mais ainda sua estatura entre os camaradas. Émile Zola (1840-1904), escritor francês.

Monteiro Lobato escreveu um livro, O escândalo do petróleo, e nós usamos muito esse livro, para colocar para os trabalhadores a importância do monopólio estatal do petróleo, a importância dessas palavras: "O petróleo é nosso". Anélio Marques (1913-1994), operário brasileiro.

Considerações teóricas iniciais

Este estudo procura dar continuidade a uma pesquisa que proporcionou o artigo "Cristianismo e marxismo em dois discursos sobre trabalhadores", de 1996, na primeira etapa; na segunda etapa, a tese de doutorado *Sobre Germinal – interdiscurso, intradiscurso e leitura*, em 1999; e, na etapa atual, os livros *Poemas sobre trabalhadores – uma antologia de domínio público* e *Lima Barreto – artigos, cartas e crônicas sobre trabalhadores*, organizados por Antônio Augusto Moreira de Faria e Rosalvo Gonçalves Pinto, nos anos de 2011 e 2012 respectivamente, entre outros estudos nas três etapas.

A pesquisa pretende por um lado, referente aos objetivos culturais, contribuir para a compreensão do vasto acervo na cultura contemporânea em que os trabalhadores são personagens – "participantes", segundo recentes teorias acerca de papéis temáticos que serão vistas adiante – protagonistas. E tenta por outro lado, referente aos objetivos linguísticos, integrar-se ao esforço de incorporar à Linguística do Discurso contribuições provenientes da Linguística anterior. Pretende ainda, articulando os objetivos

linguísticos e os culturais, proporcionar aportes ao campo interdisciplinar que estuda as relações entre a linguagem verbal e o trabalho humano.

Decorrentes dos objetivos gerais, o presente artigo tem três conjuntos de objetivos específicos, relacionados também com o *corpus* apresentado na 3ª seção adiante (três romances e duas entrevistas na modalidade *história de vida*, sendo que todos os textos apresentam trabalhadores operários de mineração como personagens protagonistas). O primeiro conjunto consiste em identificar: (a) os principais percursos semânticos do intradiscurso, dos textos; (b) os principais constituintes linguísticos que, em cada percurso semântico, exercem as principais macrofunções semânticas; (c) os traços semânticos subjacentes aos percursos semânticos dos textos. O segundo conjunto de objetivos específicos consiste, a partir dos traços semânticos intradiscursivos, em estabelecer: (a) as correspondentes oposições constitutivas do interdiscurso; (b) as principais relações entre os percursos semânticos intradiscursivos e as oposições interdiscursivas. E a partir de tais elementos linguísticos, este artigo pretende estabelecer os posicionamentos discursivos tanto no plano do enunciado quanto no da enunciação.

O presente artigo pode ser situado nos estudos linguísticos discursivos, sobretudo nos provenientes dos pesquisadores cujo conjunto vem sendo denominado Círculo Bakhtiniano – noção desenvolvida no Brasil em estudos como os de B. Brait (em publicações como *Bakhtin e o círculo*, de 2009) e C. A. Faraco (*Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*, de 2003, por exemplo), entre outros. A denominação Círculo Bakhtiniano não é isenta de polêmicas; como exemplos recentes, vejam-se os trabalhos de P. Sériot¹ e de Jean Paul Bronckart e C. Bota.² A propósito da caracterização/denominação do Círculo, o presente artigo tende a se aproximar da de J. Peytard com seu "B.M.V." – Bakhtin, Medeviédev, Voloshinov,³ aos quais podem ser acrescentados os demais pesquisadores que atualmente se tornam mais conhecidos, como os que constam em trabalho de B. Brait e M.I.B. Campos,⁴ entre outros estudos.

¹ SÉRIOT. Préface: Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du langage.

² BRONCKART; BOTA. *Bakhtine démasqué*: histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif.

³ PEYTARD. *Mikhail Bakhtine*: dialogisme et analyse du discours, p. 21-53.

⁴ BRAIT; CAMPOS. Da Rússia czarista à web.

Uma característica da presente pesquisa é articular noções provenientes de diferentes quadros teóricos – na medida em que tais contribuições sejam complementares, e não antagônicas, com relação ao quadro teórico do Círculo. Eis as principais noções e sua proveniência.

- a) Dos estudos linguísticos discursivos iniciados pelo "Círculo BMV" na antiga União Soviética, a partir de M. Bakhtin, V. Voloshinov e P. Medviédev, entre outros: "signo ideológico"; "reflexo e refração", sobretudo;
- b) Dos estudos linguísticos discursivos iniciados na França a partir de M. Pêcheux: "interdiscurso" e "intradiscurso", principalmente;
- c) Dos estudos linguísticos e semióticos greimasianos: "percurso semântico" (abrangendo as noções de "percurso temático" e "percurso figurativo");
- d) Dos estudos linguísticos anteriores aos discursivos: "traço semântico" e "oposição distintiva".

Quanto ao conjunto de relações em que o signo ideológico reflete e refrata a realidade humana,⁵ A. Zandwais e o mencionado C. Faraco encontram-se entre os que proporcionam atenção a tal conjunto:

se um signo, ao refletir x refrata y, é porque os sujeitos apreendem a ordem do real de um modo [...] que suas condições de vida lhes permitem apreender. [...] Nesse prisma, encontra-se a ótica dialética sobre a assimetria entre significado e significante, já que o real, por ser desigual em virtude da divisão de classes [...], faz as relações entre sujeitos e significantes serem apreendidas desigualmente.⁶

a relação do nosso dizer com as coisas [...] nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas. [...] É nesse sentido que os textos do Círculo vão dizer recorrentemente que os signos não apenas refletem o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) *refratam* o mundo. Em outras palavras, [...] o processo de transmutação do mundo em matéria significante se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos.⁷

⁵ Cf. VOLOSHINOV. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*, cap. 1 e 2.

⁶ ZANDWAIS. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 110.

⁷ FARACO. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*, p. 49.

Disto decorre uma primeira hipótese da presente pesquisa: o processo que reflete e refrata é mediado, entre outros elementos linguísticos, pelas relações que se estabelecem entre o intradiscorso e o interdiscorso.⁸ O reflexo e a correspondente refração da realidade – refração sempre parcial – passa por mediações entre a dimensão intradiscursiva e a interdiscursiva, a partir das quais é instituído um posicionamento discursivo. Com relação ao posicionamento, um interesse desta pesquisa é o conjunto das "opérations par lesquelles cette identité énonciative se pose et se maintient dans un champ discursif".⁹

Nas operações linguísticas que participam do processo de reflexo e refração, os elementos esteticamente mais destacados no intradiscorso, nos textos, assumem relevância em gêneros como os literários. Cabe assinalar que o interesse pela dimensão estética, entre outras no processo de reflexo e refração, segue uma lição de Jakobson: "a análise da arte verbal encontra-se no âmbito imediato dos interesses e tarefas vitais dos linguistas".¹⁰

Uma segunda hipótese no presente artigo é que, para compreender o processamento linguístico do reflexo e da refração, a análise do discurso pode beneficiar-se de contribuições proporcionadas por estudos linguísticos anteriores. Há concordância com a proposição de F. Rastier segundo a qual "textual semantics stems¹¹ from general linguistics".¹² Na análise do interdiscorso, por exemplo, será mostrado adiante que é produtiva a categoria teórica de oposição distintiva, tão cara à linguística geral e tão pouco aproveitada nos estudos linguísticos discursivos. E na análise do intradiscorso duas categorias produtivas parecem ser a de percurso semântico – que abrange as noções greimasianas de percursos temático e figurativo – e a de traço distintivo subjacente, outra conhecida categoria da linguística geral e diretamente relacionada com a de oposição.

Destas considerações provém uma questão: como, exatamente, as relações entre o interdiscorso e o intradiscorso participam do processo

⁸ FARIA. Aspectos linguísticos de discursos ficcionais sobre trabalhadores: os casos de *Germinal* e *Morro Velho*.

⁹ MAINGUENEAU. *Positionnement*, p. 453.

¹⁰ JAKOBSON. *A linguística em suas relações com outras ciências*, p. 20.

¹¹ A semântica textual pode ser situada dentro da semântica discursiva – embora nem todas as perspectivas teóricas, como por exemplo a de A. J. Greimas, formulem assim a relação entre texto e discurso.

¹² RASTIER. *Meaning and textuality*, p. XII.

que reflete e refrata linguisticamente a vida de trabalhadores? Se reflexo e refração operam indissociados, como se dá o funcionamento linguístico de tal processo? Responder a esta questão passa por responder à segunda, a seguir.

Esta segunda questão pode ser assim formulada: como se articulam o conjunto das relações semânticas intra e interdiscursivas e o subconjunto constituído pelas funções semânticas, entre elas os papéis temáticos tão pesquisados nos estudos linguísticos contemporâneos?¹³ O presente artigo trata de discursos em que trabalhadores são personagens protagonistas; e, em cada texto do intradiscurso, cada constituinte linguístico relacionado com as personagens participa da "relação semântica que existe entre o verbo¹⁴ e os diversos sintagmas que co-ocorrem com ele na oração"¹⁵ – oração que juntamente com cada outra oração constitui cada texto do intradiscurso, em cada gênero discursivo.¹⁶ As relações semânticas, entre elas os papéis temáticos atribuídos aos constituintes das frases e conseqüentemente dos parágrafos ou turnos ou estrofes, fazem parte das relações linguísticas que contribuem para tornar cada texto de cada discurso algo muito mais amplo do que a mera soma de orações gramaticais, uma mera expansão da frase.

Entretanto, se "o papel temático é uma função semântica"¹⁷ a pesquisa das funções semânticas – tão negligenciada nos estudos linguísticos que privilegiam elementos subtextuais do intradiscurso como as frases oracionais – corre o risco de, dedicando-se à elaboração de algo como um catálogo de papéis temáticos, perder de vista grandes regularidades de sentido dentro das quais pode ser situado o catálogo de papéis temáticos. Por isto, a terceira hipótese teórica no presente artigo é que grandes regularidades de sentido, as quais provisoriamente podem ser denominadas macrofunções semânticas, articulam – a partir de sua presença nos textos, no intradiscurso – as dimensões subtextuais, como

¹³ Vejam-se, entre outros, os estudos desenvolvidos por A. T. Castilho, *Nova gramática do português brasileiro*; M. H. M. Neves, *Gramática de usos do português*; e M. A. Perini, *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais e Gramática do português brasileiro*.

¹⁴ "Ou também o nominal, ou ainda o advérbio [...]." PERINI. *Gramática do português brasileiro*, p. 147.

¹⁵ PERINI. *Gramática do português brasileiro*, p. 147.

¹⁶ Fique claro que este projeto não desconsidera outros constituintes linguísticos, intermediários entre a frase (oracional ou nominal) e o texto – constituintes como o parágrafo, na prosa escrita; o turno de fala, na oralidade; e a estrofe, tanto na fala quanto na escrita.

¹⁷ PERINI. *Gramática do português brasileiro*, p. 147.

a oração e seus sintagmas, à dimensão supratextual que é o (conjunto formado pelo intra e pelo inter) discurso.

Com relação às grandes regularidades de sentido, um desdobramento da terceira hipótese é que todos os papéis temáticos podem ser situados dentro de três macrofunções semânticas – tema, participante (personagem) e localização:

- a) tema – afinal, todo texto de todo discurso diz algo (sobre o trabalho humano, por exemplo);
- b) participantes, ou personagens – como os trabalhadores pelos quais se interessa este estudo: o discurso e seus textos dizem algo sobre alguém;
- c) localização (seja espacial, seja temporal) presente explícita ou implicitamente no intra e no interdiscurso – todo texto de todo discurso diz algo em algum espaço e em algum tempo, sobre alguém também em algum espaço e em algum tempo.

Destas macrofunções semânticas, a macrofunção *participante* (que abrange, mas vai além da *personagem*, como será visto adiante) é exercida, no *corpus* que também será visto adiante, pelos constituintes linguísticos que designam trabalhadores, entre outros personagens participantes; a macrofunção *tema*, pelas relações de trabalho designadas nos constituintes, como escravidão ou assalariamento; a *localização espacial*, pelos constituintes linguísticos que designam a França (no caso do romance *Germinal*) e o Brasil (nos demais casos); a *localização temporal*, pelos constituintes que designam os séculos XIX e XX.

A macrofunção semântica *tema* pode ser aproximada à noção greimasiana de *percurso* – temático ou figurativo:¹⁸ ao longo de cada texto que caracteriza o intradiscurso, os temas abstratos (e sua concretização em figuras) desenvolvem-se efetivamente em trajetórias, percursos ao longo do texto, sendo que subjacente a qualquer construção semântica figurativa pode ser identificado um tema mais abstrato.

A macrofunção semântica *localização*, espacial ou temporal, beneficia-se da discussão iniciada por Bakhtin acerca da noção de *cronotopo*¹⁹ – dada a proximidade intrínseca entre as dimensões espacial e temporal

¹⁸ GREIMAS; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*.

¹⁹ Cf. BAKHTIN. Formas de tempo e de cronotopo no romance.

da localização – mas não pretende confundir-se com aquela noção bakhтинiana, proposta sobretudo para a compreensão do discurso literário romanesco. Artigo anterior à atual etapa desta pesquisa discutiu a macrofunção semântica *localização espacial* a partir de referências teóricas diferentes, mas não antagônicas, em relação às expostas no presente estudo, que aproxima a localização espacial e a temporal.²⁰

A postulação de macrofunções semânticas acarreta postular o seguinte paralelismo entre semântica e sintaxe: assim como há recursividade na ocorrência de funções sintáticas dentro umas das outras (por exemplo: sintagma nominal com função sintática de complemento dentro de outro sintagma nominal, este último com função de sujeito), parece haver recursividade na ocorrência de funções semânticas, também dentro umas das outras (por exemplo: a função semântica *agente* ou *paciente* dentro da macrofunção *personagem*).

Objetivos, hipóteses e questões teóricas

Após as considerações teóricas iniciais, é possível sistematizar abaixo os objetivos, as hipóteses e as questões teóricas, para em seguida passar às considerações metodológicas.

Objetivos gerais

Contribuir para:

- 1) a compreensão dos discursos contemporâneos em que os trabalhadores são personagens protagonistas;
- 2) a incorporação, aos estudos linguísticos discursivos, de estudos linguísticos que lhes são anteriores;
- 3) o desenvolvimento dos estudos acerca das relações entre a linguagem verbal e o trabalho humano.

Objetivos específicos

- a) Identificar, a partir do *corpus* apresentado adiante:

²⁰ Cf. FARIA. Muito além do adjunto adverbial de lugar: espaço, uma dimensão básica da linguagem.

- os principais percursos semânticos do intradiscorso, dos textos;
 - os principais constituintes linguísticos que, em cada percurso semântico, exercem as principais macrofunções semânticas;
 - os traços semânticos subjacentes aos percursos semânticos dos textos (traços intradiscursivos, portanto, e não apenas lexicais).
- b) A partir dos traços semânticos intradiscursivos, estabelecer:
- as correspondentes oposições constitutivas do interdiscorso;
 - as principais relações entre os percursos semânticos intradiscursivos e as oposições interdiscursivas.
- c) A partir dos elementos linguísticos acima, estabelecer os posicionamentos discursivos tanto no plano do enunciado quanto no da enunciação.

Estes objetivos específicos podem ser situados diretamente no segundo objetivo geral e indiretamente no primeiro e no terceiro objetivos gerais.

Hipóteses

- 1) As relações em que o signo reflete e refrata a realidade humana são mediadas, entre outros elementos linguísticos, por um segundo conjunto de relações: as que se estabelecem entre o interdiscorso e o intradiscorso, os textos.
- 2) Para compreender o processamento linguístico do reflexo e da refração, os estudos do discurso podem beneficiar-se de contribuições proporcionadas por estudos linguísticos anteriores. Entre tais contribuições encontram-se:
 - as noções de *traço semântico* e *oposição distintiva*, largamente empregadas nos estudos linguísticos anteriores aos discursivos;
 - a noção de *recursividade*;
 - a noção mais recente de *função semântica*.
- 3) O conjunto de relações semânticas, parte das relações linguísticas que contribuem para tornar cada texto de cada discurso uma totalidade mais ampla do que a mera soma de orações gramaticais, abrangem entre outros elementos as seguintes macrofunções semânticas:

- tema;
- participantes (personagens);
- localização – tanto espacial quanto temporal.

Questões

- 1) Que há semanticamente em comum entre os discursos de e sobre trabalhadores, no *corpus* abaixo?
- 2) Quais são os traços semânticos discursivos subjacentes ao que há de comum? E quais são os traços distintivos?
- 3) Quais são as macrofunções semânticas comuns aos discursos? E quais macrofunções semânticas estabelecem distinções entre os discursos?
- 4) A partir dos traços e das macrofunções semânticas, quais são as oposições distintivas subjacentes?
- 5) A partir das respostas às questões acima, como exatamente as relações entre os textos (intradiscurso) e o interdiscurso participam do processo que reflete e refrata linguisticamente a vida de trabalhadores?
- 6) A partir das respostas às questões anteriores, como se articulam o conjunto das relações semânticas intra e interdiscursivas e o subconjunto constituído pelas macrofunções semânticas?

Considerações metodológicas

Sobre o corpus

Os dados linguísticos a serem pesquisados abrangem neste artigo, quanto à refração discursiva literária, os romances *Germinal*, escrito por Émile Zola; *Morro Velho*, por Avelino Fóscolo; e *Sul*, por Guilhermino César. E abrangem, quanto à refração histórica, entrevistas realizadas por meio da metodologia conhecida como história oral (por exemplo *A voz do passado: história oral*, de P. Thompson), na modalidade história de vida:

- a. entrevista do operário Anélio Marques Guimarães – que trabalhou de 1931 a 1949 em mina de ouro pertencente à Companhia Morro Velho e localizada no atual município de Raposos, que na época era distrito de Nova Lima, na Região Metropolitana de Belo Horizonte – realizada pela historiadora Lucília A.N. Delgado;

- b. entrevista da professora de ensino básico aposentada Magda Lopes Campbell – filha do operário Alcebíades Campbell, o qual trabalhou na Mina de Raposos com Anélio Marques e foi, juntamente com ele e outros 49 trabalhadores, demitido por participação política sindical e partidária – realizada pelo historiador Victor O. P. Coelho.

Cabe assinalar que no presente artigo será dedicado mais espaço à parcela do corpus refletida e refratada historicamente do que à parcela literária, a qual vem sendo estudada desde a segunda etapa da pesquisa, nos trabalhos de 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005, 2007.

O presente artigo, dedicando-se ao estudo de relações entre o discurso histórico e o literário, busca identificar áreas de convergência e de oposição entre estas duas possibilidades de reflexo e refração da realidade no mundo do trabalho. O que retoma em novo patamar a primeira etapa da pesquisa, que estudava interfaces do discurso literário materializado no texto de um poema – "O operário em construção", escrito por Vinicius de Moraes – com o discurso histórico memorialístico materializado no texto da entrevista concedida ao Programa de História Oral da UFMG (onde também se encontra a entrevista de Anélio Marques) por um sindicalista – Armando Ziller, bancário de Minas Gerais que até 1964 integrou o Comando Geral dos Trabalhadores – CGT, sendo um de seus dirigentes em âmbito nacional.

Sobre o método de análise

Partindo das considerações teóricas apresentadas e dos objetivos expostos anteriormente, o método para análise linguística de discursos empregado neste estudo abrange três passos. O primeiro é a descrição do intradiscurso a partir do *corpus*, dos textos, e começa pela identificação dos principais percursos semânticos (temáticos ou figurativos) e dos principais constituintes linguísticos que, em cada percurso semântico intradiscurso, exercem as principais macrofunções semânticas.

Em seguida, podem ser postulados os traços distintivos subjacentes aos percursos semânticos. A segunda etapa abrange também o estabelecimento de relações entre o intra e o interdiscurso: a partir dos traços distintivos subjacentes aos percursos semânticos do intradiscurso, podem ser identificadas as correspondentes oposições constitutivas do

interdiscurso e, assim, estabelecidas as principais relações entre os percursos semânticos intradiscursivos e as oposições interdiscursivas.

O terceiro passo metodológico consiste em identificar os posicionamentos discursivos tanto no plano do enunciado quanto no da enunciação. Como tais posicionamentos decorrem de traços distintivos dos discursos, cabe assinalar que os traços semânticos discursivos aqui propostos não se confundem com os "traços discursivos na descrição gramatical [...] como o de 'tópico' ou o de 'foco de contraste'" propostos por M. A. Perini,²¹ nem com traços semânticos lexicais como os sistematizados, entre outros pesquisadores, por J. Dubois.²²

Discurso literário: *Germinal*, *Morro Velho* e *Sul*

O método de análise pode ser aplicado inicialmente à parcela do *corpus* composta por três romances cujos protagonistas são trabalhadores operários de mineração. Tanto no conhecido *Germinal*, do francês Émile Zola, quanto nos menos conhecidos *Morro Velho* e *Sul*, dos brasileiros Avelino Fóscolo e Guilhermino César, os participantes protagonistas são trabalhadores em minas – de carvão, no norte da França, em *Germinal*; de ouro, na região central de Minas Gerais, em *Morro Velho* e em *Sul*. Isto é um primeiro elemento linguístico no processo de reflexo e refração: o trabalhador como personagem prioritariamente refratada.

Plano do enunciado: reflexo e refração no campo discursivo sociopolítico

Sobre o percurso semântico do trabalho

No plano do enunciado (plano enuncivo), um elemento comum aos três romances é o percurso semântico figurativo do trabalho, exemplificado a seguir, com um trecho de cada romance.

Exemplo 1:

[...] o velho continuou, mais baixo, a remoer suas lembranças. Ah! Certo, não era de ontem que ele e os seus cavavam no veio [de carvão mineral]. A família trabalhava nas minas de Montsou desde a

²¹ PERINI. *Para uma nova gramática do português*, p. 54-60.

²² DUBOIS. *Dicionário de linguística*, p. 591-594.

sua criação; e isso já vinha de muito longe, cento e seis anos. Seu avô, Guillaume Maheu, na época um garoto de quinze anos, fora o descobridor da hulha em Réquillart, a primeira mina da companhia [...] Depois seu pai, Nicolas Maheu, conhecido como o Ruivo, com apenas quarenta anos de idade ficara na Voreux, que nesse tempo estava sendo aberta: um desabamento e ele ficara completamente achatado, com o sangue bebido e os ossos engolidos pelas rochas. Dois dos seus tios e seus três irmãos ali também haviam deixado a pele, mais tarde. Ele, Vincent Maheu, que conseguira sair mais ou menos inteiro, apenas com as pernas em mau estado, passava por astucioso. [...] Seu filho, Toussaint Maheu, já se matava no mesmo ofício, assim como seus netos e toda a família [...] Cento e seis anos de trabalho para o mesmo patrão, as crianças após os velhos: que tal?²³

Exemplo 2:

Trabalhadores saíam [da mina] em pequenos grupos: uns pela caçamba, outros pela escada. Escravos e chins, trabalhadores livres com as vestes umedecidas, negros pelo pó e pelo barro do fundo das galerias, o rosto e os membros escurecidos, também eram quase indistintos uns dos outros.²⁴

Exemplo 3:

Aquiles era-lhes [aos operários da mina Morro Velho] um quase desconhecido, embora ocupasse o posto de capataz. Os operários viam no paulista um homem capaz de tudo, até mesmo de os trair com os patrões. [...] Luciano [...] recebia de Aquiles um trato duro, que feria também os demais operários. [...] Eram picuinhas diárias, repreensões sem motivo, uma animosidade que viera afetar as relações do chefe com seu pessoal. Aquiles [...] procurava vencer aquela frieza, aquela indiferença que, no fundo, o torturava. E juntamente com os outros, como os que o repudiavam, brocava a pedra nos mesmos lugares perigosos, afrontando na galeria os mesmos caprichos da mineração; respirava o mesmo ar que os tubos de refrigeração levavam para

²³ ZOLA. *Germinal*, p. 14.

²⁴ FÓSCOLO. *Morro Velho*, p. 49.

as galerias; e, como os que o odiavam, Aquiles trabalhava odiando também os ingleses [proprietários da mina].²⁵

O percurso semântico figurativo do trabalho abrange os constituintes linguísticos que designam as muitas figuras (elementos semânticos mais concretos, em oposição aos mais abstratos, ditos temáticos, na teoria greimasiana) a partir dos quais se desenvolvem as narrativas literárias. Há constituintes figurativos que designam localização espacial e temporal, como "Réquillart, a primeira mina da Companhia" e participantes protagonistas como "Guillaume Maheu", em *Germinal*; constituintes figurativos que designam simultaneamente participantes e localização espacial, como "negros pelo pó e pelo barro do fundo das galerias" e "escravos chins", em *Morro Velho*; em *Sul*, constituintes figurativos como "Aquiles", que designa participante personagem, e "brocava a pedra nos mesmos lugares perigosos", que designa simultaneamente tema, localização espacial e localização temporal (passado, no caso); entre outros constituintes linguísticos figurativos dos três trechos exemplificados.

Tais figuras semânticas remetem ao tema das condições de trabalho, que será retomado na próxima seção deste artigo, a qual trata do discurso histórico memorialístico, e ao das relações de trabalho. Com relação a este segundo tema, deve ser destacado especificamente o trecho 2 acima, que apresenta personagens trabalhadores localizados espacialmente em uma mina no Brasil, e temporalmente quando ainda havia escravidão.

Nos três trechos acima exemplificados, e ao longo dos textos nos três romances, destacam-se também as metonímias figurativizadas nos personagens trabalhadores, as quais mantêm a relação sintagmática de contiguidade entre partes e todo estudada por Jakobson:²⁶ as partes, no caso, são os trabalhadores refletidos e refratados nos textos ficcionais do discurso literário; o todo, o conjunto dos trabalhadores nas minas reais.

/Produção/ pode ser postulado como traço distintivo subjacente ao percurso semântico figurativo do trabalho. Tal percurso semântico intradiscursivo relaciona-se com uma conhecida oposição interdiscursiva: o antagonismo capital x trabalho, antagonismo que opõe discursos,

²⁵ CÉSAR. *Sul*, p. 9.

²⁶ JAKOBSON. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia, p. 34-62.

literários ou não, os quais defendem os trabalhadores que produzem as riquezas – minerais (ouro ou carvão), no caso dos três romances – aos discursos defensores dos empresários acionistas que se apropriam das riquezas produzidas pelos trabalhadores.

Quanto ao discurso empresarial (ou "capitalista", ou "burguês"), pode ser postulado como integrante do intradiscurso o traço distintivo /apropriação/, subjacente ao percurso semântico figurativo da acumulação de capital. Do discurso empresarial é apresentado abaixo, nos trechos sublinhados, um exemplo extraído de *Germinal*, de passagem que narra a tentativa de negociação entre uma comissão de operários grevistas e o diretor de uma empresa mineradora:

Exemplo 4:

– *Pois muito bem... Ao que parece, os senhores se revoltaram... [...] Sentem-se, estou disposto a conversar. [...]*

– Senhor diretor, não se trata de uma revolução de desordeiros, de más pessoas que procuram instaurar a anarquia. Queremos apenas justiça, estamos cansados de andar morrendo de fome e parecemos que chegou a hora de um entendimento para que ao menos tenhamos pão todos os dias. [...]

– *Vamos, confessem a verdade, vocês estão obedecendo a motivos detestáveis. [...] A Companhia é uma mãe para seus empregados [...]. Só este ano ela gastou trezentos mil francos na construção de aldeias operárias [...], isso sem falar nas aposentadorias que dá, no carvão, nos medicamentos.*²⁷

A oposição distintiva subjacente /produção/ x /apropriação/ relaciona-se com o antagonismo capital x trabalho mencionado acima, o qual contrapõe linguisticamente os discursos posicionados ideologicamente em defesa dos trabalhadores aos discursos posicionados em defesa dos empresários.

Cabe explicitar que as oposições distintivas postuladas caracterizam diferenças linguísticas entre discursos, e não entre palavras isoladas ou limitadas à dimensão da frase, como se faz em teorias e análises que

²⁷ ZOLA. *Germinal*, p. 201-205. Grifos nossos.

não ultrapassam a dimensão subtextual. Cabe assinalar ainda que o antagonismo capital x trabalho foi priorizado na análise do processo linguístico de reflexo e refração da realidade – embora haja outros antagonismos como os de gênero, etnia, faixa etária e meio ambiente, sobretudo em *Germinal* – porque estes outros antagonismos não são os principais.

Sobre o percurso semântico do inconformismo

Há dois subconjuntos. Um é o do inconformismo que impulsiona os trabalhadores operários a se organizar e lutar por mudanças em suas condições de vida; outro subconjunto é o do inconformismo em que os trabalhadores não conseguem se organizar.

O inconformismo organizado, em Germinal e Sul

Muito desenvolvido em *Germinal*, apenas delineado em *Sul*, e inexistente em *Morro Velho*, pode ser identificado no plano enuncivo um segundo percurso semântico intradiscursivo relacionado com a oposição interdiscursiva capital x trabalho. É o percurso semântico da luta por mudanças, aqui exemplificado:

Exemplo 5:

[...] a mulher de Maheu [...] tinha razão, seria o golpe de misericórdia na burguesia: [os operários] arregimentarem-se [...], conhecerem-se, reunirem-se em sindicatos [...]. Depois, no dia em que fossem multidão, no dia em que milhões de trabalhadores se apresentassem diante de alguns desocupados, tomar o poder, ser os donos. Ah! Que despertar da verdade e da justiça!²⁸

Exemplo 6:

[Luciano] Recorda a conversa que à tarde tiveram os colegas de turma, ao voltarem da mina. Roberto escaldava de entusiasmo e pediu-lhes que fizessem coro com os companheiros, a fim de forçarem o [empregador] inglês a abreviar a fundação da Caixa de Aposentadoria. Dirigiu-se a Mariano: "Queres melhorar de sorte, seu pinóia?" "Ah! Quem não quer?..." – foi a resposta mole do outro. Mas Roberto insistiu assim mesmo: "Então entra pro nosso sindicato, que

²⁸ ZOLA. *Germinal*, p. 474.

havemos de arranjar tudo isso à força".²⁹

O tema da luta por mudanças é o principal no percurso semântico do inconformismo, em *Germinal* e em *Morro Velho*, e se concretiza na figura semântica que é o sindicato enquanto personagem coletiva, seja com a caracterização "reunirem-se em sindicatos [...] milhões de trabalhadores", no trecho 5, seja com a designação "nosso sindicato", no trecho 6.

/Inaceitação/ pode ser postulado como traço distintivo subjacente ao percurso semântico figurativo do inconformismo. Tal traço distintivo opõe-se a /aceitação/, subjacente ao percurso semântico do conformismo, nos discursos segundo os quais os trabalhadores devem resignar-se diante das relações socioeconômicas vigentes no modo capitalista de produção de bens, ou seja, nos discursos empresariais (mesmo quando enunciados não somente por personagens empresariais, mas também por personagens trabalhadores).

Além disto, o traço semântico /dinâmico/ pode ser postulado como o segundo traço distintivo subjacente ao percurso semântico do inconformismo, em seu subconjunto do inconformismo organizado para lutar por mudanças em defesa dos interesses operários; e o traço /estático/, como subjacente ao discurso burguês, em seu percurso semântico figurativo da luta por manutenção dos interesses empresariais. A oposição /dinâmico/ x /estático/ relaciona-se com o antagonismo interdiscursivo que dispõe em um lado os discursos ideologicamente posicionados defendendo a luta dos trabalhadores pela mudança das relações socioeconômicas vigentes, e em outro lado os discursos ideologicamente posicionados defendendo a manutenção das relações vigentes no modo capitalista de produção.

Observação sobre cultura letrada e inconformismo operário

O tema da cultura, em sentido amplo que abrange instrução escolar e informação, entre outros atributos, envolve um dos traços que distinguem entre si personagens protagonistas:

Exemplo 7:

Como? Então os operários não podiam pensar? Pois [os empresários e seus prepostos políticos] esperassem e veriam... As coisas iriam

²⁹ CÉSAR. *Sul*, p. 220.

mudar muito em breve, justamente porque o operário aprendera a pensar. No tempo do velho, o mineiro vivia na mina como um animal de carga, como uma máquina de extrair hulha, sempre enfurnado na terra, os ouvidos e olhos tapados, sem saber o que estava acontecendo no mundo. Por esse motivo, os ricos que governavam podiam fazer o que bem entendessem, vendê-lo e comprá-lo, e o mineiro nem se dava conta. Agora ele estava acordado nas entranhas da terra, germinava lá no fundo como uma semente. E todos veriam, um belo dia, brotar homens da terra. Sim! Um exército de homens que restabeleceria a justiça... Ou será que todos não eram iguais depois da Revolução [de 1789]? Uma vez que tinha direito ao voto, por que o operário deveria permanecer escravo do patrão que lhe pagava? [...] Era por isso, por isso e por muitas outras coisas, que este mundo acabaria explodindo um dia, graças à instrução. Era só olhar, ali na aldeia mesmo: os avós não sabiam nem assinar o nome, os pais já o assinavam, enquanto os filhos liam e escreviam como professores. Ah! Era uma bravia messe de homens amadurecendo ao sol, crescendo pouco a pouco.³⁰

Exemplo 8:

A influência de Etienne crescia, ele revolucionava pouco a pouco a aldeia. Fazia uma propaganda surda e dela já colhia frutos, graças à estima cada vez maior de que gozava. A mulher de Maheu, apesar de sua desconfiança de hospedeira prudente, tratava-o com toda a consideração devida a um rapaz que pagava a pensão pontualmente, não bebia nem jogava e *estava sempre com o nariz colado em algum livro*. Por esse motivo, fazia-lhe junto às vizinhas, uma reputação de homem instruído [...].³¹

No caso, pode ser postulado o traço distintivo /conhecimento/, oposto a /desconhecimento/, subjacente também ao exemplo 16 adiante, já no romance *Morro Velho*.

³⁰ ZOLA. *Germinal*, p. 156.

³¹ ZOLA. *Germinal*, p. 159. Grifo nosso.

O inconformismo sem organização, em Morro Velho

No percurso semântico do inconformismo há um segundo subconjunto, que não chega a manifestar como tema a luta dos trabalhadores por mudanças e pode ser exemplificado no trecho abaixo:

Exemplo 9:

- Há algo de anormal – disse o Mestre, apontando para um carro fechado, uma espécie de ambulância. [...]
- Que terá sucedido? Insisti eu.
- Algum dos acidentes diários: queda de blocos, desmoronamentos, algum madeiramento do salão que terá ruído, alguns mortos e feridos. Em tudo isto o mais revoltante é que os sacrificados são os escravos vindos de Catas Altas..."³²

Se /inaceitação/ pode ser postulado como traço semântico subjacente aos dois subconjuntos no percurso semântico do inconformismo, algo diferente ocorre com o traço /dinâmico/: não pode ser postulado para o subconjunto do inconformismo que não chega a se manifestar como organizado.

Plano da enunciação: reflexo e refração no campo discursivo literário

No que se refere ao plano enunciativo, *Germinal*, *Morro Velho* e *Sul* obviamente situam-se no campo discursivo literário. Mas, dentro deste campo, *Germinal* e *Morro Velho*³³ podem ser situados, sob a perspectiva da refração discursiva realista, na variante naturalista – diferentemente de *Sul*, em que não é identificado um traço distintivo daquela variante literária: a tentativa de compreensão científica da natureza. Tal característica da refração discursiva realista naturalista traz como decorrência intradiscursiva, textual, a presença do percurso semântico da natureza,

³² FÓSCOLO. *Morro Velho*, p. 49-50.

³³ L. Malard – corresponsável por editar e fazer publicar em 1999 o até então inédito *Morro Velho* (o autor Avelino Fóscolo havia falecido quarenta e cinco anos antes, em 1944) – considera o romance dentro do que denomina "naturalismo tardio"; o que parece acertado, como será visto logo adiante, na exemplificação. Cf. MALARD. Romance-documento, p. 15-29.

com extensos conjuntos de figuras da natureza vegetal, da natureza mineral e da natureza humana.

Constituintes linguísticos que figurativizam a natureza vegetal podem ser identificados em trechos de *Germinal* e de *Morro Velho* como os dois abaixo:

Exemplo 10:

E agora, a cada saída do poço [onde trabalhava, a personagem E. Lantier] notava que a primavera era cada vez mais perfumada e tépida, após dez horas de trabalho no eterno inverno da mina [...]. Em junho, os trigais já crescidos eram de um verde azulado que se destacava sobre o verde escuro das plantações de beterraba [...]. Os choupos do canal empenachavam-se de folhas, ervas invadiam o aterro, uma vida completa germinava, brotava dessa terra sob a qual, lá no fundo, ele gemia de miséria e de cansaço.³⁴

Exemplo 11:

O sol em meio declínio reverberava intensamente o solo nu e cálido sem uma árvore sequer para refrigerá-lo e acomodar a cortina de pó voltejante no ar.³⁵

Figuras da natureza mineral também são frequentes, como nos trechos abaixo, mais uma vez de *Germinal* e *Morro Velho*, respectivamente:

Exemplo 12:

Ao abrir a [mina] Voreux, fora necessário construir dois revestimentos: o do nível superior, nas areias soltas e argilas brancas, vizinhas do terreno cretáceo, fendidas de todos os lados, empapadas de água como uma esponja; depois, o do nível inferior, diretamente por cima das jazidas de carvão, numa areia amarela, fina como farinha, correndo com a fluidez de um líquido [...].³⁶

Exemplo 13:

O Capitão Grande chamara a atenção dos engenheiros sobre uma fenda que se abria lentamente numa grande rocha formadora do

³⁴ ZOLA. *Germinal*, p. 264.

³⁵ FÓSCOLO. *Morro Velho*, p. 95.

³⁶ ZOLA. *Germinal*, p. 414-415.

teto do primeiro salão [da mina]; outras fendas menores se abriam a grande distância, fazendo supor estarem todas em um grande bloco.³⁷

Mas o mais destacado conjunto de figuras, em *Germinal* sobretudo, é o que se refere à natureza humana, como abaixo:

Exemplo 14:

O transporte [de carvão] recomeçou nos nove andares [da mina]; só se ouviam agora os chamados dos dois operários do plano inclinado e o bufar das gradadoras chegando ao plano, esbaforidas como jumentas carregadas demais. Havia um sopro de bestialidade por toda a mina, um desejo súbito de macho, quando um mineiro encontrava uma dessas moças de quatro [curvadas, empurrando com as mãos vagonetes carregados de carvão], o traseiro ao ar, as ancas arrebitando as calças de homem.³⁸

As figuras da animalização humana são frequentes em *Germinal* a ponto de, mesmo implícita subentendida, deixarem nítida a função argumentativa de ilustrar ficcionalmente a tese segundo a qual, sob o capitalismo, o proletariado tem sua natureza humana degradada, rebaixada à animalidade. Tal frequência inexistente no romance *Morro Velho*, onde a animalização humana é figurativizada em trechos esporádicos.

Mas cabe assinalar no romance de Zola um elemento específico, relacionando com a natureza humana teorias então consideradas científicas sobre a hereditariedade, como no trecho abaixo:

Exemplo 15:

– Então és mecânico e te despediram da estrada de ferro... Por quê?

– Esbofetei o chefe...

Ela ficou estupefata, confusa nas suas idéias hereditárias de subordinação e obediência passiva.

– A verdade é que tinha bebido [...].

Balançou a cabeça: tinha um ódio de morte da aguardente, o ódio de último filho de uma raça de bêbados, que sofria na carne o resultado

³⁷FÓSCOLO. *Morro Velho*, p. 153.

³⁸ZOLA. *Germinal*, p. 41-43.

de toda essa ascendência empapada em álcool e desequilibrada graças a ele [...].³⁹

Algo como isto não ocorre em *Morro Velho*, que contudo apresenta uma particularidade naturalista doutrinária: enuncia um discurso que defende explicitamente a importância das Ciências Naturais – grafadas com iniciais maiúsculas no livro:

Exemplo 16:

– Minha preocupação única é estudar comigo, com um professor, com qualquer um, línguas e Ciências Naturais: as primeiras, para melhor adquirir o cabedal de conhecimentos de países estrangeiros; e as últimas, por serem a base de todo o progresso e do bem-estar humano.⁴⁰

Este trecho retoma o tema da cultura que havia já surgido nos exemplos 7 e 8 anteriores, de *Germinal*, mas com duas características diferentes. Primeira: o personagem do trecho acima não é operário. Segunda característica: o tema da cultura no exemplo 16, não sendo relacionado diretamente com qualquer personagem operário, e muito menos com qualquer personagem escravo, conseqüentemente não diz respeito a inconformismo operário.

Notas sobre verossimilhança

Germinal é o único dos três textos em que o discurso hegemônico defende a luta operária por mudança tanto nas condições de vida quanto nas próprias relações entre capital e trabalho, com o fim da dominação deste por aquele.

Em *Sul*, são apresentados ficcionalmente elementos da luta operária sindical por melhores condições de vida, mas a luta não chega a se desenvolver como enfrentamento do próprio sistema capitalista, diferentemente do que ocorre em *Germinal*.

Em *Morro Velho*, a inexistência de um discurso sindical, e muito menos de um discurso político socialista, decorre da verossimilhança buscada pelo processo linguístico literário realista, inclusive pelo realista naturalista, de reflexo e refração do trabalho em mina de ouro. Um

³⁹ ZOLA. *Germinal*, p. 44.

⁴⁰ FÓSCOLO. *Morro Velho*, p. 135.

romance tendo como título aquele sintagma nominal, que remete à localização espacial no interior brasileiro e à localização temporal nos meados do século XIX – quando nem sequer haviam sido superadas as relações de trabalho escravistas, e as assalariadas apenas começavam a existir – seria inverossímil caso apresentasse como protagonistas trabalhadores enunciando discurso sindical ou algo semelhante.

Já *Germinal*, com a mesma localização temporal mas espacialmente localizado na França, desenvolvida sociedade capitalista, a verossimilhança exige que sejam tematizadas as lutas dos trabalhadores, inclusive greves e outras manifestações orientadas por sindicatos, partidos operários e demais organizações sociais e políticas.

É diferente o que ocorre em *Sul*, localizado espacialmente na mencionada mina brasileira de Morro Velho e temporalmente nas primeiras décadas do século XX, quando os operários já haviam fundado, mas apenas o iniciavam, um sindicato que, conforme estudado pela historiadora Y. Grossi, os levaria posteriormente, em meados do século, a se tornarem protagonistas de muitas lutas sindicais e políticas – algumas das quais tratadas imediatamente a seguir, quando este estudo se dedica ao processo linguístico de reflexo e refração histórico memorialístico.

Discurso histórico: as minas de Morro Velho e seus trabalhadores

Plano do enunciado: reflexo e refração no campo discursivo sociopolítico

Percorso semântico do trabalho

O percurso semântico do trabalho abrange os constituintes linguísticos que designam as figuras e os temas a partir dos quais se desenvolvem os textos do discurso histórico.

Serão estudados os textos de duas entrevistas, concedidas a historiadores, sobre operários de minas da antiga Companhia Morro Velho (atualmente, AngloGold), que desde o século XVIII produzem ouro no que atualmente são os municípios de Nova Lima, Raposos, Rio Acima e Sabará, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Logo abaixo serão

apresentados trechos das entrevistas, realizadas na modalidade academicamente conhecida como "história oral":⁴¹ a do operário Anélio Marques Guimarães, realizada pela historiadora L. A. N. Delgado; e a da professora de ensino básico Magda Lopes Campbell sobre seu pai, o operário Alcebíades Campbell, realizada pelo historiador V. O. P. Coelho.

Portanto, o produto linguístico que são os textos das entrevistas, transcritas sob responsabilidade dos respectivos historiadores, decorre do processo linguístico de reflexo e refração histórico, em seu subconjunto que é a refração histórica memorialística proporcionada pelos métodos da história oral.

Em ambas as entrevistas, um dos primeiros temas é o início do operário no trabalho em mina:

Exemplo 17:

Eu entrei para dentro da mina com 18 anos. [...] Eu comecei enchendo carro, com pá, enchendo o carro de pedra. [...] Eu trabalhei uns meses mais ou menos, logo o sujeito [o feitor] me escolheu para fazer um [...] trabalho mais leve – mas era pesado, só de entrar dentro da mina é pesado, não é? E depois eu aprendi a mexer com máquina, trabalhei com máquina, trabalhei mais de 15 anos em máquinas, elevadores.⁴²

Exemplo 18:

[meu pai] Veio do Rio de Janeiro para Minas depois de adulto, durante a depressão de 1930, [...] trabalhar no escritório, que remunerava mal e o impeliu para o trabalho pesado. [...] A Morro Velho tinha interesse em ampliar a produção do ouro [...].⁴³

Outro tema é o das condições de trabalho, inclusive as referentes à saúde profissional, com figuras que concretizam duração da jornada, (in)segurança no trabalho, acidentes, insalubridade e doenças, entre outros aspectos:

Exemplo 19:

[...] eu, quando entrei para a mina de Raposos [município que até 1948

⁴¹ Cf. THOMPSON. *A voz do passado: história oral*.

⁴² MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 14. Fita 1, lado B.

⁴³ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 1-2.

era distrito de Nova Lima e onde há uma das minas], nós chegávamos a trabalhar lá 12 horas por dia, na mina. Nós costumávamos entrar com o escuro e sair com o escuro na mina.⁴⁴

Exemplo 20:

O problema era que não tinha segurança de trabalho, antes do sindicato. Depois do sindicato é que começou a luta para mais segurança no trabalho. Operário morria, saía aos pedaços da mina, quase que diariamente, quase todos os dias tinha uma morte. [...] E tinha um problema na mina de Morro Velho especialmente, em Raposos dava menos: era raro o dia em que não saíam quatro, cinco, até seis macas com operários desfalecidos, de dentro da mina. Lá nós falávamos: "Fulano saiu *sambado*". *Sambado* quer dizer que o *cara* chegava lá e perdia tudo quanto era líquido que tinha no corpo, devido ao calor da mina. E à má alimentação também.⁴⁵

Exemplo 21:

Morriam muitos operários debaixo das pedras, muitos mesmo, e quase todo dia. [...] Era o caso dos *chocos* que provocavam desabamentos [...] e havia ainda a questão das doenças: a mina de Raposos é muito úmida, e os trabalhadores pegam pneumonia com facilidade [...]. E a poeira das pedras? Vem a silicose nos pulmões [...].⁴⁶

Cabe assinalar a relação intertextual, explicitamente interdiscursiva, do discurso histórico memorialístico nos exemplos 19, 20 e 21 acima com o discurso literário nos trechos 1, 2 e 9 anteriores. Cabe assinalar ainda que os temas e figuras no percurso semântico do trabalho também ocorrem, mas acompanhados por outros temas e figuras, no percurso semântico do inconformismo, a seguir.

⁴⁴ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p.14-16. Fita 1, lado B.

⁴⁵ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 14. Fita 2, lado B.

⁴⁶ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 7.

***Percurso semântico do inconformismo:
o inconformismo organizado no partido político e no sindicato***

O tema do inconformismo encontra-se diretamente ligado ao da organização, pois o inconformismo concretiza-se nas figuras semânticas do Sindicato (no caso, o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Extrativa do Ouro em Nova Lima e Região) e do Partido (Comunista, o PCB a partir dos anos 1930-40), agremiações em que os personagens operários atuaram organizadamente:

Exemplo 22:

[...] era 1932, quando [o pai da entrevistada] veio para Nova Lima e começou a trabalhar na Morro Velho. No ano seguinte, convidado com outros três trabalhadores para fazer um curso para lideranças com um tal de Leon Lerman [...], reuniu-se com Anélio [...]. Estes trabalhadores reuniam-se para ter aulas de marxismo com Leon [...]. Papai, Anélio e outros estavam sendo cogitados para serem membros do PCB, e o curso tentava lhes transmitir a linha política do Partido e sua prática. No curso viram que a legislação estava mudando. Já era possível ao trabalhador se organizar em forma de sindicato. [...] Então [...] o sindicato dos operários de Nova Lima foi um dos primeiros sindicatos a se organizar no Brasil. Papai ficou responsável pela elaboração dos estatutos.⁴⁷

Exemplo 23:

[...] Leon Lerman [...], ele estudava, ele lia, ele tinha livros [...] e foi para Nova Lima, e lá ele formou o Partido. [...] Ele disse: "[...] nós temos que organizar um partido dos trabalhadores aqui [...], você topa?" [...] Recrutou eu e mais dois. [...] Um era Pedro Pinto Carneiro, ele trabalhava na carpintaria da Morro Velho. [...] O outro era Geraldo de Souza. Trabalhava na [...] Mina Grande, mina de Nova Lima. [...] Foi em 1932. [...] uma das primeiras tarefas que o Partido recebeu lá [em Nova Lima] foi trabalhar para a fundação do Sindicato.⁴⁸

⁴⁷ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 2-3.

⁴⁸ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 2-7. Fita 2, lado A.

Nos exemplos 22 e 23 do discurso histórico memorialístico, em relação com a figura do personagem Leon Lerman, há recorrência da cultura enquanto tema do discurso operário, o que havia ocorrido anteriormente no discurso literário – trechos 7, 8 e 16. Este tema, principalmente no que se refere a leitura enquanto fonte de informação, também está presente em trecho no qual o operário Anélio Marques rememora seu primeiro contato com o discurso operário na refração marxista do PCB:

Exemplo 24:

[...] ele [Leon Lerman] falou comigo: "[...] eu vou te dar esse livro, e você vai ler.[...] Você lê, depois nós vamos conversar sobre isso." O livro chamava *Dicionário das questões sociais*. Então, eu peguei o livro, eram dez horas da noite. [...] Eu peguei o livro e comecei a ler. Quando foi no outro dia, às oito horas da manhã, eu levei o livro para ele [...] e falei: "Eu vim aqui trazer o livro. Muito obrigado. Gostei muito do livro." Ele disse: "Mas você leu? [...] Você olhou por cima e já veio entregar. Você não gosta de leitura". Eu falei: "Então, você faça perguntas sobre o livro. Faça pergunta sobre qualquer coisa do livro, para você ver se eu li ou não." Aí ele começou a fazer perguntas, sabe? As perguntas eram fáceis, e eu peguei tudo. Guardei o livro na cabeça. Ele disse: "É, você leu; agora, para você entender isso tudo, você tem que fazer um negócio, nós temos que organizar um partido dos trabalhadores aqui, para você entender melhor o que está escrito nesse livro. [...] Um partido para defender os interesses dos trabalhadores, [...] como está nesse livro. Você topa?" "Topo, é agora." E aí entrei [no PCB]. Ele falou: "Então, a tarefa sua é arranjar mais dois companheiros. Porque só com você não dá, eu não sou operário da mina, sou negociante. Eu estou aqui porque quero deixar nisso aí uma semente. Você vai arranjar mais dois amigos, companheiros, se for da Mina do Morro Velho, melhor." Eu falei: "Está certo." Peguei um cara lá, Pedro Pinto Carneiro, peguei Geraldo de Souza, e fizemos a primeira reunião do Partido. Daí, começamos a luta.⁴⁹

49 MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 4-5. Fita 2, lado A.

Além disto, e relacionado também com a figura do Sindicato, um outro tema que surge necessariamente é o das reivindicações e da luta por sua conquista:

Exemplo 25:

E da fundação do Partido para cá o nível dos trabalhadores melhorou muito. Porque vieram também determinadas leis que não vieram por acaso, nem foi dádiva de Getúlio [Vargas]. [...] depois da vitória da grande revolução socialista de outubro [de 1917], a influência foi muito grande. [...] Também não foi só a revolução de outubro; o movimento [...] operário na França avançou muito, tinha avançado muito. E [com] essas influências, eles [primeiro governo Vargas] foram obrigados a aprovar determinadas leis de benefício do trabalhador. A lei de oito horas, a lei de férias [...]. Mas eram leis para ficarem no papel. [...] Por quê? Porque não tinha organização operária, sindical, não tinha um partido no momento para orientar no sentido de que essa lei fosse aplicada. Então essa lei só começou a funcionar, a lei de férias, [...] foi em 35. [...] Eu saí de férias, as primeiras férias para os operários da Morro Velho, [...] em primeiro de maio de 1935. E o Sindicato fez um ano no dia 13. Antes de um ano, o Sindicato já tinha conquistado as férias. [...] E nós tivemos uma vitória política. Foi a primeira vez que a Morro Velho parou para comemorar a data de Primeiro de Maio [...] os trabalhadores promoveram passeata em quase toda a cidade de Nova Lima.⁵⁰

Exemplo 26:

As bandeiras do Sindicato de Nova Lima eram arrojadas: [adicional por] insalubridade, décimo terceiro, salário-noturno. Em primeiro lugar no Brasil. Também, já possuía história: a primeira ação trabalhista no Brasil foi relativa a Nova Lima, no tempo dos escravos. [...] a Companhia Morro Velho não cumpriu a alforria dos escravos que foram adquiridos de uma fazenda. [...] Os operários possuíam muitas aspirações, [...] conseguiram resultados e melhorias. Uma das primeiras lutas do sindicato foi a lei dos 2/3: conseguir a garantia de dois brasileiros por um estrangeiro, na contratação do pessoal.

⁵⁰ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 10-11. Fita 2, lado A.

[...] Fizeram greves, fizeram passeatas, fizeram concentrações [...].⁵¹

Ainda no tema das reivindicações e das lutas, cabe assinalar também as que ultrapassavam os interesses imediatos dos trabalhadores nas minas e alcançavam incidência nacional e mesmo internacional, como a campanha pela participação do Brasil na II Guerra Mundial:

Exemplo 27:

O Partido resolveu botar um peso pesado na campanha para a Força Expedicionária Brasileira. O papel do Partido na Liga de Defesa Nacional foi muito grande. As companheiras, até médica, [...] mulher de engenheiro, de operário, trabalhando e trabalhando em máquina, fazendo roupa para soldado do Exército. E fazendo aquelas manifestações [...]. Isso deu um prestígio muito grande para o Partido. [...] Eles não estavam lá batendo no peito e dizendo que eram comunistas, não. Eles estavam lá mostrando que eram brasileiros e que o papel nosso era ajudar o nosso país a derrotar o nazifascismo. [...] Não foi só pela nossa luta não, mas luta do mundo. Comunistas na França perderam [...] membros na Resistência Francesa. Isso também repercutiu. Repercutiu aqui em nós.⁵²

Ainda no tema das reivindicações de alcance nacional, encontra-se a luta pelo monopólio estatal do petróleo, na qual surge entre outros personagens – surpresa agradável, para o autor do presente estudo – Monteiro Lobato:

Exemplo 28:

Em Nova Lima teve campanha, fizemos muita propaganda, falávamos do petróleo na assembleia do sindicato, mostrando a importância. [...] Monteiro Lobato escreveu um livro, *O escândalo do petróleo*, e nós usamos muito esse livro para colocar para os trabalhadores a importância do monopólio estatal do petróleo, a importância dessas palavras, "O petróleo é nosso". Palestras e conferências foram feitas em Nova Lima sobre o petróleo. Não só em Nova Lima, em Belo Horizonte a atividade era muito maior. [...] Perseguição houve. [...] Companheiros, vários companheiros foram presos, até elementos

⁵¹ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 5-6.

⁵² MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 17-18. Fita 4, lado B.

que não eram do Partido mas eram participantes. Estudantes também, que tiveram um papel muito importante na campanha, vários estudantes foram presos aqui. Comícios que nós fazíamos aqui para esclarecimento da campanha eram dissolvidos.⁵³

As figuras de Monteiro Lobato e de seu livro *O escândalo do petróleo* situam o exemplo 28 também em relação com o tema da cultura, como havia ocorrido tanto em trechos como 7, 8 e 16, do discurso literário, quanto em 22, 23 e 24, estes três já no discurso histórico memorialístico.

Mas por outro lado o tema da repressão, também presente em 28, antecipa algo do que será apresentado a partir dos exemplos 29 a 34. O trecho 29 introduz novo tema, participação em eleições, que corresponde ao inconformismo organizado também eleitoralmente:

Exemplo 29:

[...] eu julgo importante essa eleição de 1947 em Nova Lima, onde eu militei mais, porque estava ainda "fresquinha" a cassação do Partido [Comunista], a cassação dos mandatos dos deputados federais e estaduais [em 1947, início da "Guerra Fria"]. Com tudo isso nós não tínhamos legenda, por isso tivemos que arranjar legenda. [...] Um partido que abriu a legenda para nós participarmos foi o PSD. [...] E o que acontece? O PSD ganhou as eleições lá, para prefeito [...]. O candidato do PSD para prefeito era um médico, um ótimo médico, [...] um homem que nos ajudou muito para descobrir o problema da silicose na Mina de Morro Velho. [...] o vice-prefeito era um companheiro que era membro do Comitê Estadual [do PCB] de Minas Gerais. Foi eleito vice-prefeito. O juiz de paz era um comerciante de Nova Lima, companheiro do Partido, foi eleito. E os quatro candidatos do Partido [PCB, na legenda do PSD] foram eleitos, dos mais bem votados. [...]: eu, William Dias Gomes, Antônio Liberato e José Matias Horta. [...] Todos os quatro que entraram na legenda do PSD, nós fizemos nossa campanha junto com o PSD mas como os candidatos de Prestes, porque o Prestes era figura primordial no Partido [...].⁵⁴

⁵³MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 12-13. Fita 4, lado B.

⁵⁴MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 19-21. Fita 4, lado B.

A cassação do PCB em 1947 é uma entre outras figuras que concretizam o tema da repressão às lutas sindicais e partidárias dos trabalhadores:

Exemplo 30:

[...] saiu a Carta Sindical, e a primeira diretoria eleita para o sindicato. Esta diretoria em 1935 foi demitida pela Morro Velho. [...] Um sofrimento muito grande para aquele operariado que começava a sentir a importância da organização sindical.⁵⁵

Exemplo 31:

Em novembro de 35, com o levante comunista no Rio de Janeiro e em outros lugares, o presidente do Sindicato foi preso, eu fui preso. O Leon Lerman foi preso, mais uns seis elementos [...].⁵⁶

Exemplo 32:

[...] muitos anos depois, em 1949, um dos capitães da mina [o pai da entrevistada M. Campbell, que havia atingido a mais alta função exercida por um trabalhador brasileiro na hierarquia da empresa, que era britânica], da Mina de Raposos, foi posto na rua como sabotador da produção. Esse "cara" foi posto na rua comigo e mais quarenta e nove. São cinquenta e um trabalhadores, houve um processo promovido pelo Estado de Minas Gerais contra os trabalhadores da Morro Velho. Quer dizer, o Estado se transformou em instrumento da Companhia de Morro Velho. Por quê? [...] Era jogar o Estado, em vez de ser a Companhia; jogaram o Estado contra os mineiros da Morro Velho.⁵⁷

O tema da repressão chega a se concretizar também nas figuras da demissão e até do assassinato de trabalhadores, em represália à participação sindical e política daqueles personagens:

Exemplo 33:

[...] invadiram o escritório dos vereadores, [...] O William estava ouvindo aquele barulhão, foi olhar, os "caras" estavam subindo a escada, aí ele abriu a porta e disse: "Uai, o que é isso, gente?" Aí um "cara" que estava na frente com um revólver disse: "É isso!" E deu um

⁵⁵ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 3.

⁵⁶ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 13. Fita 2, lado B.

⁵⁷ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 22. Fita 2, lado B.

tiro no coração dele [...]. O enterro do William foi uma demonstração, um terror tremendo na cidade mas a massa foi ao enterro do William. [...] E posteriormente tornaram a assassinar um companheiro nosso, membro do comitê municipal [do PCB] em Nova Lima, foi assassinado numa esquina, esse companheiro quando jovem ele foi polícia, mas já tinha muitos anos que ele trabalhava como mineiro da Morro Velho. [...] O enterro dele também foi muito concorrido. [...] Isso foi em 48, final de 48. A nossa luta continuou, era meia dúzia de companheiros. Mas tinha a massa que ajudava a gente, fazia algum trabalho, e tal. [...] quando foi em julho de 49 [...] fomos postos na rua como sabotadores da produção e como comunistas. [...] para colocar os 51 operários na rua tiveram que transferir de Belo Horizonte para Nova Lima e Raposos quase que o batalhão inteiro da cavalaria, para amedrontar o povo.⁵⁸

Exemplo 34:

Pela época da grande perseguição, em 1949, papai foi ameaçado de morte. [...] Um dia, era dois de novembro, fui com minha mãe levar flores ao túmulo da minha avó. Chegando ao cemitério, minha mãe ficou conversando com algumas senhoras, e se dirigiram para a baixada do cemitério, o "campo pagão", destinado aos ateus, maçons, prostitutas, suicidas; um lugar com muita terra. Havia lá túmulos abertos. Vi as cruzes, fui descendo e lendo os nomes nas cruzes. De repente vi o nome de papai numa cruz. Minhas pernas bambearam. Caí e desmaiei. Depois fiquei sabendo que tinham preparado oito túmulos para comunistas.⁵⁹

Mas há também o tema da solidariedade, relacionado com a figura do novo personagem, coletivo – os 51 trabalhadores demitidos por participação sindical e política, personagem coletivo por sua vez relacionado com personagens individuais como o pai da entrevistada e como seus colegas de trabalho, seus vizinhos e descendentes de ambos:

⁵⁸ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 2-6. Fita 5, lado A.

⁵⁹ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 4.

Exemplo 35:

Papai perseguido, desempregado, seis filhos para criar. [...] Archibaldo, meu irmão, nascera uma semana antes do fatídico dia da dispensa: 02 de julho de 1949. [...] De repente, houve uma fila lá em casa, de pessoas que se lembravam de pagar um dinheirinho de 5, 10, 15, 20 anos atrás. Nem papai nem mamãe se lembravam destas dívidas. E presentes? "Vim trazer uma linguça para vocês porque matei um porquinho [...]." "Trouxe este doce de leite para os meninos." "[...] trouxe, este feijão, este milho."

Na véspera de nos mudarmos, recebemos galinha frita, carne assada, farofa, ovos cozidos, quitandas e um bolo recheado de goiabada que até hoje me deixa com a boca cheia d'água. Nós comemos na viagem afora. O pessoal era solidário e amigo.⁶⁰

Exemplo 36:

[...] fui convidada a fazer uma palestra [já nos anos 1990] para os professores de Raposos. Para introduzir minha fala, resolvi me identificar: "Professores de Raposos [...], vocês não me conhecem, pois saí daqui muito cedo. Meu pai foi dos cinquenta e um [demitidos] da Morro Velho. Perseguidos, tivemos que nos mudar para outras regiões." Fiz a palestra sobre a política educacional e, no término, fui procurada por diversos professores, querendo saber notícias de papai. Seus pais, mães ou avós lhes contaram da perseguição aos "51". Só naquele dia compreendi que papai, em Raposos, era uma espécie de símbolo. Ele ainda vivia, e eu lhe disse: "Pai, estive em Raposos e os professores querem conhecê-lo." Ele [...] sorriu incrédulo, dizendo: "Que é isso? Eles não me conhecem, nunca ouviram falar de mim. Meus amigos morreram ou 'se mandaram'. Ninguém me conhece lá!" Estava errado. Quando se foi, alguns anos depois, em Belo Horizonte, veio ônibus especial de Raposos para o seu enterro: eram familiares dos seus companheiros, vizinhos e alguns remanescentes. Não o haviam esquecido, trinta e nove anos depois que se mudou de lá.⁶¹

⁶⁰ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 13.

⁶¹ CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 5.

Plano da enunciação, campo discursivo histórico: algumas características da refração histórica memorialística

Há duas considerações iniciais sobre a enunciação histórica. A primeira diz respeito às relações entre o processo de reflexo e refração no discurso histórico e no literário. A segunda, a um elemento constitutivo do próprio discurso histórico, no caso da sua refração histórica memorialística, diferente da refração histórica tradicional e complementar a esta.

Quanto à primeira consideração, o discurso histórico opõe-se ao literário na medida em que, orientado entre outras preocupações pela busca da verdade factual, desenvolve métodos de trabalho na tentativa de se aproximar dela, os quais incluem o estudo das fontes documentais. É na tentativa de aperfeiçoar tais métodos que parte da história contemporânea acrescenta as informações provenientes das fontes documentais orais às informações provenientes das fontes escritas habituais no campo do conhecimento.

Assim, pode ser postulada a oposição distintiva /veridicção/ x /verossimilhança/, subjacente à oposição entre o discurso histórico, em suas diversas modalidades (diversas modalidades de refração), e o discurso literário, principalmente nas modalidades (refrações) realistas.

Sobre a segunda consideração, relacionada com o discurso histórico na refração memorialística, diferente da tradicional, relaciona-se também com a oposição entre maior e menor exatidão. Vejam-se os exemplos 22' e 23' abaixo, em que os relatos dos entrevistados divergem, incluindo ou excluindo um personagem entre os trabalhadores que fundaram na região mineira de Nova Lima a organização local do Partido Comunista:

Exemplo 22':

[...] era 1932, quando [Alcebíades Campbell, o pai da entrevistada] veio para Nova Lima e começou a trabalhar na Morro Velho. No ano seguinte, convidado com outros três trabalhadores para fazer um curso para lideranças com um tal de Leon Lerman [...], reuniu-se com Anélio [...]. Estes trabalhadores reuniam-se para ter aulas de marxismo com Leon [...]. Papai, Anélio e outros estavam sendo cogitados para serem membros do PCB, e o curso tentava lhes transmitir a linha política do Partido e sua prática.⁶²

⁶² CAMPBELL. Entrevista ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho, p. 2-3.

Exemplo 23’:

[...] Leon Lerman [...], ele estudava, ele lia, ele tinha livros [...] e foi para Nova Lima, e lá ele formou o Partido. [...] Ele disse: "[...] nós temos que organizar um partido dos trabalhadores aqui [...], você topa?" [...] Recrutou eu e mais dois. [...] Um era Pedro Pinto Carneiro, ele trabalhava na carpintaria da Morro Velho. [...] O outro era Geraldo de Souza. Trabalhava na [...] Mina Grande, mina de Nova Lima. [...] Foi em 1932.⁶³

O personagem Alcebíades Campbell, que no discurso de sua filha entrevistada é incluído entre os fundadores do PCB em Nova Lima, no exemplo 23’, deixa de ser incluído entre eles no discurso de Anélio Marques, como em 24’. Tal discrepância relaciona-se com pelo menos dois fatores intervenientes no processo enunciativo dos discursos em estudo. O primeiro é o conhecimento dos fatos históricos relatados proporcionado por vivência direta, pessoal, dos fatos. O segundo fator são os inevitáveis esquecimentos e falhas de memória.

Quanto ao primeiro fator, o discurso memorialístico do operário Anélio Marques, no texto de sua entrevista, é um discurso enunciado pelo próprio operário. Isto é o que torna aquele trabalhador um enunciador-personagem: enunciador do discurso, o operário é também personagem do próprio discurso.

O mesmo não ocorre no caso do operário Alcebíades Campbell, que, falecido quando sua filha concede entrevista ao historiador, é personagem do discurso enunciado por ela. O enunciador-personagem é a filha entrevistada, não o operário já falecido quando da entrevista concedida pela filha a um historiador.

Ainda com relação a enunciador-personagem, pode ser observado maior detalhamento no discurso de Anélio Marques, que rememora os nomes completos dos que teriam sido os demais operários fundadores do Partido Comunista em Nova Lima. Isto é diferente dos "outros três trabalhadores" na fundação do PCB genericamente mencionados no exemplo 22’ do discurso enunciado pela filha de Alcebíades Campbell.

⁶³MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 2-7. Fita 2, lado A.

Por razões como estas, os discursos de Anélio Marques e Magda Campbell, refletindo o mesmo fato histórico, o refratam com algumas diferenças.

Além disto, e ainda em relação com a vivência dos fatos históricos, há outro fator no processo enunciativo do discurso histórico memorialístico: o "dano à confiabilidade da memória que o esquecimento é".⁶⁴ Como o operário Anélio Marques e a professora Magda Campbell – assim como os entrevistados de E. Bosi – rememoram fatos ocorridos muitas décadas antes das entrevistas, é previsível que na enunciação do discurso memorialístico haja falhas como inexatidão e esquecimento de parcelas da verdade factual.

Esta é uma entre as razões que fizeram da história oral um conjunto de métodos que foi acrescentado aos demais métodos que com ela convivem na conformação do discurso histórico, tornando complementares a refração acadêmica e a memorialística. Afinal, no discurso histórico memorialístico também são pertinentes considerações que, no discurso literário, Guimarães Rosa atribui ao personagem Riobaldo:

Contar é muito, muito difícil. [...] O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo cruzado.⁶⁵

De qualquer maneira, o detalhamento mais desenvolvido, no discurso do personagem operário Anélio Marques, parece ser proporcionado pela vivência pessoal, direta, dos fatos históricos narrados pelo operário.

Detalhamento proporcionado pela vivência pessoal de fatos históricos também ocorre no discurso de trabalhadores aposentados que foram entrevistados por E. Bosi (sendo as entrevistas transcritas no livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de 1987), quando aqueles aposentados rememoram fatos que vivenciaram. Comparem-se os discursos dos operários identificados pelos prenomes Sr. Amadeu e Sr. Ariosto, nos trechos abaixo, com o discurso de Anélio Marques – que, a propósito, também gozava sua aposentadoria quando foi entrevistado pela historiadora L. Delgado.

Um tema são os primeiros direitos vivenciados por trabalhadores brasileiros:

⁶⁴ RICOEUR. *A memória, a história, o esquecimento*, p. 424.

⁶⁵ ROSA. *Grande sertão: veredas*, p. 200.

Exemplo 37:

Trabalhava das sete da manhã até nove horas da noite, sem domingo, sem dia de Natal. [...] Foi difícil conseguir o dia de folga: era como agora, os patrões nunca cedem, estão sempre pisando. Naquela época ninguém podia falar nada, que mandavam embora. Mas tínhamos esse danado do Armando Scarpelli que era vivo, tinha cultura e convenceu os outros a lutar – como se diz? – contra o despotismo. Conseguimos o dia de folga. Não tínhamos direito a férias, aposentadoria, licença médica, direito nenhum. Só depois que veio o Getúlio, que Deus o abençoe! [...]⁶⁶ Sr. Ariosto.

Exemplo 25':

E da fundação do Partido para cá o nível dos trabalhadores melhorou muito. Porque vieram também determinadas leis que não vieram por acaso, nem foi dádiva de Getúlio. [...] eles [governantes no primeiro governo Vargas, 1930-1945] foram obrigados a aprovar determinadas leis de benefício do trabalhador. A lei de oito horas, a lei de férias [...] Mas eram leis para ficarem no papel. [...] Por quê? Porque não tinha organização operária, sindical, não tinha um partido no momento para orientar no sentido de que essa lei fosse aplicada. Então essa lei só começou a funcionar, a lei de férias, [...] foi em 35. [...] Eu saí de férias, as primeiras férias para os operários da Morro Velho, [...] em primeiro de maio de 1935. E o Sindicato fez um ano no dia 13. Antes de um ano, o Sindicato já tinha conquistado as férias.⁶⁷

Outro tema é a comemoração do Primeiro de Maio, dia internacional dos trabalhadores:

Exemplo 38:

Os operários do Brás festejavam o Primeiro de Maio, fazendo piqueniques no Parque Antártica; as famílias se reuniam, havia baile na grama, cantavam, brincavam. A maior parte dos Primeiros de Maio na praça eram paulada. Quando os comícios se alteravam, chegava a cavalaria. Uma vez, no Largo do Pari, no fim da Rua Santa

⁶⁶BOSI. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos, p. 115.

⁶⁷MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 10-11. Fita 2, lado A.

Rosa, onde se reuniam os trabalhadores, nesse dia tinha umas cinco, seis mil pessoas, o comício estava marcado para as dez horas. Quando chegou a hora do comício, apareceu a cavalaria com cento e cinquenta soldados que desmancharam o comício com cassetete, cavalo por cima da turma, e o comício não foi realizado. Eu tinha treze anos, precisamos fugir do quebra-quebra do Largo do Pari.

Sempre fui metalúrgico e assisti os comícios do Sindicato. Os metalúrgicos tinham um jornal chamado *Hoje*. Me parece que agora o operário está ligando menos para o Primeiro de Maio, o trabalhador está mais acomodado. Não ligam muito como antigamente; antes esperavam o Primeiro de Maio como uma vingança.⁶⁸
Sr. Amadeu.

Exemplo 39:

O Primeiro de Maio era muito festejado pelos operários. O governo não queria que os operários fossem para a rua e que o Primeiro de Maio fosse tão festejado. Então, quando eles faziam as grandes manifestações, que eu lembro, mandava as patas de cavalo em cima do povo para dispersar. [...] penso que o presidente Washington Luís não gostava dos trabalhadores, ele não permitia as manifestações do Primeiro de Maio. Não queria que se fizesse nada.⁶⁹
Sr. Ariosto.

Exemplo 25":

E o Sindicato fez um ano no dia 13. [...] E nós tivemos uma vitória política. Foi a primeira vez que a Morro Velho parou para comemorar a data de Primeiro de Maio [...] os trabalhadores promoveram passeata em quase toda a cidade de Nova Lima.⁷⁰

Outro tema, relacionado com o Primeiro de Maio mas não somente com esta localização temporal, é a violência política contra os trabalhadores, individual e coletivamente, seja na São Paulo de 1924, seja na Nova Lima de 1949:

⁶⁸ BOSI. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, p. 93.

⁶⁹ BOSI. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, p. 110 e 117.

⁷⁰ MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 10-11. Fita 2, lado A.

Exemplo 40:

Quando houve eleição para presidente da República, [...] ninguém votou no Brigadeiro porque em [19]24 ele mandou bombardear o Brás, os [trabalhadores] italianos que eram contra o Governo [...].⁷¹ Sr. Ariosto.

Exemplo 33':

[...] invadiram o escritório dos [operários eleitos vereadores] vereadores, [...] O William estava ouvindo aquele barulhão, foi olhar, os "caras" estavam subindo a escada, aí ele abriu a porta e disse: "Uai, o que é isso, gente?" Aí um "cara" que estava na frente com um revólver disse: "É isso!" E deu um tiro no coração dele [...] O enterro do William foi uma demonstração, um terror tremendo na cidade mas a massa foi ao enterro do William. [...] E posteriormente tornaram a assassinar um companheiro nosso, membro do comitê municipal [do PCB] em Nova Lima, foi assassinado numa esquina [...] O enterro dele também foi muito concorrido. [...] Isso foi em 48, final de 48. A nossa luta continuou, era meia dúzia de companheiros. Mas tinha a massa que ajudava a gente, fazia algum trabalho, e tal. [...] quando foi em julho de 49 [...] fomos postos na rua como sabotadores da produção e como comunistas. [...] para colocar os 51 operários na rua tiveram que transferir de Belo Horizonte para Nova Lima e Raposos quase que o batalhão inteiro da cavalaria, para amedrontar o povo.⁷²

Cabe assinalar que, entre as três macrofunções semânticas envolvidas no processamento linguístico do discurso, a análise nesta seção destaca sobretudo a macrofunção personagem participante, a qual parece incidir sobre as outras duas, tema e localização. No caso da macrofunção tema, foi visto acima, por exemplo, o detalhamento em temas como as férias, as comemorações do Primeiro de Maio e a fundação do Partido Comunista em Nova Lima. E no caso da localização foi visto, entre outros aspectos, o detalhamento descritivo que abrange datas e espaços físicos como as mencionadas férias e comemorações do Primeiro de Maio.

⁷¹ BOSI. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos, p. 118.

⁷² MARQUES. Anélio Marques: história de vida, p. 2-6. Fita 5, lado A.

Considerações finais

No intradiscurso, nos textos dos romances e das entrevistas, o processo linguístico de reflexo e refração privilegia, quanto à dimensão macrossemântica da temática, as relações capital/trabalho.

Na dimensão macrossemântica dos participantes, dos personagens, o reflexo e a refração priorizam os trabalhadores. Isto não impede que *Germinal* e *Morro Velho* apresentem participantes burgueses, como acionistas controladores das empresas mineradoras, ou aburguesados, como dirigentes daquelas empresas, e mesmo trabalhadores, sobretudo os que ocupam funções de chefia e controle.

A dimensão macrossemântica da localização privilegia especialmente, no processo de reflexo e refração, as minas – do norte francês, com o carvão; do centro-sul brasileiro, com o ouro, especialmente a região mineradora central do Estado de Minas Gerais, e sobretudo o então município de Nova Lima, cujo posterior desmembramento proporcionaria o município de Raposos. E nessa região privilegia também duas minas de ouro – a Mina de Morro Velho, ou Mina Grande, ou ainda Mina de Nova Lima, e a Mina de Raposos.

Também privilegia, temporalmente, o período de desenvolvimento industrial caracterizado pela expansão tanto das relações de trabalho assalariadas quanto das relações tecnológicas proporcionadas pelas máquinas industriais, cujo trabalho complementa e expande o trabalho manual. Tal período é localizado temporalmente no século XIX, no espaço francês, e se estende, no caso brasileiro, até o século XX.

A oposição interdiscursiva capital x trabalho atravessa os percursos semânticos intradiscursivos identificados nos textos dos romances e das entrevistas. O posicionamento ideológico que se materializa linguisticamente no intradiscurso é atravessado pelo posicionamento ideológico interdiscursivo; o discurso posiciona-se ao lado do trabalho, no confronto deste com o capital. Assim, o discurso hegemônico em cada um dos textos posiciona-se ao lado do trabalho, no confronto deste com o capital – capital, aliás, a que é dada voz somente em *Germinal*.

São estes alguns dos elementos linguísticos a partir dos quais os textos refletem e refratam a realidade dos trabalhadores na mineração enquanto participantes protagonistas da vida socioeconômica; realidade

na qual, entre tantos confrontos, há o que opõe capital e trabalho. Refletindo tal refratando a realidade, o discurso literário e o histórico o mundo do trabalho operário ao mundo da cultura escrita.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1988.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1987.
- BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtine démasqué: histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz, 2011.
- CAMPBELL, Magda L. Entrevista concedida ao historiador Victor de Oliveira Pinto Coelho. 2003. Inédita.
- CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CESAR, Guilhermino. *Sul*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.
- COOPER-RICHET, Diana. *Le peuple de la nuit: mines et mineurs en France*. Paris: Perrin, 2002.
- DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis. et al. *Dicionário de linguística*, Tradução de Izidoro Blikstein et al. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Aspectos linguísticos de discursos ficcionais sobre trabalhadores: os casos de Germinal e Morro Velho. In: MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso e Literatura*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso – NAD; FALE/UFMG, 2005.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Cristianismo e marxismo em dois discursos sobre trabalhadores. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora UnB, 1996.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Interdiscurso, intradiscurso e leitura: o caso de Germinal. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso – NAD; FALE/UFMG, 2001.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de; PINTO, Rosalvo Gonçalves (Org.). *Lima Barreto: artigos, cartas e crônicas sobre trabalhadores*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. (Coleção Viva Voz).
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Metáfora, metonímia e contrato discursivo em Germinal, de Zola. In: MARI, Hugo. (Org.). *Categorias e práticas em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso – NAD; FALE/UFMG.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Muito além do adjunto adverbial de lugar: espaço, uma dimensão básica da linguagem. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.). *Lingua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 2. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG; Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de; PINTO, Rosalvo Gonçalves (Org.). *Poemas brasileiros sobre trabalhadores: uma antologia de domínio público*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011. (Coleção Viva Voz).

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Sobre a gênese de *Germinal*: aspectos interdiscursivos e intradiscursivos. In: MACHADO, Ida Lúcia; MARI, Hugo; MELLO, Renato de (Org.). *Ensaio em análise do discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do discurso – NAD; FALE/UFMG, 2002.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Sobre a heterogeneidade discursiva em *Germinal*. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS XXVII, São José do Rio Preto. *Anais do XLV Seminário do GEL*. São José do Rio Preto: GEL; UNESP/IBILCE, 1998.

FARIA, Antônio Augusto Moreira de. *Sobre Germinal: interdiscurso, intradiscurso e leitura*. 1999. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1999.

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

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FIORIN, José Luiz. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.

FIGURATIVO. In: GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Auceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008, p. 212-213.

FÓSCOLO, Avelino. *Morro Velho*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Livro póstumo editado por Letícia Malard e José Américo Miranda.

GROSSI, Yonne de Souza. *Mina de Morro Velho: a extração do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JAKOBSON, Roman. A linguística em suas relações com outras ciências. Tradução de J. GUINSBURG. In: LINGÜÍSTICA, poética, cinema: Roman Jakobson no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1970.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [s/d].

LE VEN, Michel Marie. *Dazinho: um cristão nas minas*. Belo Horizonte: CDI, 1998.

LIBBY, Douglas Cole. *Transformação e trabalho numa economia escravista*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOBATO, Monteiro. *O escândalo do petróleo*. São Paulo: Editora Globo, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Positionnement. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. (Dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.

MALARD, Letícia. Romance-documento. In: FÓSCOLO, Avelino. *Morro Velho*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARQUES, Anélio. *Anélio Marques: história de vida*. Belo Horizonte: Programa de História Oral do Centro de Estudos Mineiros da FAFICH/UFMG. 1999. 10 fitas cassetes. Entrevista concedida a L. A. N. Delgado.

MEDVIÉDEV, Pavel Nickolaevich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova-Américo. São Paulo:

Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERCURSO. In: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Auceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário A. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

PEYTARD, Jean. *Mikhail Bakhtine: dialogisme et analyse du discours*. Paris: Bertrand-Lacoste, 1995.

RASTIER, François. *Meaning and textuality*. Toronto: University of Toronto Press, 1997.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de A. François et al. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÉRIOT, Patrick. Préface: Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du langage. In: VOLOSHINOV, Valentin Nicolaevich. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. éd. bilingue (français-russe). Traduit par Patrick Sériot et Inna Tylkowsky-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

TEMÁTICO. In: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Auceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VOLOSHINOV, Valentin Nicolaevich. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. éd. bilingue (français-russe). Traduit par Patrick Sériot et Inna Tylkowsky-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

ZANDWAIS, Ana Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

ZOLA, Émile. *Germinal*. Tradução de F. Bittencourt. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

ZOLA, Émile. *Les Rougon-Macquart: histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire*. Paris: Gallimard; Bibliothèque de la Pléiade, 1994. vol. III: Pot-bouille; Au bonheur des dames; La joie de vivre; Germinal.

Antônio Augusto Moreira de Faria é professor de Linguística na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Encontra-se em estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no seu Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL/PUC-SP) quando finalizou a primeira versão do presente estudo.

Trabalhadores como personagens em mensários sociopolíticos

Maria Juliana Horta Soares

O sujeito que trabalha transforma o próprio trabalho, e o trabalho o transforma: o homem se faz humano enquanto faz. O sujeito que diz transforma o que diz, e o que ele diz o transforma: a escrita serve à sua constituição. E mais: o sujeito só se faz existir, só se faz ser, na medida de um outro. A subjetividade se constrói nessa relação – quando trabalha e quando diz, o homem constrói e modifica sua posição em relação ao outro. José de Souza Muniz Jr.

Introdução

Que lugar o trabalhador ocupa na mídia alternativa brasileira? Este personagem encontra aí finalmente um lugar de destaque, de protagonismo, ou é relegado a segundo plano, como em diversos outros discursos, entre eles o da mídia de referência? Este artigo busca entender o papel atribuído à temática do trabalho e o espaço concedido ao personagem trabalhador em mensários sociopolíticos¹ brasileiros. A pesquisa² faz parte dos trabalhos do Grupo de Estudos em Linguagem, Trabalho, Educação e Cultura – LinTrab, que abarca outros estudos de alunos de graduação e pós-graduação.

Em comum, esses estudos trazem, principalmente, a convicção de que "o trabalho humano consolida hábitos, valores, crenças – cultura, enfim, veiculada por muitas linguagens, entre elas a verbal".³ Discursos diversos, entre eles o jornalístico, alvo de nossa pesquisa, são responsáveis por difundir em nossa sociedade a temática do trabalho e dar voz a diversos grupos sociais, entre eles o dos trabalhadores.

Para este artigo, selecionamos os discursos jornalísticos dos mensários *Caros Amigos* e *Le Monde Diplomatique Brasil*. A escolha desses

¹ Mensários sociopolíticos são veículos midiáticos que tratam de temas variados, como política, saúde, educação, economia e trabalho, dirigindo-se a cidadãos de uma maneira geral. Diferenciam-se de mensários especializados, que tratam de temáticas como moda, música e esportes, por exemplo, e se destinam a um público mais setorizado.

² Este trabalho é um desdobramento da tese "Trabalhadores como personagens no discurso de mensários sociopolíticos: *Caros Amigos* e *Le Monde Diplomatique Brasil*", de mesma autoria, de 2013.

³ FARIA. *Poemas brasileiros sobre trabalhadores*: uma antologia de domínio público, p. 8.

veículos foi motivada por eles serem alternativos à mídia de referência, o que nos permitiu elaborar nossa hipótese geral: os dois mensários trariam matérias com a temática do trabalho em destaque e se posicionariam a favor dos trabalhadores.

A imagem de "alternativos" que esses veículos constroem é afirmada nos respectivos sítios eletrônicos. *Caros Amigos* (CA), publicado pela Editora Casa Amarela e fundado em abril de 1997, é, segundo descrição própria, uma "referência de publicação contra-hegemônica, alternativa e de reflexão crítica do pensamento neoliberal", que busca "um jornalismo independente, crítico e comprometido com a transformação da sociedade brasileira".⁴

Le Monde Diplomatique Brasil (LMDB), publicado em edição impressa desde 2007 pelo Instituto Pólis e uma das 71 edições fora da França de *Le Monde Diplomatique* (fundado em 1954), de acordo com seu sítio eletrônico, "[apresenta] independência político-econômica, autonomia editorial e densidade analítica [...] [e] é uma publicação apartidária, pluralista e democrática, que busca ocupar um espaço que não foi até agora devidamente contemplado pelo jornalismo brasileiro".⁵ Assim como CA, o mensário propõe, portanto, fazer análises diferentes daquelas trazidas pela mídia de referência.

Voltemos às formulações de nossa pesquisa. À hipótese geral, de que veículos alternativos dariam mais destaque ao tema do trabalho e aos personagens trabalhadores, somou-se uma teórica: seriam compatíveis e complementares categorias provenientes da semiolinguística (Charaudeau, entre outros) e de outras teorias linguísticas anteriores a ela (Bakhtin/Voloshinov, Fiorin, Maingueneau e outros).

O primeiro campo, da semiolinguística, nos permitiu fazer a análise dos dois mensários sob a ótica da contradição que os constitui: entre a lógica mercadológica e a simbólica, é preciso convencer o leitor e conquistá-lo. A *mise en page* e a relação entre credibilidade e captação foram alguns dos aspectos que analisamos sob esta perspectiva. Já os outros estudos linguísticos ajudaram-nos a pensar nos discursos dos mensários no que diz respeito ao seu conteúdo (categorias relacionadas a

⁴ *Caros Amigos*.

⁵ *Le Monde Diplomatique Brasil*.

intradiscurso e interdiscurso, reflexo e refração e estratégias discursivas de convencimento).

As matérias selecionadas para o *corpus*, cinco de cada veículo, são de 2009 e tiveram chamada na primeira página. De CA selecionamos: "Degradação e violência no tráfico de mulheres", de Carla Posseti; "No Brasil quem paga impostos são os pobres", "Governo mantém perdas para 38% dos aposentados" e "Guerra do lixo massacra os catadores", de Lucia Rodrigues; "1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo", de José Arbex Jr. De LMDB: "Uma outra matriz produtiva", de João Pedro Stédile; "Perversos contratos de trabalho", de Leonardo Sakamoto; "Zâmbia: privatização, poluição e pobreza", de Jean-Christophe Sevant; "Do trabalho precário ao desemprego", de Tristan de Bourbon; e "O fim do pleno emprego nas maquiladoras", de Anne Vigna.

Para a análise desse corpus, elegemos as seguintes categorias: principais estratégias de convencimento (a saber: seleção lexical; seleção de personagens, com foco nos trabalhadores; relações entre explícitos e implícitos; e silenciamento); principais oposições discursivas; *mise en page* (composição da primeira página, organização formal e seleção temática em cada mensário); e relação entre credibilidade e captação. A partir da análise dessas categorias, pudemos fazer apontamentos sobre o posicionamento ideológico de CA e LMDB – se, de fato, podem ser considerados veículos alternativos no que diz respeito ao tratamento da temática do trabalho.

Categorias analíticas do enunciado

Antes de passarmos às categorias do enunciado que analisamos em nosso *corpus*, distinguimos os dois planos: do enunciado e da enunciação. No *Dicionário de Análise do Discurso* encontramos a definição de *enunciação* como um "acontecimento em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas".⁶

Na perspectiva discursiva, *enunciado* pode ser considerado, ainda segundo Maingueneau, "como uma sequência verbal relacionada com a intenção de um mesmo enunciador e que forma um todo dependente de um gênero de discurso determinado: um boletim meteorológico, um

⁶ MAINGUENEAU. Enunciação, p. 193.

romance, um artigo de jornal etc."⁷ O pesquisador equipara o termo a texto, definindo-os como "uma sequência linguística autônoma, oral ou escrita, produzida por um ou vários enunciadores numa situação de comunicação determinada".⁸

A distinção (entre enunciação e enunciado) já havia sido feita por O. Ducrot (1987), que define *enunciado* como "o objeto produzido pelo locutor tendo escolhido empregar uma frase" e *enunciação* como "a ação que consiste em produzir um enunciado, isto é, dar a uma frase uma realização concreta".⁹

No *Dicionário de Linguística da Enunciação* encontramos, ainda, *enunciação* como a "materialização da interação verbal de sujeitos históricos";¹⁰ "instância linguística que permite a passagem da organização virtual do discurso à sua realização";¹¹ "atividade na qual se manifesta a presença codificada do falante naquilo que é falado",¹² entre outros pesquisadores. *Enunciado*, segundo a mesma obra, seria uma "manifestação particular de uma frase" ou uma "unidade argumentativa de sentido",¹³ entre outras definições.

Para nossa pesquisa, selecionamos como aspecto principal da distinção entre enunciação e enunciado a oposição entre produto e processo. Assim, nossa análise está focada tanto no produto, o texto jornalístico formado pelos enunciados selecionados para as páginas dos jornais, quanto no processo de produção desses discursos, a enunciação, que abrange escolhas gráficas e de hierarquização de matérias, entre outras.

Distinção feita, passemos a um dos conceitos fundamentais para um estudo como este: o que entendemos por discurso. Para nós, antes de mais nada, é preciso ressaltar que a construção de um discurso não existe dissociada de escolhas, desde as mais simples até as mais complexas.

Charaudeau (entre outros teóricos) aponta que tudo em um ato de comunicação envolve escolhas, sobretudo na tentativa de provocar efeitos de sentido no interlocutor. "Comunicar, informar, tudo é escolha.

⁷ MAINGUENEAU. Enunciado, p. 54-55.

⁸ CHARAUDEAU; MAINGUENEAU. *Dicionário de análise do discurso*, p. 140.

⁹ DUCROT. As leis do discurso, p. 89.

¹⁰ BAKHTIN; VOLOSHINOV *apud* FLORES. *Dicionário de Linguística da Enunciação*, p. 99.

¹¹ GREIMAS *apud* FLORES *Dicionário de Linguística da Enunciação*, p. 104.

¹² JAKOBSON *apud* FLORES *Dicionário de Linguística da Enunciação*, p. 105.

¹³ DUCROT *apud* FLORES *Dicionário de Linguística da Enunciação*, p. 105-106.

Não apenas de conteúdos a transmitir, formas adequadas para estar de acordo com o bem falar e a clareza, mas de efeitos de sentido para influenciar o outro".¹⁴

À ideia de escolhas soma-se uma segunda, também fundamental a nosso ver: não existe conhecimento neutro, "pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais".¹⁵ A objetividade ou neutralidade jornalística, até hoje defendida pelos veículos midiáticos, não passa de um dos efeitos de sentido buscados por esses *media*, como veremos mais adiante.

Discursos são, pois, "um conjunto de temas e figuras que materializa uma dada visão de mundo".¹⁶ Assim, ao selecionar determinada temática e apresentar personagens ou grupos de personagens dentro dela, um discurso está mobilizando essas pessoas para defender seu ponto de vista. Seria ingenuidade pensar que um discurso jornalístico simplesmente abre espaço para que partes envolvidas em um determinado assunto expressem seu ponto de vista. O veículo midiático não só pré-seleciona quem terá essa chance, como confere maior ou menor destaque a cada uma dessas fontes, permite ou não que elas falem por si mesmas, etc.

Se os discursos, entre eles os jornalísticos, são materializações de visões de mundo, eles não apenas refletem o que se passa na sociedade. Ao escolher o que terá destaque e o que será apagado de sua materialidade, um discurso está também refratando esses assuntos. As noções de Bakhtin e Voloshinov de reflexo e refração¹⁷ são particularizadas às mídias por Charaudeau:

Se são um espelho, as mídias não são mais do que um espelho deformante, ou mais ainda, são vários espelhos deformantes ao mesmo tempo, daqueles que se encontram nos parques de diversões e que, mesmo deformando, mostram, cada um à sua maneira, um fragmento amplificado, simplificado, estereotipado do mundo.¹⁸

¹⁴ CHARAUDEAU. *Les médias et l'information*, p. 28. Tradução nossa.

¹⁵ FIORIN. *Linguagem e ideologia*, p. 29.

¹⁶ FIORIN. *Elementos de análise do discurso*, p. 32.

¹⁷ BAKHTIN; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 17. Estudos como o de C. Bota e Jean-Paul Bronckart (2011), *Bakhtine démasqué*, ou a introdução de P. Sériot (2010) à tradução bilingue da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, apontam que a autoria do livro é de Voloshinov. Como a edição que usamos atribui o livro aos dois autores, mantivemos a citação "BAKHTIN; VOLOSHINOV".

¹⁸ CHARAUDEAU. *Discurso das mídias*, p. 20.

A objetividade jornalística não passa de um construto dos *media* para buscar credibilidade junto ao público leitor, pois aparentar neutralidade é parecer ser sério, verdadeiro. No entanto, como afirma Charaudeau, o espelho da mídia não apenas reflete, mas distorce a realidade, o que faz ao amplificar, simplificar ou estereotipar um fragmento do mundo.

Além disso, é preciso levar em consideração que a lógica mercadológica influencia em grande parte as decisões desses veículos, que têm, portanto, outros objetivos que não informar.

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite.¹⁹

As estratégias discursivas utilizadas à cada edição visam, pois, convencer o leitor. Vejamos algumas delas. Começando pelo léxico, é o conjunto de itens lexicais selecionados em um texto que dá dicas sobre o posicionamento do veículo e sobre o "tom" da matéria. A seleção de personagens, por sua vez, diz sobre os papéis atribuídos a cada grupo envolvido em uma temática (entre eles o do personagem trabalhador). Já relacionar os implícitos aos explícitos que o texto traz é fazer uma ponte entre aquilo que se realiza na materialidade de um discurso (no intra-discurso) e o que pode ser subentendido ou pressuposto a partir dessa materialidade. Há, ainda, o silenciamento: escolher por não dar visibilidade a determinados temas ou personagens é silenciá-los, buscando apagá-los frente a outros temas e personagens.

Todas essas estratégias discursivas, apreendidas a partir dos enunciados concretizados em um texto, revelam aspectos do posicionamento do veículo. Tratam-se das marcas que indicam esse posicionamento, no caso de nosso estudo, favorável ou desfavorável aos personagens trabalhadores.

Para exemplificar a discussão que trouxemos acima, tomemos duas matérias jornalísticas de nosso *corpus*, uma de *Caros Amigos*, "Degradação e violência no tráfico de mulheres", e outra de *Le Monde Diplomatique Brasil*, "Perversos contratos de trabalho".

Começando por CA, a matéria jornalística do mensário estrutura-se da seguinte forma: a história de Maria, brasileira que se prostituiu

¹⁹ FIORIN. *Elementos de análise do discurso*, p. 75.

na Espanha, abre o texto; o entretítulo "Fornecedores e receptores" traz, em seguida, explicações sobre como o tráfico e a exploração sexual de mulheres acontecem mundo afora; "Quem são as vítimas" ouve pesquisadores que esclarecem como as mulheres são aliciadas e se deixam envolver por promessas de uma vida melhor; "Aliciadores e redes de tráfico" revela, a partir da história de uma adolescente baiana de 16 anos, como os aliciadores operam; "Caminhos do tráfico" e "Em terra de espanhol" tratam, respectivamente, dos principais estados brasileiros exportadores de trabalhadoras sexuais e do maior importador dessas pessoas, a Espanha; "De volta para casa", por fim, aponta as principais estratégias do governo brasileiro para combater a situação e resgatar as vítimas fora do país.

Há, ainda, duas retrancas:²⁰ "O mercado de gente rende US\$ 32 bilhões", que trata das "inúmeras formas da escravidão moderna", e "Depoimento – Brasileira, prostituída", que fecha a matéria (a retranca está localizada no fim do texto, na parte inferior da última página) com o depoimento, em primeira pessoa gramatical, de uma brasileira de 27 anos explorada sexualmente na Espanha.

LMDB, por sua vez, inicia "Perversos contratos de trabalho" traçando um panorama da situação no Brasil ("A cada ano, milhares de trabalhadores rurais vindos de regiões pobres do país são obrigados a trabalhar em fazendas e carvoarias" é a frase de abertura). O mensário cita, nesta primeira parte da matéria, dados do Ministério do Trabalho e Emprego e da Comissão Pastoral da Terra, apontando que, hoje, cerca de 50 mil trabalhadores brasileiros são vítimas da "escravidão contemporânea".

A segunda parte do texto é "Modernização incompleta", que acusa diversos setores do agronegócio de explorar trabalhadores, mesmo às vezes usando tecnologia de ponta em suas atividades. A matéria, neste ponto, contrapõe modernidade a costumes antigos, mostrando que trabalhadores assalariados e "escravos contemporâneos" podem conviver em uma mesma propriedade. LMDB denuncia, por fim, que a atuação do governo ainda é insuficiente e que a reforma agrária seria um instrumento importante para combater este tipo de exploração.

²⁰Textos que se somam ao texto principal. Diferentemente dos sub ou entretítulos, são construídos como textos independentes, embora tenham forte ligação temática com a matéria jornalística central.

A descrição que trouxemos acima nos ajuda a entender como CA e LMDB estruturam suas matérias, construindo seus discursos e firmando um posicionamento. O recorte temático é a primeira escolha que mostra a diferença entre os dois mensários. Apesar de os dois tratarem de formas atuais de exploração humana, CA opta por discutir a exploração sexual, enquanto LMDB trata da exploração de trabalhadores rurais.

A maneira como optam tratar cada um desses subtemas também é diferente. CA traz depoimentos de brasileiras que são ou foram exploradas. Dois desses depoimentos ocupam os espaços de maior destaque na matéria: sua abertura e fechamento. Logo, a publicação busca exemplificar a temática a partir não apenas da demonstração de dados, mas de histórias reais que a ilustram.

Ao fazer essa escolha, CA produz, como efeito de sentido, a constatação de que a matéria trata de gente, de pessoas cujo trabalho produz sofrimento para elas (trabalhadores) e lucro para outras pessoas (empresários e intermediários). Não se trata, pois, de abordar o assunto de uma forma abstrata, apenas sob o ponto de vista econômico da questão, por exemplo, e sim de destacar o sofrimento das trabalhadoras, concretizando, a partir da história de vida dessas mulheres, o tema da exploração.

Já LMDB adota tom mais acadêmico. A matéria discute as causas da exploração do trabalho em propriedades rurais e faz considerações sobre como tecnologias modernas convivem com relações trabalhistas tão arcaicas no interior do país. No entanto, não traz personagens que passam ou passaram pela situação, mas dados que comprovam sua existência.

Fica claro que cada publicação produz suas matérias de forma a expor um ponto de vista e concretizar uma visão de mundo. Neste ponto, as duas publicações voltam a se aproximar. Mesmo tratando de subtemas diferentes e estruturando as matérias também de forma distinta, ambas defendem os trabalhadores, opondo-se às diferentes formas de exploração do trabalho. Seja contra traficantes, seja contra empresários do agrogócio, CA e LMDB posicionam-se de forma assertiva contra a ideologia dos exploradores, defendendo os direitos dos explorados. Cobram, ainda, atitudes mais enérgicas do governo, que precisa rever sua legislação (CA) e investir na reforma agrária (LMDB).

Do enunciado à enunciação jornalística

Passemos agora aos aspectos relativos mais propriamente aos mensários, a como esse discurso jornalístico específico é elaborado. Como já começamos a discutir, o discurso jornalístico (em qualquer periodicidade) é regido por uma dupla lógica. Se por um lado o público tem que ser conquistado para que compre um jornal impresso, assista a um jornal televisivo ou escute um jornal de rádio, esses mesmos leitores/telespectadores/ouvintes têm que ser convencidos da verdade do que está ali.

Neste duplo movimento, de captar e convencer, o discurso jornalístico tem que "fazer sentir" e "fazer saber".²¹ Não é só a lógica comercial, mas também uma visada informativa que regem, pois, os veículos midiáticos. Se por um lado, esses veículos, de fato, buscam informar e prestar serviços aos cidadãos, não se esquecem, por outro, de que precisam vender exemplares (e anúncios) para sobreviverem no mercado.

Pensando mais especificamente no discurso jornalístico do mensário, o primeiro aspecto que nos chama atenção é o fato de ele ter menos edições anuais do que jornais diários ou mesmo revistas semanais. Isso dá ao produtor das matérias um tempo maior para produzi-las, apurá-las e escrevê-las, assim como cuidar melhor de seu acabamento final. A desculpa de que o tempo é o inimigo dos jornalistas (e que, por falta dele, fontes deixam de ser ouvidas) parece ainda menos convincente quando pensamos nesses veículos midiáticos.

A *mise en page* ou 'composição das páginas' também tem mais tempo para ser trabalhada nesses veículos. O uso de imagens e a hierarquização de matérias podem ser mais bem elaborados aqui, tendo sempre em vista os efeitos que se pretende provocar no público-alvo.

Em relação à composição da primeira página, ela acaba mostrando-se bastante distinta em CA e LMDB. Se a primeira publicação dá preferência ao uso de fotografias e costuma "espalhar" diversas manchetes em sua capa, em LMDB ilustrações aparecem com frequência e o número de chamadas é fixo, oito por edição. CA parece, portanto, buscar uma representação mais analógica do mundo (como se o que tivesse acontecido

²¹ CHARAUDEAU. *Discurso das mídias*, p. 86.

fosse simplesmente "derramado" ali), enquanto LMDB apresenta sua primeira página como forma de dominar os acontecimentos.²²

A formatação das editorias,²³ que dizem respeito a como uma publicação hierarquiza e organiza temáticas em suas páginas, é outro aspecto que varia entre CA e LMDB. Em CA, as editorias podem ser encontradas já na primeira página, acima dos títulos das chamadas. São palavras ou expressões que se referem ao assunto que será tratado nas matérias que têm chamada na primeira página. Um exemplo, relacionado a nosso corpúsculo, é o uso da palavra *Impostos*, na CA n. 150, de setembro de 2009. Escrita em fonte diferente (em maiúsculas e de cor amarela, contrastando com o branco das chamadas), ela antecipa a temática da matéria "No Brasil quem paga impostos são os pobres". Na primeira página, o título é "Pobres pagam mais que ricos".

Internamente, no sumário da edição da CA, os espaços que recebem essas "etiquetas" são bastante restritos. São eles "Caros Leitores", dedicado a e-mails e cartas de leitores; "Entrevista"; "Ensaio" [fotográfico]; e algumas colunas que têm nome fixo, como "Amigos de papel", de Joel Rufino dos Santos. Assim, se na primeira página há diversas palavras ou expressões que indiquem qual assunto será tratado por aquela matéria (algumas indicando a localização, como Honduras, Chile e Rio de Janeiro, na edição de outubro, n. 151), no índice esse tipo de caracterização é mais restrita, limitando-se às colunas ou seções que têm nomes fixos.

Em LMDB, todas as chamadas de primeira página trazem uma palavra ou expressão, logo acima do título da chamada, que indique a temática de que essas matérias jornalísticas irão tratar. Por isso, encontramos na primeira página do mensário, editorias que irão remeter às matérias que tratem da temática do trabalho (selecionadas em nosso *corpúsculo*). Essas editorias são: "Reformas de base" (na edição de janeiro, editoria da matéria "Uma outra matriz produtiva"); "Formas de exploração" e "Zâmbia" (na edição de maio, editorias, respectivamente, de "Perversos contratos de trabalho" e "Zâmbia: privatização, poluição

²² TÊTU. La mise en page, p. 67-70.

²³ Em veículos jornalísticos, as editorias costumam responder a um campo temático, sendo os principais Política, Economia, Cultura, Esportes etc. É o que aponta o *Manual de Redação da Folha*: "Cada uma das seções ou equipes que formam a Redação do jornal. Cada editoria é responsável pela cobertura de determinado campo temático." Disponível em: <<http://goo.gl/k6bslG>>.

e pobreza"); "Trabalho na China" (edição de junho, "Do trabalho precário ao desemprego"); e "Pós-neoliberalismo" ("O fim do pleno emprego nas maquiladoras", edição de novembro).

Outro aspecto interessante da *mise en page* é a forma como ambos mensários constroem seus títulos, também diversa. Em LMDB, é mais recorrente encontrarmos títulos nominais, sem verbos, o que acaba ressaltando o assunto que será tratado pela publicação. As cinco matérias selecionadas em nosso *corpus* têm títulos nominais, entre elas "Uma outra matriz produtiva" e "O fim do pleno emprego nas maquiladoras".

Já CA traz títulos verbais em três dos cinco exemplos de nosso *corpus*, o que acontece em "No Brasil quem paga impostos são os pobres" e "Governo mantém perdas para 38% dos aposentados". Aqui, a intenção parece ser ressaltar a atualidade das temáticas (ou o "estado atual" das coisas), destacando a relação que esses assuntos têm com o presente.

Tratemos agora do uso de imagens, outro aspecto da *mise en page*. Quando pensamos em fotografias, a primeira função que elas parecem ter no jornalismo é a função indicial, de comprovação de que algo de fato aconteceu, de mostrar ao leitor esse acontecimento.²⁴ Nos dois mensários, fotografias de trabalhadores são usadas para ilustrar as matérias e comprovar que aquelas pessoas realmente existem (e muitas vezes passam por situações provavelmente difíceis de serem imaginadas pelo leitor, como trabalho análogo ao escravo e tráfico de pessoas).

Barthes ressalta outras funções das fotos: prender, chocar, significar e despertar o desejo.²⁵ As fotografias não têm, pois, função apenas informativa, mas diversas finalidades ligadas não só a efeitos estéticos, mas também de compreensão de um fato. Como afirma Lambert, as fotografias também reproduzem valores ou mitos de uma sociedade. "No fotojornalismo, informar é também repetir os mitos de uma sociedade".²⁶

Em CA e LMDB diversas imagens apelam para a memória discursiva dos leitores, reproduzindo obras de arte. É o caso da Vênus acorrentada e com códigos de barra na edição de junho de CA, criada para ilustrar matéria sobre tráfico de mulheres, ou a família carente de LMDB, que pode ser associada ao quadro retirantes de Portinari, na edição de

²⁴ BARTHES. *Rethorique de l'image*, p. 47.

²⁵ BARTHES. *La chambre claire*, p. 52-58.

²⁶ LAMBERT. *Mytographies: la photo de presse et ses légendes* 1987, p. 16.

novembro. Ambas as ilustrações reforçam mitos de nossa sociedade. No primeiro caso, algo que deveria ser tratado por sua beleza e força (uma deusa) acaba sendo visto como produto. Em LMDB, a família malvestida (de chinelos de dedos) vê nos programas sociais do governo uma forma de melhorar de vida.

Semelhanças e diferenças entre *Caros Amigos* e *Le Monde Diplomatique Brasil*

Tracemos agora uma análise contrastiva mais ampla entre CA e LMDB, aprofundando a análise que começamos nas seções anteriores. Na *mise en page*, além dos aspectos que ressaltamos acima, pudemos observar que ilustrações são usadas com frequência pelas duas publicações, mais comumente nas páginas internas de CA e na primeira página de LMDB.

Em relação ao recorte de temas que acabam transpostos para as páginas dos veículos, ambos selecionam temáticas segundo a ética cidadã. São temáticas que trazem assuntos relativos a política, saúde, educação, economia, etc., ligados à ética cidadã, como ressalta Emediato: "Se a problematização [na mídia] é interna à ética cidadã (a idealidade social, a justiça para todos, a ordem e a segurança pública, [...] etc.), a própria tematização é, de certo modo, dependente dela".²⁷

Assim, temáticas como a do trabalho aparecem em destaque nas duas publicações – o que pode ser comprovado pelas cinco matérias de capa de cada um dos mensários tratando do tema em 2009, selecionadas para nosso *corpus*. No entanto, há uma diferença importante: CA concentra-se mais em aspectos da política nacional enquanto LMDB traz uma abordagem mais internacional, reforçando sua ligação com o jornal europeu que lhe deu origem.

Pensando nas estratégias de convencimento, começamos pela seleção lexical, a mais básica das estratégias. Temos, tanto em CA quanto em LMDB, uma linguagem ora mais técnica, ora mais "apelativa". Como a grande maioria das matérias é assinada, podemos imaginar que haja certa variação na escolha do léxico entre um autor e outro. Mas,

²⁷EMEDIATO. Os lugares sociais do discurso e o problema da influência, da regulação e do poder na práticas discursivas, p. 82.

analisando o conjunto de matérias em nosso *corpus*, pudemos descobrir alguns aspectos em comum dentro de cada publicação.

Em CA, é comum que as matérias reproduzam o discurso de personagens trabalhadores, o que, muitas vezes, colabora para a seleção de uma linguagem mais simples ou mesmo chula. Um exemplo: em "Degradação e violência no tráfico de mulheres", o vocabulário usado por prostitutas é reproduzido pelo jornal fielmente, tomando o cuidado de colocar em aspas esses itens lexicais (para indicar sua origem). *Putas, levam porrada, se foder, transa brutal, homem podre, o cara, dinheiro curto, snifando [cocaína]* são algumas das palavras/expressões que o mensário traz.

Já LMDB, de uma forma geral, adota tom mais acadêmico. É o que podemos ver no trecho a seguir, retirado de "Perversos contratos de trabalho":

Dois *modos de produção* atuam de forma complementar e simultânea. O *modo arcaico* serve ao moderno para garantir uma *expansão do capital* (terras e benfeitorias), sem que seja necessário *capitalizar grandes montantes de mais-valia* provenientes da parte moderna, garantindo que esta mantenha sua *competitividade* no mercado enquanto cresce.²⁸

Os termos que selecionamos estão ligados ao jargão econômico, usado não necessariamente por profissionais da área, mas por pessoas que têm conhecimento específico sobre a temática da produção no capitalismo.

Passemos a outra estratégia, central em nossa pesquisa, que é a seleção de personagens. Buscamos perceber em cada publicação quais grupos tinham espaço e voz a cada matéria, com atenção especial aos personagens trabalhadores. Sobre esse grupo específico, pudemos constatar que eles têm espaço em ambos, com algumas particularidades.

CA abre mais espaço para o depoimento dos trabalhadores. Como vimos acima em "Degradação e violência", é comum que o mensário reproduza a fala desses personagens, dando-lhes, portanto, voz. Já em LMDB os personagens individuais não são tão comuns. O mensário traz mais personagens coletivos no que diz respeito aos trabalhadores. É o que acontece em "Perversos contratos" que denuncia o trabalho análogo ao escravo no campo sem citar ou ouvir sequer um trabalhador nessas

²⁸ SAKAMOTO. Perversos contratos de trabalho, p. 41. Grifos nossos.

condições. Especialistas e políticos, por outro lado, têm voz na publicação com mais frequência.

Outra estratégia analisada foi a das relações entre explícitos e implícitos. Em "1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo" temos como temática explícita a exploração dos trabalhadores rurais. A relação de mais valia, que faz parte do sistema capitalista, é uma temática que fica implícita, como podemos ver no trecho a seguir: "vasto exército de seres humanos forçados, quando podem, a vender sua força de trabalho por *valores aviltantes* em grandes plantações".²⁹

Em "Zâmbia: privatização, poluição e pobreza", podemos apontar uma relação ainda mais clara entre aspectos explícitos e implícitos. No excerto "o presidente Rupiah Banda anunciou que seu governo estava discutindo uma flexibilização fiscal com as empresas mineradoras. 'Não devemos matar a galinha dos ovos de ouro'" as mineradoras são implicitamente, subentendidas, a "galinha dos ovos de ouro".³⁰

A quarta estratégia que analisamos foi o silenciamento. Vejamos mais dois exemplos. Em "1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo", matéria que acusa as grandes empresas do agronegócio de serem as maiores responsáveis pela miséria no campo e fome no mundo, notamos que o ponto de vista dos empresários do agronegócio é silenciado. A matéria não traz nenhum depoimento, seja de empresários, seja de trabalhadores, mas defende o ponto de vista do último grupo, o qual expõe mesmo sem ouvir seus representantes.

LMDB, em "Uma outra matriz produtiva", que também questiona a produção do agronegócio, silencia qualquer vantagem que possa haver do bio ou "agrocombustível" – termo usado pela matéria já que, segundo LMDB, não há nada de vida neste tipo de fonte de energia. Assim, a matéria opta por enfatizar somente os aspectos negativos do negócio, silenciando outros.

Por fim, analisamos aspectos relativos à relação entre credibilidade e captação. Como expusemos acima, o discurso jornalístico é regido por uma dupla lógica. Por um lado, é preciso captar leitores para vender

²⁹ ARBEX Jr. 1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo, p. 26. Grifo nosso.

³⁰ SERVANT. Zâmbia: privatização, poluição e pobreza, p. 47.

exemplares e anúncios. Por outro, é preciso convencer de que o jornal é digno de confiança.

Do lado da captação, temos, por exemplo, na estratégia de seleção de personagens, um ponto forte de atração para os leitores. Vítimas de explorações trabalhistas tendem a emocionar o leitor e personificar o tema. Em "Governo mantém perdas para 38% dos aposentados" e em "Guerra do lixo massacra os catadores", CA traz entre seus personagens aposentados e catadores, respectivamente. Nas duas matérias, eles ganham uma retranca, em que figuram como personagens principais.

Por outro lado, em "No Brasil quem paga impostos são os pobres", os personagens que têm voz são políticos e especialistas, que opinam sobre o assunto. É o que também acontece em "1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo", que reproduz partes do discurso do diretor da FAO – para criticá-lo depois. Nos dois casos, esses especialistas tendem a conferir credibilidade às matérias, mesmo que o ponto de vista da publicação vá de encontro ao ponto de vista desses personagens.

Em LMDB, podemos perceber abordagem semelhante. "Zâmbia: privatização, poluição e pobreza", "Do trabalho precário ao desemprego" e "O fim do pleno emprego nas maquiladoras" trazem trabalhadores como testemunhas de más condições de trabalho, como baixos salários, ameaças de demissões e insalubridade. Já "Perversos contratos de trabalho" traz depoimentos de especialistas, reforçando o tom mais acadêmico do texto.

Em relação à credibilidade, a seleção lexical parece ter papel importante nos dois mensários. Algumas matérias de CA e de LMDB vêm repletas de numerais, numa espécie de "radiografia" das temáticas tratadas. É o que acontece em "Guerra do lixo massacra os catadores", que denuncia que o governo federal destinou *R\$ 5.965 milhões* para a construção de 10 galpões para reciclagem, sendo que a prefeitura teria que contribuir com somente *R\$ 228 mil*, quantia irrisória comparada ao gasto mensal com a limpeza da capital paulista: *R\$ 48 milhões*. Outros dados revelam a situação dos catadores: o quilo da *lata de alumínio, que já chegou a R\$ 4, agora vale R\$ 2*; alguns catadores recebem *R\$ 100 mensais*; uma tarde de trabalho, puxando uma *carroça que pesa, vazia, 20 kg*, rendeu a Vilma, personagem da matéria, *R\$ 3,50*. (numerais grifados retirados do texto)

"Zâmbia: privatização, poluição e pobreza" faz o mesmo, como podemos ver a seguir: "As análises químicas revelaram que um litro de água continha *38,5 mg de manganês, 10 mg de cobre e 1 mg de cobalto*. Ou seja, concentrações 1,7, 10 e 10,7 vezes, respectivamente, mais elevadas que os níveis recomendados pela OMS".³¹

Outro aspecto que levamos em consideração, ligado à credibilidade, é a autoridade de quem escreve as matérias jornalísticas, principalmente em LMDB, que traz um minicurrículo dos autores ao fim dos textos. Em "Uma outra matriz produtiva", por exemplo, o autor é assim descrito: "João Pedro Stédile é integrante da coordenação nacional do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e da Via Campesina Brasil". Do ponto de vista de CA (e não dos empresários do agronegócio), Stédile teria credibilidade e conhecimento para falar sobre o agronegócio e a reforma agrária.

Oposições discursivas

A partir das estratégias de convencimento que analisamos acima e das relações que estabelecemos entre credibilidade e captação, pudemos ver que a grande oposição, tanto em CA quanto em LMDB, é capital *versus* trabalho. Os mensários trazem personagens dos dois grupos e mostram o embate entre eles, opondo explorados a exploradores: operários x proprietários de fábricas; trabalhadores rurais x latifundiários; catadores x proprietários de ferro velho, etc.

Os exploradores são os detentores dos meios de produção e os explorados são os que precisam se submeter a condições subumanas de trabalho para ganhar, muitas vezes, um salário indigno. Tanto CA quanto LMDB denunciam a relação e colocam-se ao lado dos trabalhadores, muitas vezes dando voz a esses personagens.

"Degradação e violência no tráfico de mulheres" denuncia a exploração sexual de brasileiras e explicita o sofrimento dessas trabalhadoras. "No Brasil quem paga impostos são os pobres" questiona a tributação brasileira: a taxação indireta penalizaria os mais pobres segundo o mensário, que defende uma reforma em que o grande capital e as fortunas sejam mais taxados que o consumo. "Governo mantém perdas para 38% dos

³¹ SERVANT. Zâmbia: privatização, poluição e pobreza, p. 45. Grifos nossos.

aposentados" responsabiliza o governo pela defasagem do vencimento dos aposentados e acusa a elite brasileira de sabotar a previdência social. "1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo" acusa as grandes empresas do agronegócio de serem responsáveis pela fome no mundo. Por fim, "Guerra do lixo massacra os catadores" acusa a prefeitura de SP de não incentivar a reciclagem e os empresários proprietários de ferros-velhos de explorarem os catadores.

Em LMDB, vemos algo semelhante. "Uma outra matriz produtiva" denuncia que as terras mais produtivas e mais próximas dos centros urbanos estariam com as transnacionais do agronegócio, enquanto os trabalhadores rurais não teriam onde plantar. "Perversos contratos de trabalho" revela a exploração de trabalhadores rurais, em situação de trabalho análoga à escrava. "Zâmbia: privatização, poluição e pobreza" expõe a exploração de trabalhadores em transnacionais – além de pagarem salários baixos e poluírem o país, são pouco taxadas pelo governo. "Do trabalho precário ao desemprego" aborda a produção em fábricas de brinquedo na região chinesa de Guangdong, denunciando que há exploração nesses ambientes de trabalho e que o governo, muitas vezes, não fiscaliza essas empresas como deveria. "O fim do pleno emprego nas maquiladoras", por sua vez, trata da situação dos operários nas empresas montadoras instaladas na fronteira do México, enfatizando baixos salários, insalubridade e desemprego.

Considerações finais

Ao estudar *Caros Amigos* e *Le Monde Diplomatique Brasil*, pretendíamos ver se seus discursos eram, de fato, alternativos, se realmente davam espaço para trabalhadores ou se defendiam o ponto de vista deles (o que não costuma acontecer em grande parte da mídia de referência em nosso país, pertencente a grandes grupos empresariais). Com a análise de elementos intra e interdiscursivos buscamos entender como são construídos os discursos desses mensários, apontando diferenças e semelhanças entre eles.

Vimos, por exemplo, que desde a primeira página CA e LMDB ganham formas um pouco diversas. A organização da primeira página é um desses aspectos diferentes, mais organizada em LMDB e com temas

mais dispersos em CA. Além disso, LMDB tematiza assuntos nacionais e internacionais, enquanto CA tem foco em assuntos internos. Outra diferença é que LMDB se aproxima mais de um discurso acadêmico, enquanto CA busca tratamento mais humano para suas matérias, personificando com frequência, na temática do trabalho, o sofrimento causado pela exploração.

Mas vimos também que, se há diferenças, há pontos de aproximação. As temáticas selecionadas são semelhantes, assim como as estratégias de convencimento. A relação entre credibilidade e captação também não é significativamente distinta.

Diferenças e semelhanças à parte, se é através da linguagem que as ideologias são materializadas, pudemos ver que a ideologia defendida nos discursos de CA e LMDB prioriza os trabalhadores. Mesmo com diferenças na linguagem verbal e não verbal, os mensários combatem a ideologia do capital. As diferenças entre os dois tornam-se, pois, pouco representativas se pensarmos que ambos se posicionam a favor dos trabalhadores.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que esta pesquisa faz parte de um conjunto maior, que, como destacamos na introdução deste trabalho, estuda as relações entre linguagem, trabalho, educação e cultura. Esperamos que esta discussão (e as outras desenvolvidas pelo LinTrab) ajudem outros pesquisadores e também educadores a compreender um pouco melhor as estratégias discursivas ou os mecanismos linguísticos que constroem os discursos que analisamos. Essas manobras acabam deixando transparecer posicionamentos nos textos (entre eles as matérias de jornais) e entender esses posicionamentos é fundamental para sermos (e formarmos) leitores mais proficientes.

Referências

- ARBEX Jr., José. 1 bilhão de mortos-vivos contra as Cutrales do Mundo. *Caros amigos*, n. 152, p. 7, nov. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. Enunciação. In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (Org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 99.
- BARTHES, Roland. *La chambre claire: Notes sur la photographie*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- BARTHES, Roland. Rhétorique de l'image. *Communications: recherches sémiologiques*, n. 4, p. 40-51, 1964. Disponível em: <<http://goo.gl/UJrEb1>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

- BOURBON, Tristan de. Do trabalho precário ao desemprego. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 23, p. 21-23, jun. 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtine démasqué: histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. Enunciação. In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 105-106.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Les médias et l'information: l'impossible transparence du discours*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- DUCROT, Oswald. As Leis de Discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo et al. (Trad.). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. p. 89.
- EMEDIATO, Wander. Os lugares sociais do discurso e o problema da influência, da regulação e do poder nas práticas discursivas. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. v.1. p. 71-91.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de; PINTO, Rosalvo Gonçalves et al. (Org.). *Poemas brasileiros sobre trabalhadores: uma antologia de domínio público*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011. Coleção Viva Voz.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. imp. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Enunciação. In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 104.
- JAKOBSON, Roman. Enunciação. In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 105.
- LAMBERT, Frédéric. *Mytographies: la photo de presse et ses légendes*. Paris: Edilig, 1987.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília Souza e Silva e Délio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. Enunciação. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Org.). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação de tradução de F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. p. 193.
- MAINGUENEAU, Dominique. Enunciado. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Org.). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação de tradução de F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-55.
- MUNIZ Jr, José de Souza. Revisor, um maldito: questões para o trabalho e para a pesquisa. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Org.). *Leitura e escrita em movimento*. São Paulo: Peirópolis, 2010. v. 1, p. 269-289.
- RODRIGUES, Lucia. No Brasil quem paga impostos são os pobres. *Caros amigos*, São Paulo, n. 150, p. 28-31, set. 2009.
- RODRIGUES, Lucia. Governo mantém perdas para 38% dos aposentados. *Caros amigos*, São Paulo, n. 151, p. 18-20, out. 2009.
- RODRIGUES, Lucia. Guerra do lixo massacra os catadores. *Caros amigos*, n. 153, p. 36-39, dez. 2009.

ROSSETI, Carla. Degradação e violência no tráfico de mulheres. *Caros amigos*, São Paulo, n. 147, p. 12-15, jun. 2009.

SAKAMOTO, Leonardo. Perversos contratos de trabalho. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 22, p. 22-23, maio 2009.

SÉRIOT, Patrick. Préface: Voloshinov, la philosophie de l'enthymème et la double nature du signe. In: VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxisme et philosophie du langage*: Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução de Patrick Sériot e Inna Tylkowsk-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010. p. 13-110.

SERVANT, Jean-Christophe. Zâmbia: privatização, poluição e pobreza. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 22, p. 30-31, maio 2009.

SOARES, Maria Juliana H. *Trabalhadores, personagens em discursos de mensários sociopolíticos*: Caros Amigos e Le Monde Diplomatique Brasil. 2013. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

STÉDILE, João Pedro. Uma outra matriz produtiva. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 18, p. 9, jan. 2009.

TÉTU, Jean-François. La mise en page. In: MOUILLAUD, Maurice; TÉTU, Jean-François. *Le journal quotidien*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1989. p. 67-70.

VIGNA, Anne. O fim do pleno emprego nas maquiladoras. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 28, p. 26-27, nov. 2009.

Maria Juliana Horta Soares é doutora em Linguística pela Faculdade de Letras da UFMG. Atualmente é docente da Academia de Polícia Militar e do Centro Universitário Una.

Discursos sobre trabalhadoras: análise a partir de duas perspectivas linguísticas complementares

Priscila Lopes Viana Furst

Introdução

Utilizando neste artigo contribuições tanto de J. L. Fiorin, F. P. Savioli, D. Maingueneau e A. A. M. Faria quanto de Jean-Paul Bronckart como bases teóricas e metodológicas, nosso objetivo é mostrar como uma análise do discurso pode combinar aportes linguísticos.

Para alcançarmos esse objetivo organizamos este artigo da seguinte forma: na seção "Fundamentos teóricos e metodológicos", comparamos os conceitos de texto e de discurso dos pesquisadores supracitados e apresentamos as categorias linguísticas utilizadas por nós. Já na seção seguinte, apresentamos uma análise do conto "Pai contra mãe",¹ de Machado de Assis, baseada no aporte teórico e metodológico anteriormente apresentado; e, por fim, na última seção trazemos algumas considerações finais.

Fundamentos teóricos e metodológicos

Concepções de texto e de discurso

Nesta seção, pretendemos mostrar que as concepções de discurso e de texto de Fiorin² e Maingueneau³ são compatíveis e complementares a essas noções no quadro teórico e metodológico do ISD, proposto por Bronckart⁴.

¹ O conto encontra-se no site Domínio Público. Disponível em: <<http://goo.gl/3GtNgP>>.

² FLORIN. *Linguagem e ideologia*.

³ MAINGUENEAU. *Gênese dos discursos*.

⁴ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*.

Para Fiorin, o discurso é compreendido como "o conjunto de temas e figuras que materializam uma dada formação ideológica".⁵ E o texto é concebido como o lugar da união de um plano de conteúdo, ao qual pertence o discurso, com um plano de expressão. Para o pesquisador, o plano de expressão pode ser verbal, icônico, gestual etc. Além de veicular o significado, o plano de expressão possibilita a produção de efeitos estilísticos agregadores de sentidos da expressão ao plano do conteúdo.

Enquanto o discurso é social, porque materializa (e é determinado por) formações ideológicas, o texto é individual, é um lugar em que o sujeito organiza individualmente os elementos sociais de expressão para veicular seu discurso. Analisamos como plano de expressão um texto em língua portuguesa, isto é, linguagem verbal.

Bronckart compartilha, em essência, a concepção de discurso de Fiorin, como podemos observar em suas palavras: "A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas".⁶ Juntamente com Bakhtin e Foucault, Bronckart compreende a produção do discurso como um trabalho indissolúvelmente psicológico e linguístico.

Bronckart designa texto como "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário".⁷ Textos são, portanto, "os produtos *concretos* das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas".⁸

Maingueneau, assim como Bronckart, inspira-se em Foucault, para conceituar *discurso*. Maingueneau afirma que o discurso é "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas".⁹

Segundo Maingueneau, Foucault privilegia abordagens integralmente históricas, enquanto os linguistas estruturalistas focam-se nas integralmente linguísticas. A preocupação principal de Maingueneau é

⁵ FIORIN. *Linguagem e ideologia*, p. 14-15.

⁶ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 19.

⁷ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 137.

⁸ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 149. Grifos do autor.

⁹ MAINGUENEAU. *Genèses du discours*, p. 15.

não sacrificar o linguístico nem o histórico, uma vez que as unidades do discurso relacionam-se com as duas dimensões. Assim, Maingueneau situa-se no lugar em que um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica se articulam, pensando sobre as condições de uma "enunciabilidade" cuja circunscrição histórica seja possível.

Fiorin e Bronckart compartilham, ainda, o interesse acerca das relações entre linguagem e trabalho. Tais relações são ressaltadas por Fiorin como fundamentais no desenvolvimento da capacidade de pensar.¹⁰ O pesquisador afirma que, para F. Engels, sendo o trabalho a categoria fundadora da história, as relações sociais que estão na base da origem da linguagem são estabelecidas a partir do processo de trabalho.

Bronckart, por sua vez, ao conceber que a linguagem se desenvolve na e para a interação, sustenta que os textos, na escala sócio-histórica, são "produtos da atividade de linguagem em funcionamento".¹¹ Para o pesquisador, indivíduos elaboram textos de diferentes gêneros nas formações sociais para facilitar o sucesso da interação e alcançar seus objetivos. Assim, uma considerável parte dos gêneros textuais que circulam em uma sociedade deriva dos trabalhos coletivos (e individuais, acrescentamos) exercidos pelos membros dessa sociedade. Portanto, para Bronckart, a relação entre linguagem e trabalho é intrínseca: a linguagem se desenvolve (e se desenvolve) nas e para as (inter) ações humanas.

Categorias analíticas

Implícitos e explícitos

Para Fiorin e Savioli, em todo texto há informações explícitas e implícitas. Segundo eles, as ideias implícitas podem ser de dois tipos: pressupostas e subentendidas. Os pressupostos são ideias necessariamente implícitas que o leitor pode recuperar a partir do sentido de certas palavras ou expressões explicitadas no texto.¹²

¹⁰ FIORIN. *Linguagem e ideologia*, p. 6-7.

¹¹ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 137.

¹² FIORIN; SAVIOLI. Dizer uma coisa para significar outra, p. 306.

Exemplo 1:

[Cândido] Gastou algumas horas sem proveito, e tornou para casa.¹³

O verbo *tornou* pressupõe, implica necessariamente, que a personagem Cândido não estava em casa antes.

Os implícitos pressupostos são recursos argumentativos que visam levar o leitor ou ouvinte a aceitar certas ideias, já que as ideias explícitas podem ser questionadas pelo ouvinte, enquanto as ideias implícitas pressupostas não são geralmente postas em discussão (supõem-se verdadeiras). Vale ressaltar que a identificação de pressupostos demonstra competência linguística e discursiva da parte do enunciatário.

Fiorin e Savioli compreendem os implícitos subentendidos como insinuações, não explicitadas linguisticamente, presentes contextualmente em uma frase ou em um conjunto de frases do texto.¹⁴ Diferentemente do pressuposto, em que a informação implícita é indiscutível, no subentendido a possibilidade de identificar a informação implícita decorre do conhecimento contextual (ou seja, interdiscursivo) do enunciatário (ouvinte ou leitor). Assim, quem fala ou escreve pode se esconder atrás do sentido literal das palavras e negar que tenha dito ou escrito (explicitamente) o implícito que o enunciatário compreendeu (subentendeu).

Fiorin e Savioli ressaltam o fato de que, frequentemente, dizemos uma coisa para significar outra.¹⁵ Ou seja, dizemos explicitamente uma "coisa", mas queremos que o ouvinte entenda implicitamente outra. Para isso, existem diversos procedimentos linguísticos que possibilitam ao enunciador estabelecer aparente conflito entre o que se disse explicitamente e o que se quer dizer implicitamente (subentendido), como ironia e lítotes. Tais recursos linguísticos exercem, entre outras, a função de tentar fazer o enunciatário aceitar o que está sendo dito e de chamar a atenção do enunciatário com vistas a obter sua concordância.

Para exemplificarmos a ironia, podemos citar um trecho do conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, no qual o narrador afirma:

¹³ ASSIS. Pai contra mãe, p. 279.

¹⁴ FIORIN; SAVIOLI. Dizer uma coisa para significar outra, p. 310.

¹⁵ FIORIN; SAVIOLI. Dizer uma coisa para significar outra, p. 321.

Exemplo 2:

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão.¹⁶

A ironia está no fato de ser óbvio que nenhum escravo gostava da escravidão.

Os lítotes, por sua vez, são mecanismos linguísticos com os quais se nega explicitamente o contrário do que se quer afirmar implicitamente, como no segmento abaixo, em que o implícito seria fazer obras grosseiras:

Exemplo 3:

[Cândido] Não fazia obras finas.¹⁷

Intradiscurso e interdiscurso

Maingueneau busca apreender o discurso através do interdiscurso. Uma vez que o discurso se desdobra sobre todas as suas dimensões, o pesquisador vê a necessidade de se pensar ao mesmo tempo a discursividade como dito e como dizer, como enunciado e enunciação.

Uma hipótese apresentada por Maingueneau é a de que há precedência do interdiscurso sobre o discurso, e por isso a unidade de análise pertinente é um espaço de trocas entre diversos discursos escolhidos convenientemente e não apenas o intradiscurso.

O interdiscurso é concebido pelo autor como o espaço de regularidade pertinente composto por diversos discursos. Sendo assim, a gênese de um determinado discurso se dá na relação com outro(s) discurso(s). A identidade de um discurso, por sua vez, é estruturada pela relação interdiscursiva na medida em que ele se forma no interior de um interdiscurso de modo regulado.

Faria postula que as condições históricas de produção do discurso pertinentes para as relações entre os campos discursivos é que medeiam a simulação do nível interdiscursivo no intradiscurso.

O autor comprova sua postulação a partir do romance *Germinal*, de Émile Zola, publicado em 1885, pois, segundo ele, a contradição interdiscursiva capital x trabalho e a sua simulação no intradiscurso não são

¹⁶ ASSIS. Pai contra mãe, p. 273.

¹⁷ ASSIS. Pai contra mãe, p. 274.

exclusividade desse romance. Contudo, *Germinal* é o único que realiza tal simulação, da primeira à última linha, embasado em condições históricas francesas (Revolução de 1789).

Ao adotar a categoria de contradição, de oposição, na análise do interdiscurso, bem como da sua simulação no intradiscurso, Faria salienta o fato de já estar tratando também, simultaneamente, da organização intradiscursiva. A principal categoria descritiva do intradiscurso, utilizada pelo autor, é a de percurso semântico. De acordo com Faria, um ou mais percurso(s) semântico(s) – temático(s) ou figurativo(s) – faz(em) parte do interior da formação discursiva, no seu intradiscurso.¹⁸

Para Faria, o discurso é simultaneamente intra e interdiscursivo.¹⁹ Ao mesmo tempo em que ele é organizado a partir do conjunto de percursos semânticos, temáticos ou figurativos, ele é constituído a partir das oposições, das contradições que mantém com outra(s) formação(ões) discursiva(s).

No segmento exposto a seguir, do conto "Pai contra mãe" de Machado de Assis, por exemplo, podemos verificar no intradiscurso o percurso semântico do trabalho; o tema da escravidão, explícito no termo *escravidão* e implícito na figura da *propriedade*, bem como os temas da violência e da fuga. Interdiscursivamente, há a oposição das formações discursivas escravocrata e abolicionista.

Exemplo 2':

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói.²⁰

Percebe-se que as concepções de Maingueneau, Fiorin e Faria permitem estabelecer relações entre as dimensões linguística e histórica do texto/discurso. Essas mesmas relações são estabelecidas por Bronckart.

¹⁸ FARIA. *Sobre Germinal*: interdiscurso, intradiscurso e leitura, p. 28.

¹⁹ FARIA. *Sobre Germinal*: interdiscurso, intradiscurso e leitura, p. 29.

²⁰ ASSIS. *Pai contra mãe*, p. 273.

Interacionismo sociodiscursivo (ISD)

Para a análise dos sistemas semióticos, Bronckart²¹ utiliza abordagens que consideram os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas, isto é, o ISD se refere, assim como a AD, preferencialmente aos trabalhos que integram dimensões psicossociais. Trata-se de trabalhos centrados na interação verbal e, sobretudo no estudo e análise dos gêneros e tipos textuais provenientes de Bakhtin e na análise das formações sociais de Foucault. De acordo com Bronckart, essas proposições expandem a concepção das interações entre "formas de vida e jogos de linguagem" desenvolvida por L. Wittgenstein. Bronckart sustenta ainda a contribuição teórica da análise de F. Saussure sobre a arbitrariedade do signo linguístico, para que se compreenda o estatuto das relações interdependentes entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano.

Considerando o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de suas regulações pelas atividades de linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, o ISD propõe uma compreensão do funcionamento psicológico humano implicado na organização das atividades e das produções verbais coletivas no âmbito da história das interações humanas.

Bronckart propõe que todo texto é organizado em três níveis (camadas) superpostos, e em parte interativos, que constituem o "folhado textual": 1) a infraestrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização; e 3) os mecanismos enunciativos.²² Essa divisão de níveis de análise é concebida pelo autor como necessidade metodológica para se desvendar a complexidade da organização textual.

Na hierarquia do autor, a infraestrutura geral do texto seria o nível mais profundo. Constitui-se pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e pelas sequências "que se desenvolvem no interior do plano geral do texto".²³ No nível intermediário, estariam os mecanismos de textualização, constituídos pela conexão, coesão nominal e pela coesão verbal. No último

²¹BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo.

²²BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 119.

²³BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 121.

nível estariam os mecanismos de responsabilização enunciativa, os quais cooperam mais para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto, pois, além de contribuírem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, traduzem as várias avaliações em relação ao conteúdo temático.

No presente artigo, focamos os mecanismos de textualização por poderem ser considerados afins à dimensão do intradiscurso, do conjunto de textos no discurso.

Bronckart distingue três mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.²⁴ A conexão contribui na marcação das grandes articulações de progressão temática (ou, em linguística do discurso, progressão dos sentidos ao longo do texto, por meio dos percursos semânticos temáticos e figurativos conectados) e realiza-se por meio de um subconjunto de unidades que o autor denomina "organizadores textuais". Além de esses organizadores poderem assinalar as articulações locais entre as frases, eles podem indicar as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação constitutivas de um texto.

Os mecanismos de conexão articulam relações entre estruturas. Em outras palavras, articulam as relações existentes entre diferentes unidades linguísticas a partir das quais é organizado um texto. Como exemplo, podemos citar o advérbio "depois":

Exemplo 4:

Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições.²⁵

Quanto à coesão nominal, Bronckart afirma que ela é responsável por articular as relações de dependência entre argumentos que compartilham uma ou diversas propriedades referenciais.²⁶ Essas relações são marcadas por sintagmas nominais ou pronomes que, por serem organizados em série, constituem cadeias anafóricas.

O pesquisador distingue duas funções de coesão nominal: introdução e retomada. A função da primeira seria marcar a inserção de uma unidade de significação nova ("unidade-fonte") em um texto, o que

²⁴ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 122.

²⁵ ASSIS. *Pai contra Mãe*, p. 274. Grifo nosso.

²⁶ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 268.

origina uma cadeia anafórica. A retomada, por sua vez, teria como função reformular a unidade-fonte (ou "antecedente") ao longo do texto, como mostra o exemplo a seguir:

Exemplo 5:

*O credor entrou e recusou sentar-se, ø deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; ø achou que pouco. ø Vinha receber os aluguéis vencidos, ø não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. ø Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.*²⁷

No exemplo acima, "O credor" é uma unidade de significação nova, por isso possui a função de introdução. A sequência anafórica dessa unidade-fonte (*ø, ø, ø, ø, ø, vê-lo, proprietário, o dono da casa*) exerce a função de retomada.

Já a *coesão verbal*, segundo Bronckart, é um mecanismo que colabora para tornar explícitas as relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.²⁸ Para o autor, são as escolhas dos constituintes indispensáveis desses sintagmas que marcam essas formas de coerência temática. Assim, essa coerência temática é marcada pelas escolhas dos lexemas verbais e, especialmente, pelas escolhas de seus determinantes (flexões verbais e auxiliares), ou seja, dos "tempos verbais".

Bronckart considera três categorias de parâmetros para a análise dos mecanismos de coesão verbal: *os processos, os eixos de referência e a duração*.²⁹ É a partir destas categorias que o autor identifica as quatro funções de coesão verbal: temporalidade primeira,³⁰ temporalidade segunda, contraste global e contraste local.

²⁷ ASSIS. Pai contra mãe, p. 279. Grifos nossos.

²⁸ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 273.

²⁹ BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo, p. 282-283.

³⁰ De acordo com R. G. Pinto (2004, p. 177) seria mais adequada a tradução "temporalidade primeira" e "temporalidade segunda" para, respectivamente, "temporalité première" e "temporalité seconde" (p. 287 do texto original de 1997), ao invés das expressões "temporalidade primária" e "temporalidade secundária" (p. 283 da versão traduzida em 1999). Este pesquisador acredita que, sendo a temporalidade única em sua essência, trata-se de uma questão de "antecedência" da ação de

Para exemplificar esse mecanismo, analisaremos um segmento do conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis:

Exemplo 6:

Cândido Neves, – em família, Candinho –, é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, *cedeu* à pobreza, quando *adquiriu* o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. *Começou* por querer aprender tipografia, mas *viu* cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; *foi* o que ele *disse* a si mesmo. O comércio *chamou-lhe* a atenção, era carreira boa. Com algum esforço *entrou* de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos FORAM DEIXADOS pouco depois de obtidos.

Quando *veio* a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para obter emprego, *resolveu* adotar o ofício do primo, de que aliás já TOMARA algumas lições. Não *lhe custou* apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, *aprendeu* mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. **Queria** ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se *demorou* muito.³¹

O conto apresenta dois tempos de base, o pretérito perfeito, em itálico, e o imperfeito, sublinhado. Esses tempos verbais favorecem a organização da temporalidade primeira da narração e conferem um valor de isocronia, ou seja, mostram que a atividade narrativa progride juntamente aos acontecimentos da diegese (da história narrada).

Outro tempo verbal, presente no segmento selecionado do conto, é o mais-que-perfeito simples ou composto, realçado com maiúsculas.

instituição da temporalidade textual, por isso, "primeira" e "segunda", e não de importância, o que os vocábulos "primária" e "secundária" poderiam evocar.

³¹ ASSIS. Pai contra mãe, p. 274-275. Grifos nossos.

Esse tempo verbal é portador de um valor retroativo, isto é, indica uma anterioridade ao momento da atividade narrativa.

Há, ainda no segmento do conto, o tempo verbal futuro do pretérito (em negrito). Esse tempo verbal, por sua vez, possui valor projetivo. O verbo, conjugado neste tempo verbal, indica o caráter antecipado ou posterior ao momento predominantemente na narrativa.

Em relação à temporalidade segunda, podemos citar dois exemplos no segmento do conto:

Exemplo 6':

[...] *cedeu* à pobreza, quando *adquiriu* o ofício de pegar escravos fugidos.

e

Exemplo 7:

Quando *veio* a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas [...].

Há, nesses exemplos, uma relação temporal local entre dois processos verbalizados. No primeiro exemplo, há simultaneidade relativa do segundo processo (*adquiriu*) em relação ao primeiro (*cedeu*) devido tanto à presença do advérbio *quando*, que marca um encaixamento sintático, quanto à presença de dois verbos no pretérito perfeito. Já no segundo exemplo, a anterioridade relativa do primeiro processo (*veio*) é que está marcada. Neste caso, há uma dupla marcação: um encaixamento e uma oposição entre o pretérito perfeito e o imperfeito.

Sobre a função de contraste, podemos verificar um contraste global entre os pretéritos perfeito e imperfeito. O perfeito indica processos de primeiro plano e o imperfeito indica processos que constituem o segundo plano. No exemplo 16, observamos que há um destaque maior no pretérito perfeito.

Por sua vez, os mecanismos de responsabilização enunciativa estão no último nível da arquitetura interna dos textos. São eles que cooperam mais para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto, pois, além de contribuírem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, traduzem as várias avaliações em relação ao conteúdo temático.

Exemplo de análise

O conto "Pai contra mãe" de Machado de Assis, além de apresentar trabalhos realizados por mulheres no século XIX, chama-nos a atenção devido à sua construção textual.

Intradiscursivamente, percebemos que os primeiros cinco parágrafos do conto não apresentam uma origem espaço-temporal e faz uso de verbos conjugados na primeira e segunda pessoas, o que pode ser considerado como uma estratégia textual para envolver os leitores do texto:

Exemplo 8:

[...] Não *cito* alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício.³²

Exemplo 9:

Mas não *cuidemos* de máscaras. O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. *Imaginal* uma coleira grossa [...].³³

Nesses trechos do conto, podemos observar o pronome de primeira pessoa do singular, *eu*, elíptico no verbo *cito*; o pronome de primeira pessoa do plural, *nós*, marcado elípticamente na conjugação do verbo *cuidar* no imperativo (*cuidemos*); e, também, o pronome de segunda pessoa do plural elíptico no verbo *imaginal*, caracterizando o tipo de discurso interativo.

Contudo, notamos, como nos revela a amostra de verbos do conto (exposta a seguir), que o tempo verbal mais explorado é o pretérito imperfeito do indicativo, uma característica do tipo de discurso *narração*:

- a) Presente do indicativo: *cito*, *há* e *dói*;
- b) Futuro simples: *terá*;
- c) Pretérito perfeito do indicativo: *levou* e *houve*;
- d) Pretérito imperfeito do indicativo: *era* (10X), *tinha*, *havia* (2X), *fazia*, *perdiam*, *tiravam*, *ficavam*, *tinham*, *pesava*, *fugia*, *fugiam*, *gostavam* (2X), *mostrava*, *servia*, *moderava*, *deitava*, *seguiam*, *pediam*, *repetia-se* e *iam*;
- e) Imperativo: *cuidemos* e *imaginal*;
- f) Pretérito imperfeito do subjuntivo: *andasse* e *marcasse*;
- g) Infinitivo: *apanharem*.

³² ASSIS. Pai contra mãe, p. 273. Grifo nosso.

³³ ASSIS. Pai contra mãe, p. 273. Grifos nossos.

Os organizadores temporais presentes no conto, tais como "Foi na última semana do derradeiro mês" e "Há meio século", decompõem explicitamente o narrar desenvolvido a partir da origem espaço-temporal. Implicitamente, podemos citar o sintagma nominal *a escravidão* no exemplo abaixo, uma vez que temos implicitamente a ideia do período da escravidão, do tempo em que havia escravidão no Brasil.

Exemplo 10:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais.³⁴

Interdiscursivamente, podemos observar no conto a temática *sofrimento* dos trabalhadores escravos do Brasil, especialmente os maus-tratos sofridos por uma mãe, a escrava fugida, que é perseguida e capturada por um pai, que tinha como ofício pegar escravos fugidos. O conto é intitulado ironicamente "Pai contra Mãe" na medida em que a personagem do pai (Cândido Neves), que se esforça para poder sustentar sua esposa e seu filho recém-nascido, não se comove com a situação da escrava grávida (Arminda), que, tendo sido capturada por ele, teme pela vida do seu filho se for entregue ao seu proprietário.

Um importante mecanismo linguístico que perpassa todo o conto é a ironia, com a qual se diz uma coisa, explícita, para significar outra, implícita. Da mesma forma que o uso do discurso interativo pode fazer o leitor se envolver mais com o texto, uma vez que se vê envolvido no texto, por exemplo, através dos pronomes dêiticos, o mecanismo linguístico ironia pode fazer o leitor aceitar e concordar com o que está sendo dito.

Ao desenvolver o percurso semântico do trabalho, que se apresenta por meio da figura do "ofício" em 10, "*A escravidão* levou consigo ofícios e aparelhos [...]",³⁵ o texto cita alguns aparelhos, instrumentos relacionados aos trabalhos escravos que, por sua vez, dão início, implicitamente, ao tema do sofrimento vivenciado pelas personagens trabalhadores escravos.

O posicionamento discursivo do texto contra os sofrimentos desses trabalhadores é mais implícito e irônico. Ao tratar-se da máscara de folha-de-flandres, por exemplo, apontam-se questões religiosas, na

³⁴ ASSIS. Pai contra mãe, p. 273. Grifo nosso.

³⁵ ASSIS. Pai contra mãe, p. 273.

figura do pecado, que eram usadas como desculpa para os senhores de escravos serem cruéis e grotescos.

O tema da fuga é abordado explicitamente no segundo parágrafo do conto, pois o foco é dado à figura do ferro que se colocava no pescoço de escravos fugidos. Contudo, é no terceiro parágrafo que o texto aborda mais detalhadamente esse tema:

Exemplo 2'':

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói.³⁶

Ao afirmar que "nem todos [os escravos] gostavam da escravidão" e "nem todos [os escravos] gostavam de apanhar pancada", podemos perceber a ironia do texto na medida em que é óbvio o fato de os escravos (personagens explícitas) não gostarem da escravidão e de não gostarem de sofrer violência física.

Há também uma construção semântica irônica na afirmação de que o proprietário de escravos (personagem explícita) "não era mau", já que, comumente, ele somente repreendia os escravos fugidos ao invés de açoitá-los. Todavia, o texto explicita também que a real preocupação não era com os escravos, mas sim com o dinheiro que o proprietário perderia se enfraquecesse ou, até mesmo, matasse seus escravos, diminuindo, assim, sua propriedade, seus bens.

Os parágrafos quarto e quinto desenvolvem o tema da captura dos escravos fugidos, e o sexto apresenta uma das principais personagens do conto: Cândido Neves.

Esta personagem é descrita como um trabalhador fracassado, sem habilidades para outros trabalhos, por isso restando-lhe o ofício de "pegar escravos fugidos". O texto explicita, no quinto parágrafo, o seu posicionamento em relação a esse ofício:

³⁶ ASSIS. Pai contra mãe, p. 273.

Exemplo 11:

Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.³⁷

A ironia utilizada nesse segmento é significativa se a pensarmos nos termos das representações sociais propostas por Moscovici.³⁸ O autor concebe como finalidade primária das representações sociais tornar a comunicação mais fácil, isto é, fazer os agentes da interação adotarem um certo grau de consenso. Assim, no Brasil do século XXI, referir-se a um ser humano como propriedade não geraria consenso; porém, do século XVI até o XIX, definir um ser humano como "propriedade", como aparece no segmento do conto, era o consenso da época. É possível perceber ironia quando o narrador afirma que há no trabalho de capturar escravos fugidos uma "nobreza implícita das ações reivindicadoras" na medida em que o conto é escrito no início do período pós-escravidão por um escritor afrodescendente.

Quando a personagem Clara surge na narrativa, é citado um ofício realizado por mulheres não escravas e de baixa renda no Brasil colonial, o ofício de costureira, como nos mostram as seguintes passagens do conto:

Exemplo 12:

A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança.³⁹

Exemplo 13:

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente.⁴⁰

³⁷ ASSIS. Pai contra mãe, p. 274.

³⁸ MOSCOVICI. *Representações sociais: investigações em psicologia social*, p. 208.

³⁹ ASSIS. Pai contra mãe, p. 276.

⁴⁰ ASSIS. Pai contra mãe, p. 277.

Estas passagens tematizam a pobreza implícita, tanto na subentendida figura dos "retalhos" quanto em outra figura, a das pressupostas roupas rasgadas do marido, no segmento "remendar a roupa ao marido". As expressões "era preciso" e "era a necessidade" também são elementos que deixam implícita subentendida pobreza da personagem Clara.

Cumprir notar que o conto apresenta diversas profissões masculinas do período escravista no Brasil: funileiros (p. 273), "pegar escravos fugidos", tipografia, comércio, caixeiro, fiel de cartório, contínuo de uma repartição, carteiro, entalhador (p. 274), marceneiro (p. 276) e farmacêutico (p. 281).

Entretanto, não são apresentados muitos ofícios femininos como, no caso, para a personagem Clara. A única possibilidade de trabalho apresentada é a costura, ofício que uma mulher poderia executar em sua própria casa. As relações sociais da época não estimulavam a mulher a sair para procurar um emprego com o qual pudesse obter o sustento de sua família, o que podemos perceber, implicitamente, por essa possibilidade não ser discutida no conto.

Já a personagem Arminda (escrava fugida) surge no conto como a esperança de Cândido Neves poder criar seu filho recém-nascido, caso conseguisse capturá-la. Contudo, os nomes das ruas pelas quais a escrava fugida andava começam a dar indício ao leitor da gravidez de Arminda:

Exemplo 14:

Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda.⁴¹

E é exatamente entre a "Rua do Parto" e o "Largo da Ajuda" que Cândido Neves inicia sua tarefa de capturar a escrava Arminda. A ajuda da qual a escrava precisava naquele momento está implícita nos nomes dessas ruas.

Ironicamente, a personagem Cândido Neves recebe a ajuda de outra personagem, um farmacêutico que cuida do filho recém-nascido de Cândido para que este possa capturar a escrava Arminda e entregá-la para seu proprietário.

⁴¹ ASSIS. Pai contra mãe, p. 280.

Considerações finais

Neste artigo buscamos demonstrar que a Linguística do Discurso e o Interacionismo Sociodiscursivo apresentam teorias e métodos compatíveis e complementares. Vimos que seus conceitos de texto/discurso podem ser articulados, bem como ambas as concepções de linguagem incluem o social e o histórico.

Para a análise dos discursos, especialmente do discurso literário como no conto "Pai contra mãe" analisado por nós, observamos que o quadro de análise textual do ISD pode nos auxiliar a investigar com mais pertinência o intradiscurso, já que a abordagem do ISD, sobretudo dos mecanismos de textualização, complementa métodos de pesquisa linguísticos.

Notamos que, além de mostrar a posição da trabalhadora escrava do século XVI ao XIX como propriedade dos senhores de escravos, representadas implicitamente pela personagem Arminda, o conto indica alguns trabalhos realizados por mulheres livres no século XIX.

Por meio da análise, verificamos representações de uma sociedade machista (implicitamente) e escravagista (explicitamente), que naturalizava a visão de humanos (afrodescententes) como bens materiais. Contudo, o posicionamento do conto contra a escravidão, implícito sobretudo em suas construções linguísticas irônicas, remete-nos à emergência de novas representações sociais; no caso, o irônico posicionamento antiescravagista.

Vale ressaltar que a combinação de aportes teóricos, como foi feita neste artigo, pode trazer contribuições para o ensino de leitura e compreensão de textos. A investigação de implícitos e explícitos e a análise de cadeias anafóricas, por exemplo, podem auxiliar professores a mostrar aos alunos algumas possibilidades de leitura que um texto oferece.

Referências

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: CONTOS escolhidos. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 273-282. (A obra-prima de cada autor).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

- FARIA, Antônio Augusto Moreira de. *Sobre Germinal: interdiscurso, intradiscurso e leitura*. 1999. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1999.
- FIORIN, José Luiz. O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1993.
- FIORIN, José Luiz. Fundamentos teóricos para o ensino da leitura. *Letras*, Santa Maria, n. 2, dez. 1991.
- FIORIN, José Luiz. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Dizer uma coisa para significar outra. In: _____. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996. cap. 21.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Informações implícitas. In: _____. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ed. Ática, 1996. cap. 20.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- HABERMAS, Jurgen. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987. v. 2.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- PINTO, Rosalvo Gonçalves. *A coesão temporal na construção da temporalidade discursiva*. 2004. Tese (Pós-graduação em estudos linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus lógico-philosophique*. Paris: Gallimard, 1961.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard, 1975.

Priscila Lopes Viana Furst é doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG.

Discurso sobre o trabalhador policial militar: um olhar a partir do boletim de ocorrência

Denise dos Santos Gonçalves

Introdução

O Boletim de Ocorrência (BO) é o documento que se presta a comunicar fatos relacionados à atividade finalística das instituições que atuam na área da segurança pública. Em razão dos objetivos práticos de sua produção, pode ser considerado um texto de circulação restrita, visto que o interesse por ele está geralmente limitado ao enunciador e ao destinatário, às instituições às quais ambos se vinculam, aos profissionais da esfera jurídica e aos sujeitos (cidadãos e empresas) que têm alguma forma de interesse nos fatos registrados em exemplares singulares.

Em contrapartida, em virtude do grande número de exemplares emitidos – já que, em regra, todas as ocorrências atendidas são registradas em BO – o conjunto dos textos produzidos tem um grande alcance e produz efeito nas atividades sociais, profissionais, jurídicas, dentre outras.

Por entender que esse gênero tem importância social, temos focado o olhar sobre o BO emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)¹ com o objetivo de identificar suas peculiaridades, no que se refere às suas características textuais e à sua função de representar o discurso do trabalhador policial militar. Justificamos esse interesse por considerar que, apesar da existência de consistentes estudos levados a termo sobre

¹ No Brasil, não há modelo unificado de Boletim de Ocorrência.

esse objeto (a exemplo dos desenvolvidos por Alkimin,² Lima,³ Tristão⁴), ainda restam facetas não exploradas do gênero.

Nesse sentido, o aprofundamento nos estudos sobre esse gênero textual, sob a luz de abordagens teóricas diversas, contribuirá tanto para o aperfeiçoamento da prática de ensino de produção de textos – nos cursos institucionais voltados para a formação de policiais – quanto, por outro ângulo, para a percepção da visão de mundo da categoria de profissionais que se responsabiliza pela produção e emissão do BO.

Consideramos que o BO é um gênero privilegiado no que se refere à capacidade de representar o discurso do trabalhador policial, tanto a respeito de si mesmo e do seu trabalho quanto em relação aos demais personagens e temas que aborda.

Neste artigo, dedicamo-nos a analisar um exemplar de BO com o objetivo de perceber o discurso do policial militar sobre si mesmo como trabalhador. Para tanto, selecionamos um texto que, em virtude das peculiaridades do seu contexto de produção, que serão detalhadas mais adiante, conduz o enfoque para a ação desse profissional e para o seu trabalho, constituindo-se numa narrativa pouco comum no universo de BO produzidos pela PMMG.

O BO focado neste capítulo, um dos textos analisados em uma pesquisa maior, será objeto de reflexão, com base nas teorias da enunciação, especialmente as desenvolvidas por Maingueneau⁵ e Fiorin⁶, com o objetivo de perceber como o sujeito enunciador projeta imagens do policial militar, o que será feito a partir do levantamento do percurso semântico, conforme proposto por Faria.⁷

² ALKIMIN. *Boletim de ocorrência: uma arena discursiva em exame*.

³ LIMA. *Na tessitura do processo penal: a argumentação no tribunal do júri; e Figurações de poder e emoção em um processo penal: uma análise do boletim de ocorrência*.

⁴ TRISTÃO. *O boletim de ocorrência sob o aspecto da dêixis de base espacial como processo de instauração e manutenção de referência*.

⁵ MAINGUENEAU. *Novas tendências em análise do discurso*.

⁶ FIORIN. *Linguagem e ideologia*.

⁷ FARIA. *Interdiscurso e intradiscurso: da teoria à metodologia*.

Fundamentos da análise: aspectos gerais sobre BO, arcabouço teórico e o exemplar analisado

Aspectos gerais sobre o BO

A percepção do cenário em que, de maneira geral, se dá a escrita do BO permite observar a complexidade da situação. No ambiente em que se desenrola uma ocorrência policial, geralmente há vários personagens, cujas versões muitas vezes são divergentes, o que decorre das maneiras pessoais de avaliar o evento ou mesmo dos interesses individuais dos envolvidos. Via de regra, todas essas versões são importantes para o registro do fato, uma vez que não compete ao relator⁸ avaliar qual delas é verdadeira, mas levá-las ao conhecimento das autoridades que têm por atribuição esclarecer o que realmente aconteceu.

Não se pode desconsiderar que, nesses textos, são comuns as narrativas em que, além de registrar a versão das pessoas envolvidas – vítimas, autores e testemunhas –, o policial relator também insere informações prestadas por ele mesmo. Isso acontece quando, no local da ocorrência, presencia parte dos acontecimentos ou adota medidas que devem ser registradas para o perfeito entendimento sobre o que ocorreu. Cabe ao policial relator, portanto, utilizar-se de recursos linguísticos para demarcar a fala dos personagens, de acordo com as informações que cada um prestou, além de indicar, quando é o caso, que assume ele próprio a responsabilidade sobre um ou outro esclarecimento inserido na narrativa.

Há casos, no entanto, em que a alternância de vozes não ganha tanto destaque, em virtude da própria natureza dos acontecimentos a serem narrados. Algumas vezes, o fato a ser registrado é tão desprovido de divergências, é tão evidente em suas circunstâncias, que a voz do próprio relator se faz adequada para contá-lo.

Para a presente abordagem, escolhemos discutir um fato dessa natureza. Trata-se de evento ocorrido em Belo Horizonte, no mês de janeiro de 2012, cujas peculiaridades fizeram ressaltar não somente o drama das pessoas vitimadas, mas, por outro ângulo, também a atuação dos policiais que se empenharam na ocorrência.

⁸ *Relator* é o termo utilizado na PMMG para denominar o policial que redige o BO.

Arcabouço teórico da análise

Para a análise proposta neste capítulo, partimos do conceito de sujeito, ou lugar de enunciação, abordado por Maingueneau, que descreve: o sujeito linguístico, o sujeito da formação discursiva⁹ e o sujeito genérico.¹⁰ Para a presente análise, importa o sujeito genérico, aquele que parte da identificação do lugar enunciativo possível e cuja voz está registrada no BO, neste caso, "o recorte genérico" proposto por Maingueneau.¹¹

Se os gêneros decorrem das situações práticas de comunicação, pode-se dizer que eles também se limitam a regras dessas mesmas situações. O BO, como exemplo, sofre, além das restrições de forma, visíveis em primeira instância, as decorrentes do caráter institucional desse gênero, que implicam em "articular o 'como dizer' ao conjunto de fatores do ritual enunciativo".¹²

Maingueneau salienta as ordens que se relacionam às condições dos gêneros. A primeira ordem é a comunicacional, que está ligada ao meio em que o gênero é transmitido, à forma de transmissão, à maneira de processá-lo – lido, cantado –, assim como às condições de tempo e espaço em que se dá a produção, ou seja, situações de lugar e momento coerentes com a realização linguística específica, necessárias para legitimar o gênero. A segunda, estatutária, está vinculada ao estatuto que o enunciador genérico assume e atribui ao seu co-enunciador. Dessa forma, a situação prática de produção do BO implica um tempo e lugar coerentes com esse enunciado, uma forma própria de transmissão, de difusão e de utilização, além da existência de um sujeito genérico competente para tomar voz.

Destacando o aspecto comunicacional proposto por Maingueneau, temos que o BO atualmente produzido na PMMG é elaborado de forma escrita, digitalizado, mais frequentemente¹³ na plataforma do Registro de Eventos de Defesa Social (REDS), ou seja, utilizando a tecnologia da internet. Tempo e lugar de produção de um BO são aqueles que se

⁹ O sujeito linguístico, que interessa à linguística, não é objeto de estudos na Análise do Discurso, já que não se presta a identificar o enunciador do discurso, sujeito que se constrói historicamente. O sujeito da formação discursiva decorre da relação entre os discursos materializados pelos enunciados.

¹⁰ MAINGUENEAU. *Novas tendências em análise do discurso*.

¹¹ MAINGUENEAU. *Novas tendências em análise do discurso*, p. 35.

¹² MAINGUENEAU. *Novas tendências em análise do discurso*, p. 36.

¹³ Predominam na PMMG os BO produzidos no meio informatizado, com recursos da internet.

vinculam ao atendimento de uma ocorrência policial que gerou a atuação da Polícia Militar.

O BO é estruturado em duas partes mais visíveis: os chamados campos parametrizados – ou tabelas – e o histórico. Nos campos parametrizados, o policial relator insere informações descritivas e narrativas sobre a ocorrência e sobre o empenho policial. Nesses campos, a produção textual está mais rigorosamente controlada, uma vez que as informações correspondem a itens solicitados pelo sistema – tais como endereço, dados de identificação e descrições físicas –, alguns deles preenchidos mediante seleção de termos oferecidos pelo *menu* de opções do REDS.

No histórico, o policial relator insere *texto livre*, o que corresponde a dizer que o estilo adotado – assim entendido o conjunto de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, não está condicionado a imposições do sistema.¹⁴ As informações do histórico complementam informações dadas nos campos parametrizados, especialmente as que correspondem à complicação da narrativa.¹⁵ Neste artigo, por questões metodológicas, nos restringiremos ao histórico do BO.

Para que se entenda melhor o exemplo a ser apresentado neste capítulo, interessa esclarecer que o tempo da produção efetiva do BO, assim entendida a redação propriamente dita, pode sofrer variações em decorrência de dois aspectos principais, que abordaremos com alguns detalhes. O primeiro se relaciona ao intervalo entre o momento do fato – aquele que implicará o acionamento da PM – e a chegada dos policiais ao local. Tendo em vista os possíveis desdobramentos de um BO, as demandas legais e administrativas que decorrem dele, é relevante que esse deslocamento temporal fique registrado no documento. Assim, se o atendimento resulta, por exemplo, de um acionamento via número para chamada de emergências policiais – o 190 –, geralmente existem lapsos temporais entre o do horário do fato motivador da chamada, o do acionamento da polícia, o da

¹⁴ Não desconsideramos, nesta abordagem, que o BO se enquadra na categoria de gêneros cujo estilo é altamente padronizado pela instituição que os emite, o que encontra respaldo nas concepções bakhtinianas sobre gênero e estilo (BAKHTIN. Os gêneros do discurso). Nesse sentido, a expressão texto livre, empregada neste artigo, não reporta à possibilidade de o relator desconsiderar o estilo próprio do gênero, mas de não condicionar-se às mesmas restrições formais dos campos parametrizados – ou tabelas.

¹⁵ Maiores detalhamentos sobre o desenvolvimento da narrativa no BO são apresentados em GONÇALVES. *Marcas do gênero Boletim de Ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais*.

chegada dos policiais ao local – que marca o início da atuação policial – e o do encerramento da atuação policial.

Esses marcos temporais, além de contribuírem para um entendimento mais claro sobre as circunstâncias em que o fato se deu, também são utilizados, institucionalmente, para avaliar a eficiência do atendimento ao cidadão, já que, em princípio, quanto menor o tempo entre o segundo momento – o do acionamento – e a chegada dos policiais, mais rápida terá sido a resposta institucional.¹⁶ Há casos, porém, em que o fato ocorre na presença do policial e, dessa forma, o momento do fato motivador e o do início da intervenção coincidem. Esses casos são denominados, para fins de classificação do acionamento, como ocorrências de iniciativa ou aquelas em que o policial deparou-se com a ocorrência.

O segundo aspecto que pode interferir na condição comunicacional relacionada ao tempo e ao lugar de produção é a possibilidade, prevista em normas institucionais, de que o registro da ocorrência não se faça exatamente no local do fato e no momento em que a ocorrência se desenrola. Sem maiores aprofundamentos nas questões técnicas ou operacionais, podemos afirmar que há duas possibilidades para o tempo da escrita propriamente dita, cujas denominações classificam as ocorrências em de registro imediato e de registro posterior. Em breves linhas, as ocorrências de registro imediato são aquelas que, em virtude de suas peculiaridades – por exemplo, a existência de pessoas conduzidas ou de material apreendido –, requerem que o fato seja levado imediatamente ao conhecimento da autoridade destinatária do BO, ou seja, o texto deve ser produzido e encerrado tão logo se conclua a intervenção policial; as ocorrências de registro posterior são aquelas cujas peculiaridades permitem um intervalo de tempo maior para o registro.¹⁷ Com essas informações, podemos constatar que, embora a condição comunicacional de produção do BO seja regulada por circunstâncias

¹⁶ A avaliação da eficiência decorrente dos intervalos de tempo entre essas etapas depende, certamente, de análises mais amplas do contexto, consideradas caso a caso, tais como: disponibilidade de recursos materiais e humanos; concomitância do fato tratado com outros de maior vulto e que possam requerer prioridade de atendimento, situações que interfiram no deslocamento dos policiais (tais como congestionamento do trânsito), dentre outros. De qualquer maneira, tais análises somente podem ser desenvolvidas se as informações sobre os deslocamentos temporais estiverem registradas no BO.

¹⁷ A possibilidade de registro posterior da ocorrência também contribui para a melhor prestação de serviço, na medida em que libera os policiais, mais rapidamente, para empenho em outra ocorrência.

do próprio fato e por normas institucionais, há possíveis variações de tempo e de lugar coerentes com a produção do gênero.

Quanto ao estatuto do enunciador genérico do BO, pode-se dizer que ele fala do lugar de um policial militar empenhado no evento. Dessa forma, o policial relator do BO faz-se presente no ambiente onde se desenrolou a ocorrência, colhe informações e produz o documento, empregando composicional, estilo e conteúdo próprios do gênero. Muito embora, conforme já foi dito, o sujeito enunciador sofra restrições próprias de cada gênero textual, ele também opera, de acordo com Fiorin, certa manipulação no discurso, em decorrência dos efeitos que pretende causar no interlocutor.¹⁸ Para essa manipulação, o sujeito enunciador ativa a imagem que faz do interlocutor para orientar suas próprias escolhas com vistas a atingir seus objetivos discursivos. Assim, "o falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc."¹⁹

Como resultado dessa manipulação, o sujeito enunciador muitas vezes deixa transparecer, no discurso, sua própria visão de mundo. A visão de mundo de uma determinada classe social é definida por Fiorin como formação ideológica. A formação ideológica é estreitamente ligada à linguagem, uma vez que nesta residem as ideias. Ao conjunto de temas e figuras que materializam uma dada visão de mundo, Fiorin denomina formação discursiva. É com o aprendizado linguístico que o homem assimila as formações discursivas que acionará para construir seus próprios discursos:

Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva impõe o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas.²⁰

Dessa forma, caminhamos para a percepção de que o BO faz revelar uma visão de mundo da classe que o produz,²¹ representada, em cada

¹⁸ FIORIN. *Linguagem e ideologia*.

¹⁹ FIORIN. *Linguagem e ideologia*, p. 18.

²⁰ FIORIN. *Linguagem e ideologia*, p. 32.

²¹ A imagem que o orador constrói sobre si mesmo no discurso recebeu, de Aristóteles, a denominação de *ethos*. A partir do emprego na retórica clássica aristotélica, o *ethos* recebeu destaque nos estudos pragmáticos desenvolvidos por Ducrot. Mais recentemente, o *ethos* voltou à tona com Maingueneau que, nos estudos da Análise do Discurso, o desenvolve em relação à cena da enunciação, que pode ser, de forma mais ou menos livre, escolhida pelo locutor. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU. Dicionário de Análise do Discurso).

exemplar, pelo sujeito enunciador. Para Faria, o discurso tem duas dimensões, já que carrega visões de mundo que se opõem: o intradiscurso, no qual repousa a visão de mundo defendida pelo discurso; e o interdiscurso, do qual emerge uma visão de mundo que se opõe à primeira, contradizendo-a tacitamente.²² O intradiscurso permite constatar a posição de mundo assumida pelo sujeito enunciador, projetada no percurso semântico, este constituído pelos percursos temático e figurativo.

O percurso temático é a "manifestação isotópica, mas disseminada de um tema, redutível a um espaço temático".²³ Segundo os mesmos autores, o percurso figurativo se refere à associação de figuras relacionadas a um mesmo tema. Lara e Matte definem isotopia como:

a recorrência de figuras sêmicas ao longo de um texto, sejam elas temáticas (abstratas) ou figurativas. Trata-se de uma espécie de plano de leitura que confere ao texto uma unidade de sentido. A partir dessa definição, podemos perceber que a coerência semântica do discurso é função de isotopias temáticas e figurativas ou de uma isotopia temática ao menos.²⁴

A partir desses conceitos é que faremos, a seguir, a análise não exaustiva de um exemplar de BO, buscando identificar, nos termos propostos por Faria, o discurso que se projeta sobre o trabalhador policial militar, no percurso semântico desenvolvido. Antes, faremos uma breve exposição dos acontecimentos que geraram a produção do BO analisado, destacando as peculiaridades do exemplar selecionado.

Os acontecimentos e a produção do BO

O exemplar de BO objeto desta análise foi produzido em janeiro de 2012. A escolha desse exemplar baseou-se em dois aspectos principais: a) o fato relatado foi amplamente divulgado pela imprensa, uma vez que gerou grande comoção social na capital mineira; b) dentre os desdobramentos da ocorrência, estão repercussões para os próprios profissionais policiais que atenderam a ocorrência, como o reconhecimento de uma atuação considerada bem sucedida pela imprensa e pela instituição policial.

No final do ano de 2011 e nos primeiros dias de 2012, a cidade de Belo Horizonte foi atingida por fortes chuvas, o que produziu enchentes e

²² FARIA. *Interdiscurso e intradiscurso: da teoria à metodologia*.

²³ GREIMÁS; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*, p. 496.

²⁴ LARA; MATTE. *Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto*, p. 70.

alagamentos em várias partes da cidade. Como tem sido lamentavelmente comum nesses casos, muitas famílias foram afetadas, sofrendo perdas físicas e materiais. Também como tem sido recorrente, os órgãos de imprensa intensificaram a cobertura dos episódios que decorreram do fenômeno meteorológico, mostrando que havia problemas em diversas regiões da cidade, atingindo moradores de classes sociais distintas.

No noticiário matinal do dia 2 de janeiro de 2012, um episódio chamou para si os holofotes: naquela madrugada, um edifício residencial desabara na região noroeste de Belo Horizonte. As notícias eram uníssonas em contar que, por volta de meia noite, uma moradora percebera características que indicavam risco na estrutura do prédio. A moradora saiu do edifício e abordou uma viatura policial que passava pela rua, pedindo socorro para retirar seu filho do imóvel e alertar os demais moradores.

Os policiais eram componentes da guarnição²⁵ denominada Comando Tático do 34º Batalhão da PMMG. Na divisão territorial que origina o planejamento operacional da PMMG, batalhões são responsáveis por uma determinada extensão territorial, denominada *área*, que inclui vários bairros. As áreas dos batalhões são divididas em subáreas, sob responsabilidade das companhias de policiamento. Cada companhia possui efetivo e recursos materiais destinados ao empenho, prioritariamente, na extensão territorial que lhe cabe. A companhia tático móvel atua no chamado *recobrimento*, ou seja, na extensão territorial total de um batalhão, e por isso transita em todas as subáreas, apoiando as demais guarnições e atendendo ocorrências de maior vulto. *Comando Tático* designa, também, o oficial responsável pela coordenação e pelo controle do policiamento de recobrimento. A viatura do Comando Tático é composta pelo oficial e por praças, cabos ou soldados, estes chamados *patrulheiros*, dos quais um exerce a função de motorista.

O turno de serviço do Comando Tático estava próximo do encerramento, e os policiais faziam o que esperavam ser a última ronda quando foram abordados pela moradora. Percebendo que o prédio realmente

²⁵ *Guarnição* é o termo genérico em uso na PMMG para indicar equipes motorizadas de policiamento, a comando de um policial militar que a integra. De maneira mais específica, significa as unidades de execução físicas situadas numa mesma sede, o que inclui o conjunto de edificação, pessoal e recursos logísticos. Neste capítulo, o termo *guarnição* será utilizado no primeiro sentido, o genérico, para reportar à equipe que compunha o Comando Tático.

apresentava risco de desabamento,²⁶ os policiais iniciaram procedimentos para retirar os moradores que permaneciam no imóvel. A primeira providência foi acionar o dispositivo sonoro da viatura, a sirene, de maneira a acordar os demais moradores, chamando-os para fora do prédio. Embora percebessem o risco de desabamento, os policiais decidiram entrar na edificação e retirar de lá algumas pessoas que ainda permaneciam, a exemplo de duas crianças que estavam sozinhas em casa, ação que se concluiu poucos segundos antes que o prédio desabasse totalmente.

O BO registra que o empenho da guarnição Comando Tático se deu aos cinco minutos do dia 2 de janeiro de 2012. Esse horário coincide com o acionamento já que, devido às circunstâncias, tratou-se de uma ocorrência *de iniciativa*. O histórico do BO registra a participação dos policiais militares integrantes do Comando Tático, assim como de outros profissionais da PMMG, do Corpo de Bombeiros, da Defesa Civil, da Guarda Municipal e de outros órgãos responsáveis pela prestação de serviços relacionados ao gerenciamento do trânsito e ao abastecimento de luz, água e esgoto, que se fizeram presentes no local.

Algumas passagens do BO destacam ações do oficial Comando Tático, sugerindo que dele partiram atitudes que determinaram a sequência de procedimentos, tais como em:

[...] *notou* uma fenda no asfalto de frente ao prédio [...]
[...] imediatamente *acionou* a sirene da viatura para acordar os residentes [...]
[...] *pediu a prioridade* para a todos no atendimento daquela ocorrência [...].²⁷

Essas passagens conduzem para a caracterização da atuação do oficial como comandante: a ele coube perceber a gravidade do problema e iniciar medidas que determinaram a atuação da equipe. Ainda que esteja claro o trabalho harmônico da guarnição, representado em outras

²⁶As ocorrências policiais são categorizadas em naturezas que resumem o acontecimento. O BO em questão recebeu a natureza E01256, referente a eventos de desabamento ou desmoronamento. Embora saibamos que, tecnicamente, existam diferenças entre desabar e desmoronar, utilizamos, neste capítulo, como parece ter sido adotado no BO, ambos os termos com o sentido de representar o evento que significou a queda do edifício.

²⁷Grosso modo, *pedir prioridade* é um termo utilizado nas comunicações operacionais da PMMG e corresponde ao ato de sinalizar, via rede de comunicações, que um fato em acontecimento requer atenção especial, o que pode se dar em virtude da gravidade do fato ou da existência de grande número de vítimas a serem socorridas, por exemplo. Grifos nossos.

passagens do texto – inclusive nos momentos em que todos os integrantes do Comando Tático entraram na edificação e agiram no salvamento dos moradores – o detalhamento das ações iniciais do oficial faz destacar valores próprios de instituições militares. Isso porque, numa operação policial militar, sempre há um profissional em função de comando, a quem cabe conduzir a atuação dos demais para que a missão, que pode envolver risco à vida dos próprios policiais e de cidadãos civis, seja executada da melhor maneira.

O tenente é, na instituição policial, o gerente intermediário do nível de execução.²⁸ Em documento normativo interno da PMMG, que se dedica a difundir reflexões sobre o papel desse oficial, fica destacado o fator liderança, definido como "a confiança em si mesmo, a ascendência moral, o espírito de sacrifício, o sentimento de justiça, a iniciativa, a decisão, a dignidade e a coragem".²⁹ Os temas da *coragem* e do *sacrifício da própria vida* em função do serviço também estão presentes em outros enunciados policiais, a exemplo do juramento que esses profissionais fazem por ocasião de sua formatura nos diversos cursos que lhes propiciam acesso na carreira.³⁰

Não seria de se esperar, no entanto, que os demais integrantes de guarnição fossem compelidos, por uma ordem do comandante, a arriscar suas próprias vidas. Percebendo todos o iminente desabamento, caberia a cada um decidir entrar ou não na edificação na tentativa de acordar e retirar os moradores que lá estavam. Algumas informações do BO indicam que todos os integrantes do Comando Tático agiram em conjunto, especialmente pelo emprego dos verbos de ação na terceira pessoa do plural e pelo uso de pronomes e termos que incluem todos os integrantes da equipe:

²⁸ A execução reporta à realização das atividades de segurança pública a cargo da instituição.

²⁹ PMMG. 1993, p. 2.

³⁰ O juramento completo está disponível em: <<https://goo.gl/YzZqsC>>.

[...] outros foram retirados *pelos militares* que os *alertaram* entrando no prédio e avisando quanto ao risco de desabamento[...]
[...] durante a operação de salvamento os *militares notaram* que as colunas de sustentação do prédio já estavam estalando e ruindo...
[...] *alarmaram* mais ainda os residentes do prédio e *apressaram* o resgate das duas crianças[...]. (Grifos nossos)

O BO se presta ao registro dos fatos que geraram a intervenção da PMMG. Por esse motivo, é comum que o enredo de um BO gire em torno de acontecimentos e de pessoas que não os próprios policiais. Isso porque, via de regra, a participação destes, quando registrada no texto, é um desdobramento do fato principal. Assim, em uma ocorrência cuja natureza seja roubo, por exemplo, a ação contra o patrimônio, as consequências para as vítimas, o material subtraído, as ações do infrator recebem realce, sendo posicionadas em destaque no histórico do BO, geralmente nas primeiras linhas do texto. Essas informações se sobressaem no histórico, ocupando a maior parte da narrativa, em detrimento das ações dos policiais as quais, via de regra, são desdobramento do fato que gerou a ação policial.

Não é o que acontece no BO em análise. Em virtude de duas características principais: primeira, por se tratar de uma ocorrência de iniciativa, cujo fato gerador do registro – o risco e o desmoronamento propriamente dito – acontecia simultaneamente à ação dos policiais; segunda, porque o próprio trabalho dos policiais parece ganhar relevância em relação ao fato que o motivou. O trabalhador policial, no texto em análise, é o protagonista. Para contar o salvamento, nesse caso, focou-se o relato na atuação dos policiais militares. Em decorrência disso, no BO em questão, os policiais militares do Comando Tático tornaram-se os personagens principais da narrativa, e os fatos que se referem a outras pessoas (vítimas e outros profissionais presentes), assim como os danos materiais, orbitam em torno desses profissionais, como pode ser observado no texto completo do histórico, apresentado a seguir.

Neste artigo, decidimos apresentar o histórico em sua imagem original, o que significa que o texto não sofreu nenhuma adaptação. Embora o fato tivesse ganhado repercussão, o que projetou a identidade das pessoas envolvidas, inclusive pela mídia, optamos por omitir todos

os nomes desses sujeitos, fossem eles os próprios policiais, as vítimas ou outros profissionais, o que não prejudica a análise do texto em questão. Nesse sentido, as demais partes do BO, que contém informações sobre as pessoas envolvidas, sobre o endereço do fato, por exemplo, não serão expostas.³¹

Seguindo-se ao histórico, está exposto o chamado "Complemento 1", parte textual inserida após o encerramento eletrônico do primeiro registro como recurso para adicionar esclarecimentos ao que já fora dito. A ocorrência recebeu, ainda, o "Complemento 2", também apresentado na sequência.

HISTÓRICO DA OCORRÊNCIA			
<p>ESTIVEMOS NO LOCAL, ONDE OCORREU O DESABAMENTO E/OU DESMORONAMENTO. TUDO INICIOU, QUANDO A VIATURA DO COMANDO TÁTICO TEN [REDACTED] FAZIA O PATRULHAMENTO PREVENTIVO NA REGIÃO PELA RUA PASSA QUATRO, QUANDO OS COMPONENTES DA GUARNIÇÃO FORAM ACIONADOS PELA SENHORA [REDACTED], MORADORA DO APARTAMENTO [REDACTED], QUE RELATOU A ESTES QUE O PREDIO ESTAVA APRESENTANDO SINAIS IMINENTES DE DESMORONAMENTO. DE IMEDIATO O COMANDANTE DO TÁTICO MOVEL NOTOU UMA FENDA NO ASFALTO DE FRENTE AO PREDIO SENDO ASSIM, IMEDIATAMENTE, ACIONOU A SIRENE NA VIATURA PARA ACORDAR OS RESIDENTES DO PREDIO, ALGUNS SAÍRAM AO SEREM ACORDADOS E OUTROS FORAM RETIRADOS PELOS MILITARES QUE OS ALENTARAM ADENTRANDO AO PREDIO E AVISANDO QUANTO AO RISCO DO DESABAMENTO NA PORTA DE SEUS APARTAMENTOS. EM APOIO, A VIATURA DO SARGENTO [REDACTED] REALIZOU A RESIADA DOS MORADORES DAS RESIDÊNCIAS EXISTENTES NA PARTE DOS FUNDOS DO PREDIO PARA ASSIM ESTES NÃO SEREM ESGADGADOS PELOS ESCOMBROS. DIANTE DA SITUAÇÃO HAVIAM DUAS CRIANÇAS QUE ESTAVAM NO INTERIOR DO APARTAMENTO DE NÚMERO [REDACTED] CUJO O PAI ESTAVA NO TRABALHO NAQUELE MOMENTO, SENDO PRECISO EFETUAR O ARRANHAMENTO DE UMA DAS PORTAS DE ACESSO AO INTERIOR DO APARTAMENTO PARA QUE ASSIM ESTAS PÔSSEM RESGATADAS A TEMPO ANTES DO PREDIO VIR A RUÍR. DURANTE A OPERAÇÃO DE SALVAMENTO OS MILITARES NOTARAM QUE AS COLUNAS DE SUSTENTAÇÃO DO PREDIO ESTAVAM JÁ ESTALANDO E RUÍDO, MOMENTO QUE ESTES ALARMARAM MAIS AINDA OS RESIDENTES DO PREDIO E APRESSARAM O RESGATE DAS DUAS CRIANÇAS, E ASSIM, EM FRACÇÃO DE SEGUNDOS O PREDIO VEIO A DESMORONAR. DIANTE DA SITUAÇÃO FORAM MOBILIZADAS TODAS AS VIATURAS DO SETOR DA [REDACTED] CIA, E TAMBÉM DO TÁTICO MOVEL POIS O COMANDO TÁTICO PEDIU A PRIORIDADE PARA A TODOS NO ATENDIMENTO DAQUELA OCORRÊNCIA DE GRANDE VULTO, EM SEGUIDA O COPOM ACIONOU AS VIATURAS DO CORPO DE BOMBEIROS AS QUAIS CHEGARAM NO LOCAL; DIANTE DA EXPECTATIVA DE SALVAR VIDAS HOUVE A INFORMAÇÃO DE QUE PODERIA EXISTIR MAIS DOIS MORADORES ENTRE OS ESCOMBROS. A VIATURA DO TEN-04 [REDACTED] DO [REDACTED] BSM PREFIXO [REDACTED] FOI A PRIMEIRA VIATURA DOS BOMBEIROS A CHEGAR NO LOCAL E INICIU O SALVAMENTO DAS VITIMAS DA TRAGEDIA JUNTAMENTE COM AS DEMAIS VIATURAS DOS BOMBEIROS QUE CHEGAVAM NO LOCAL. SENDO ASSIM, HOUVE A MOBILIZAÇÃO DOS DEMAIS SISTEMAS DE DEFESA DO ESTADO, ELABORANDO NO LOCAL DA TRAGEDIA O (SISTEMA DE COMANDO DE OPERAÇÕES), QUE FOI COMPOSTO PELOS REPRESENTANTES DOS SEQUINTEIS ÓRGÃOS: POLÍCIA MILITAR CAPITÃO [REDACTED] BOMBEIROS MILITARES CORONEL [REDACTED] DEFESA CIVIL [REDACTED] VIATURA DE FLACA [REDACTED] SAMU [REDACTED] USA 02, COPASA [REDACTED] VIATURA DE FLACA [REDACTED] SUBCAP [REDACTED] VIATURA [REDACTED] CEMIG [REDACTED] VIATURA PLACA [REDACTED] BHTRANS, [REDACTED] GUARDA MUNICIPAL, INSPECTOR [REDACTED] VIATURA [REDACTED] DURANTE A OPERAÇÃO DE SALVAMENTO, POR VOLTA DAS 02:20HS, FOI RESGATADA A VITIMA DE NOME [REDACTED] VIATURA [REDACTED] SENDO SALVA COM VIDA E ENCAMINHADA PELA AMBULANCIA [REDACTED] PARA SOCORRO EMERGENCIAL EM HOSPITAL, E AINDA POR VOLTA DAS 05:00HS, FOI RETIRADO DOS ESCOMBROS O SENHOR [REDACTED] QUE JÁ NA AMBULANCIA SOFREU PARADA CARDIO-RESPIRATORIA VINDO A ÓBITO. POR MEDIDA DE SEGURANÇA E TAMBÉM PREVENTIVA AS AREAS AOS ARREDORES DA TRAGEDIA FOI DEVIDAMENTE ISOLADA E ALGUMAS VIAS DE ACESSO FOCADAS, PERMANecendo ALI EQUIPES DA BHTRANS E GUARDA MUNICIPAL, COM O APOIO DAS VIATURAS QUE PATRULHAM O BAIRRO CAICARA, POIS EXISTEM GRANDES POSSIBILIDADES DE OCORRER MAIS DESLIZAMENTOS E TAMBÉM DESMORONAMENTOS NO LOCAL E OU ADJACENCIAS. PERMANECE AINDA NO LOCAL O (SOC) EM ALERTA FACE A SITUAÇÃO OCORRIDA. SEGUINDO INFORMACOES O PREDIO ERA COMPOSTO DE DOIS ANDARES, DOIS BLOCOS, CADA UM COM QUATRO APARTAMENTOS PERFAZENDO UM TOTAL DE OITO APARTAMENTOS. RELATO QUE DURANTE O DESEMBOLAR DA OCORRÊNCIA OS DEMAIS MORADORES QUE SAÍRAM DO PREDIO TOMARAM DESTINO IGNORADO NAO SENDO POSSIVEL QUALIFICA-LOS NO MEIO DAQUELA TRAGEDIA.</p>			
DADOS COMPLEMENTARES			
COMPLEMENTO 1			
SOLICITANTE XXXXX			
DATA SOLICITAÇÃO 02/01/2012	HORA SOLICITAÇÃO 09:38	NÚMERO OFÍCIO XXXXX	DATA/HORA RETIFICAÇÃO 02/01/2012 09:45
INFORMAÇÃO RETIFICADORA/COMPLEMENTAR EM TEMPO, CERCA DE 20 SEGUNDOS DA SAÍDA DOS MILITARES COMPONENTES DA GUARNIÇÃO DO COMANDO TÁTICO: [REDACTED] TEN [REDACTED] SD [REDACTED] SD [REDACTED] E SD [REDACTED], O PREDIO VEIO A DESMORONAR. COM A AÇÃO DA GUARNIÇÃO EM LIDE, 11 PESSOAS FORAM RETIRADAS.			
COMPLEMENTO GERADO POR: [REDACTED] - [REDACTED]			
COMPLEMENTO 2			
SOLICITANTE XXXXX			
DATA SOLICITAÇÃO 26/01/2012	HORA SOLICITAÇÃO 15:45	NÚMERO OFÍCIO XXXXX	DATA/HORA RETIFICAÇÃO 26/01/2012 15:51
INFORMAÇÃO RETIFICADORA/COMPLEMENTAR COMPARECEU A SEDE DA [REDACTED] CIA ESP O SR. [REDACTED] NO - [REDACTED] QUE PEDE PARA ACRESCENTAR: QUE ERA MORADOR DO REFERIDO PREDIO, NO APTO [REDACTED] JUNTAMENTE COM SUA ESPOSA SRA. [REDACTED] MG - [REDACTED] E SUA FILHA [REDACTED] MG - [REDACTED] RELATA TAMBÉM QUE PERDEU VÁRIOS BENS NO DESABAMENTO, INCLUSIVE SEU VEICULO VW [REDACTED] GLS FLACA [REDACTED] DE COR CINZA [REDACTED] RENAVAM [REDACTED] RELATA TAMBÉM QUE NO MOMENTO DO DESABAMENTO NAO SE ENCONTRAVA NO PREDIO, NEM SUA ESPOSA E NEM SUA FILHA.			

³¹A opção por restringir esta abordagem ao histórico também decorre da necessidade de omitir dados sobre pessoais e locais.

Análise

No BO em análise, buscamos identificar alguns aspectos da dimensão intradiscursiva para, a partir do levantamento dos percursos temático e figurativo, perceber uma dada visão de mundo assumida pelo policial relator. Observamos o discurso policial-militar, refletindo o percurso semântico projetado pelo tema do *trabalho policial*, que se relaciona com as figuras dos *policiais*, do *comando tático*, da *sirene*, da *viatura*, próprios desse universo. Nesse texto, o foco na atividade profissional ganha destaque à medida que, logo na primeira linha do histórico, o sujeito enunciador escolhe construir a narrativa a partir da participação dos policiais, "[...] tudo iniciou, quando a viatura do Comando Tático [...] fazia o patrulhamento preventivo [...]". Paralelamente, desenvolve-se o tema da *tragédia*:

[...] onde ocorreu o *desmoronamento* e/ou *desabamento* [...] o prédio apresentava sinais iminentes de desmoronamento [...] alertavam quanto ao *risco de desabamento* [...] antes do prédio vir a *ruir* [...] as colunas de sustentação do prédio estavam já *estalando e ruindo* [...] o prédio veio a *desmoronar*. (Grifos nossos)

O tema da *tragédia* se desenvolve com as figuras das *vítimas*, *desmoronamento*, *desabamento*, *fenda no asfalto*, *escombros*, por exemplo, destacados nos fragmentos já apresentados. É um tema recorrente em todo o BO, não somente no histórico, uma vez que também está presente nas tabelas que recebem informações sobre a natureza da ocorrência, a situação das pessoas envolvidas, dentre outras.

O tipo textual argumentativo,³² em sua estrutura canônica, não é frequente no BO, visto que esse gênero não se presta a defender posicionamentos em relação ao assunto abordado. No entanto, as escolhas textuais do sujeito enunciador podem deixar transparecer, ainda que por meio de uma narração, como esse sujeito se coloca diante dos fatos. É

³² Sabemos que a expressão *tipo textual* pode remeter a concepções diversas a partir de abordagens teóricas distintas. Neste artigo, abraçamos a concepção de Marcuschi (2008), para quem o termo reporta a uma sequência subjacente ao texto e se define pela natureza linguística de sua composição, assim entendidos os aspectos lexicais, sintáticos, os tempos verbais, as relações lógicas e o estilo. Tomamos, portanto, a argumentação, como uma das categorias, de número limitado, que designam os tipos textuais, ao lado na narração, da exposição, da descrição e da injunção.

por meio dessas escolhas que o sujeito enunciador do BO projeta uma imagem de heroísmo vinculada aos policiais do Comando Tático.

Aliadas ao foco do protagonismo que os policiais militares exercem no enredo, figuras e descrições selecionadas pelo enunciador fazem destacar o percurso semântico da *coragem* e do *heroísmo*, que paira durante toda a narrativa em passagens como:

[...] alguns saíram ao serem acordados e *outros foram retirados pelos militares* que os alertaram e avisando quanto ao risco de desabamento na porta dos seus apartamentos [...]

[...] duas crianças que estavam no interior do apartamento [...] sendo necessário efetuar o arrombamento de uma das portas de acesso ao interior do apartamento para que assim estas *fossem resgatadas a tempo* antes do prédio vir a ruir [...]

[...] *durante a operação de salvamento* os militares notaram que as colunas de sustentação do prédio estavam já estalando e ruindo, momento que estes alarmaram mais ainda os residentes do prédio e *apressaram o resgate das duas crianças* [...]

[...] *diante da expectativa de salvar vidas*, houve a informação de que poderia existir mais dois moradores [...]

[...] cerca de 20 segundos da saída dos militares [...] o prédio veio a desmoronar. *Com a ação da guarnição em lide, 11 pessoas foram retiradas.* (Grifos nossos)

Dessa forma, ainda que não seja dito explicitamente, o BO parece conduzir para destacar a ação heroica e corajosa dos policiais militares. Poucas informações há, ao longo do texto, referentes aos prejuízos de ordem material. Há uma breve descrição da edificação: "o prédio era composto de dois andares, dois blocos, cada um com quatro apartamentos perfazendo um total de oito apartamentos". Posteriormente ao encerramento do BO, em um esclarecimento complementar originado por acionamento de um ex-morador, o "Complemento 2", foi inserida menção a alguns bens que ele perdera no desabamento.

O desmoronamento de um prédio, ocupado regularmente por seus moradores, em decorrência de eventos climáticos, causa comoção social e alerta a população. O salvamento de pessoas que estavam alheias ao risco ao qual se expunham, recolhidas que estavam, em plena madrugada, aos locais que lhes serviam de lar, se sobrepõe ao prejuízo material. Essa dimensão interdiscursiva, percebida no texto pela quase total ausência de menção aos bens materiais e pelo foco na ação dos policiais,

parece projetar uma visão de mundo que, não exclusiva do enunciador, representa a ideia de que a vida humana é mais importante do que os bens materiais.

O BO em questão reforça e ratifica a presença desse discurso no meio profissional policial-militar, corroborando o discurso institucional que valoriza características como o espírito de sacrifício, a iniciativa e a coragem, e permite perceber imagens que policiais fazem de si e do trabalho que se encarregam de executar – o qual também se desenvolve em situações de desastre e requerem ações de socorro e salvamento. Nesse sentido, dialoga com outros discursos institucionais sobre o policial militar e seu trabalho.

Considerações finais

No presente artigo, buscamos destacar o BO como gênero relevante para que se percebam facetas do discurso que o profissional policial militar projeta a respeito do seu trabalho. Nesse sentido, procuramos contribuir acrescentando perspectivas de visão sobre o gênero, apresentando uma breve análise que privilegiou aspectos da representação do trabalhador policial militar do ponto de vista desse profissional.

Percebemos um discurso que valoriza qualidades que a instituição considera próprias do trabalhador policial militar, traduzidas pela coragem, pela iniciativa, pelo espírito de sacrifício e pelo heroísmo. Neste caso, o BO se configura em uma instância peculiar para a percepção de discursos sobre o policial militar, uma vez que esse trabalhador é, também, o enunciador.

De maneira complementar, apresentamos informações sobre as condições genéricas do BO – tanto de ordem comunicacional como estatutária. O exemplar em foco permitiu, ainda, demonstrar a possibilidade – pouco frequente, mas justificável por um contexto específico – de certo afastamento da regularidade composicional que caracteriza o gênero; no exemplo em questão, a intenção de manter distanciamento do relator em relação aos fatos narrados no Boletim de Ocorrência é quase inexistente, já que, nele, os policiais são os protagonistas da ação.

Referências

- ALKIMIN, Heloisa Rocha de. *Boletim de Ocorrência: uma arena discursiva em exame*. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. (Coleção Biblioteca Universal).
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de. Interdiscurso e intradiscurso: da teoria à metodologia. In: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça; OLIVEIRA, Paulo Motta; BENN-IBLER, Veronika. *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 31-37.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GONÇALVES, Denise dos Santos. *Marcas do gênero Boletim de Ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais*. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), 2013.
- GREIMÁS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo, Contexto, 2008.
- LARA, Gláucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. *Ensaio de Semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. *Na tessitura do processo penal: a argumentação no tribunal do júri*. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. Figurações de poder e emoção em um processo penal: uma análise do Boletim de Ocorrência. In: EMEDIATO, Wander; LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Análises do Discurso Hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. v. 4, p. 125-145.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora UNICAMP, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino da língua. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 145-225.
- POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG). *Nota Instrutiva 22/93: reflexões sobre o papel do Tenente na PMMG*. Belo Horizonte, 1993. Divulgação interna.
- TRISTÃO, Roberto Mauro de Souza. *O Boletim de Ocorrência sob o aspecto da dêixis de base espacial como processo de instauração e manutenção de referência*. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

Denise dos Santos Gonçalves é doutoranda e mestra em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). O presente artigo é a versão completa do trabalho apresentado no II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, promovido pela PUC-Minas, realizado em maio 2014.

Trabalhadores protagonistas do discurso em Cruz e Sousa e Castro Alves

Júlia Batista Castilho de Avellar

Introdução

Este trabalho objetiva analisar o discurso de dois poetas brasileiros, Castro Alves¹ e Cruz e Sousa,² de modo a realçar aspectos referentes à temática do trabalho e à participação do trabalhador (no caso, o trabalhador escravo) como protagonista do discurso literário. Assim, tem-se como perspectiva evidenciar a presença de formações discursivas e ideológicas das classes socialmente não dominantes em textos em que a figura do trabalhador não é relegada ao segundo plano, como mero coadjuvante, mas se insere no discurso desempenhando um papel de protagonista.

Com base nessas considerações, serão analisados poemas de Castro Alves, presentes em *Os escravos*, bem como poemas de uma parte pouco conhecida da obra de Cruz e Sousa, nos quais não se identifica

¹ Antônio Frederico de Castro Alves (Currualinho, atualmente Castro Alves, Bahia, 1847 – Salvador, 1871) viveu em uma época marcada pela crise do Brasil puramente rural e pelo crescimento da cultura urbana. Iniciou os estudos de Direito em Recife e continuou-os em São Paulo, tendo sido colega de Rui Barbosa e de Joaquim Nabuco. Dentre suas obras, destacam-se *As espumas flutuantes* (1870) e, de publicação póstuma, *A cachoeira de Paulo Afonso* (1870) e *Os escravos* (1883). É considerado pela crítica literária um autor da terceira geração romântica, denominada condoreira, a qual foi bastante influenciada pelos ideais libertários de Victor Hugo (BOSI. *História concisa da literatura brasileira*, p. 120).

² João da Cruz e Sousa (Desterro, atual Florianópolis, 1861 – Sítio, atual Antônio Carlos/MG, 1898) era filho de escravos libertos pelo Marechal Guilherme Xavier de Sousa, figura que tutelou o poeta até a adolescência. Escreveu na imprensa, percorreu o Brasil como ponto de uma companhia teatral e, finalmente, trabalhou na Estrada de Ferro Central. Suas obras englobam *Broquéis* (1893), *Missal* (1893), *Evocações* (1898), *Faróis* (1900), *Últimos Sonetos* (1905). A edição de sua *Obra Completa* pela Editora Aguilar, contém textos inéditos, agrupados sob os títulos *O livro derradeiro*, para versos, e *Outras evocações e dispersos*, para prosa (BOSI. *História concisa da literatura*, p. 270-271).

o discurso simbolista canônico³. A esse respeito, deve-se observar que esse autor é por vezes apresentado pela crítica como o expoente do Simbolismo no Brasil ou como "a figura central" do movimento simbolista brasileiro,⁴ embora exista em sua obra poética uma diversidade temática e estilística bastante significativa. Diante disso, objetiva-se destacar aqui uma vertente de sua poesia que, quando não ignorada pela crítica, é desvalorizada:⁵ aquela que aborda questões políticas e sociais, especialmente as que dizem respeito à escravidão.

Assim, o presente estudo procura investigar aproximações e diferenças entre categorias discursivas que se manifestam no texto desses dois autores, considerando-se, para tal, as relações entre linguagem e trabalho. Ou seja, na medida em que se percebe em tais textos a manifestação de um discurso que critica e explicita aspectos negativos da escravidão – portanto, um discurso abolicionista –, neles se faz presente a temática do trabalho.

Análise dos textos

Por meio da análise linguístico-discursiva dos textos de Castro Alves e de Cruz e Sousa acima mencionados, foi possível identificar dois campos discursivos relevantes para a comparação do discurso dos dois autores: o político-social e o literário. Sob esse aspecto, deve-se mencionar que, segundo Maingueneau, os campos discursivos constituem domínios suscetíveis de serem estudados pelo analista e consistem em um conjunto de formações discursivas em concorrência e que se delimitam. Em suma, são um recorte do universo discursivo a fim de se delimitar um grupo de formações discursivas.⁶

³ Podem ser citados os seguintes poemas de temática social: "Escravocratas", "Dilema", "Os dois", "25 de março", "Titãs negros", "Entre luz e sombra", "Grito de guerra", "Sapo humano", "Mendigos", "Crianças negras", "Espiritualismo", "Da senzala" e "Levantem esta bandeira". Todos os poemas de Castro Alves e de Cruz e Sousa mencionados no presente artigo podem ser encontrados em *Poemas sobre trabalhadores: uma antologia de domínio público*, de Antônio Augusto Faria.

⁴ SILVEIRA. *Cruz e Sousa: poesia*, p. 5.

⁵ Com relação a isso, note-se a seguinte afirmação de Evaldo Pauli: "Tão logo chegara a ser um melhor poeta, já ele não se encontrava dentro do romantismo, razão por que a sua produção de primeira fase apenas possui a validade de um acontecer estético de significação biográfica, à maneira de um degrau, sem o qual não se entenderiam os seguintes. [...] As deficiências, tanto do romantismo social, como do seu tratamento temático medíocre, se deve[m] à falta de curso superior de Cruz e Sousa".PAULI. Cruz e Sousa, mestre do simbolismo.

⁶ MAINGUENEAU. *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*, p. 157-158.

Campo discursivo político-social

Uma primeira aproximação entre Castro Alves e Cruz e Sousa pode ser feita considerando-se, no campo discursivo político-social, um percurso semântico das relações de trabalho, evidente no discurso de ambos os poetas. Esse percurso se caracteriza pela presença marcante de temas como trabalho, condições de vida, poder e violência. Observem-se os seguintes trechos do poema "Crianças negras", de Cruz e Sousa:

Das crianças que vêm da negra noite,
Dum *leite de venenos e de treva*,
Dentre os *dantescos círculos do açoite*,
Filhas malditas da desgraça de Eva.
[...]

Das *crianças vergônteas dos escravos*
Desamparadas, sobre o *caos*, à toa
E a cujo *pranto*, de mil peitos bravos,
A harpa das emoções palpita e soa.
[...]

As pequeninas, tristes criaturas
Ei-las, caminham por desertos vagos,
Sob o *agulhão de todas as torturas*
Na sede atroz de todos os afagos.
[...]

As crianças negras, *vermes da matéria*
Colhidas do *suplício* a estranha rede,
Arranca-as do *presídio da miséria*
E com teu sangue mata-lhes a sede!⁷

Nos fragmentos acima, que descrevem a situação dos descendentes de escravos (*crianças vergônteas dos escravos*), em geral, crianças que vivem também sob a condição escrava ou que, desprovidas de família, encontram-se abandonadas no mundo, evidenciam-se os temas da violência e das condições de vida. O tema da violência pode ser depreendido a partir das expressões *dantescos círculos do açoite* e *agulhão de todas as torturas*, em que figuras como *açoite* e *agulhão*, que se referem

⁷ CRUZ E SOUSA. *Poesia completa*, p. 93-94. Grifos nossos.

a instrumentos utilizados na efetuação de maus-tratos contra os escravos, materializam essa temática.

Por sua vez, o tema das condições de vida é identificado a partir da descrição da típica vida escrava, que consiste em um *suplício* e um *presídio da miséria*. Ou seja, o trabalho escravo, na medida em que se caracteriza pela submissão a um senhor e pelo cerceamento da liberdade, materializado pela figura do *presídio*, gera uma situação de sofrimento (conforme demonstra a seleção lexical: *pranto, caos, malditas*) e promove a desumanização e a degradação de tais crianças, tornadas *vermes da matéria*.

Pode-se identificar o mencionado percurso semântico das relações de trabalho também em poemas de Castro Alves, nos quais se destacam como principais temas intradiscursivos o poder, a violência, o trabalho e as condições de vida. Observem-se os trechos abaixo:

*Arranca-o do leito... seu corpo habitue-se
Ao frio das noites, aos raios do sol.
Na vida – só cabe-lhe a tanga rasgada!
Na morte – só cabe-lhe o roto lençol.
[...]*

*Ensina-lhe as dores de um fero trabalho...
Trabalho que pagam com pútrido pão.
Depois que os amigos açoite no tronco...
Depois que adormeça co' o sono de um cão.⁸*

*E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...⁹*

Nessas passagens, à semelhança dos trechos de Cruz e Sousa, pode-se depreender o tema da violência a partir de figuras como *açoite*, *serpente* e *chicote*, que se referem a instrumentos para castigar os escravos. Tal tema é acompanhado pelo tema do poder, materializado na figura

⁸ CASTRO ALVES. *Os escravos*, p. 79-80. Grifos nossos.

⁹ CASTRO ALVES. *Os escravos*, p. 98. Grifos nossos.

da *orquestra, irônica e estridente*, metáfora para os capturadores de escravos e aqueles que efetuam os castigos, ou seja, que detêm poder sobre os escravos. A esse respeito, é importante ressaltar que o tema da violência é consequência da situação de trabalho.

Assim, outro tema que se manifesta nos fragmentos acima é o tema do trabalho, associado ao tema das condições de vida do escravo. A dureza e a aridez do trabalho escravo podem ser percebidas pelas próprias condições a que o trabalhador é submetido: *fero trabalho, frio das noites e raios de sol*. Além disso, esse trabalho não o dignifica, mas o insere em condições de vida miseráveis, caracterizadas pela privação de bens (*tanga rasgada, roto lençol, pútrido pão*), pelo sofrimento (*dores, arqueja, resvala*) e pelo cansaço extremo (*sono de um cão*).

O tema do trabalho também está presente no soneto "Espiritualismo", de Cruz e Sousa:

Ontem, à tarde, alguns *trabalhadores*,
Habitantes de além, de sobre a serra,
Cavavam, revolviam toda a terra,
Do *sol* entre os *metálicos fulgores*.

Cada um deles ali tinha os *ardores*
De *febre de lutar*, a luz que encerra
Toda a nobreza do trabalho e — que erra
Só na cabeça dos *conspiradores*,

Desses obscuros *revolucionários*
Do bem fecundo e cultural das leivas
Que são da Vida os maternais sacrários.

E pareceu-me que do chão *estruante*
Vi *porejar* um bálsamo de *seivas*
Geradoras de um mundo mais pensante.¹⁰

O tema do trabalho é evidenciado tanto pela figura *trabalhadores* quanto pelas ações de *cavar* e *reverter a terra*. A isso se soma ainda o tema das condições de trabalho, que, assim como em Castro Alves, são marcadas pela dureza, conforme se nota pelas figuras *sol* e *metálicos fulgores*. No entanto, é interessante observar que, nesse soneto, se faz

¹⁰ CRUZ E SOUSA. *Poesia toda*, p. 26-27. Grifos nossos.

presente também o tema da resistência, identificado por meio das figuras *febre de lutar, conspiradores e revolucionários*.

Nesse sentido, é notável que tanto o tema do trabalho quanto o da resistência são caracterizados por elementos que pertencem ao campo semântico do calor. Dessa forma, a aridez do trabalho e a exploração do trabalhador (expressas pelo sol que castiga os trabalhadores) provocam um desejo de resistência e de luta, marcado pelos termos *metálicos fulgores, ardores, febre e estuante*.

Esse ardor da luta, por sua vez, faz nascerem as *seivas* da conscientização. Sob esse aspecto, nota-se que, para descrever a situação de resistência e de conscientização dos trabalhadores, há uma seleção lexicai de termos relacionados ao campo semântico da agricultura e da fertilidade, como *fecundo, leivas, porejar, seivas*, de modo a constituir verdadeiras metáforas agrícolas. Diante disso, pode-se afirmar que, assim como a partir da terra cultivada pelo trabalhador nascem frutos, também brota no interior desses trabalhadores – semeado pela exploração e pelas duras condições de trabalho – o desejo de resistência.

Ocorrência semelhante pode ser percebida em alguns versos de Castro Alves, nos quais se evidencia o desdobramento temático da resistência dos escravos, sob a forma de vingança:

Cai orvalho de sangue do escravo,
Cai, orvalho, na face do algoz.
Cresce, cresce, seara vermelha,
Cresce, cresce, vingança feroz.

Somos nós, meu senhor, mas não tremas.
Nós *quebramos as nossas algemas*
Pra *pedir-te as esposas ou mães*.
Este é o filho do ancião que mataste.
Este – irmão da mulher que manchaste...
Oh! Não tremas, senhor, são teus cães.¹¹

No trecho acima, o tema da resistência pode ser percebido pela ação dos escravos de *quebrar as algemas*. Sua vingança é caracterizada como *feroz* e manifestada por meio da tomada das *esposas ou mães* do senhor, numa inversão de papéis entre dominador e dominado. É

¹¹ CASTRO ALVES. *Os escravos*, p. 50-51. Grifos nossos.

interessante notar que, também nesse exemplo, o surgimento do desejo de vingança e de resistência é referido por meio de figuras do campo semântico da agricultura. Ou seja, o sangue do escravo que cai repetidamente na terra, qual semente, a semeia e, qual orvalho, a rega, *seara vermelha*,¹² fazendo com que dela germine e cresça um sentimento de *vingança feroz*, materializado na luta e na resistência escrava.¹³

Com base na passagem acima e nas outras passagens de Castro Alves citadas, é possível identificar, portanto, uma oposição intradiscursiva entre liberdade e escravidão. Essa última promove a submissão ao senhor, por meio de um processo de desumanização, segundo o qual o escravo transforma-se em mero objeto ou *sombrio réptil*.¹⁴ Além disso, à escravidão estão associados os temas do trabalho, da violência e das condições de vida. À liberdade, por sua vez, relacionam-se os temas da resistência e da vingança.

A oposição intradiscursiva entre liberdade e escravidão é percebida também em alguns poemas de Cruz e Sousa, como em "Dilema":

Vai-se acentuando,
Senhores da justiça – heróis da humanidade,
O verbo tricolor da confraternidade...
E quando, em breve, quando

¹² É importante ressaltar que a figura da "seara vermelha" será retomada na literatura brasileira no romance *Seara vermelha* de Jorge Amado, de 1946. A propósito, em praticamente toda a obra desse autor é possível identificar a presença do trabalhador como protagonista do discurso.

¹³ O tema da germinação da vingança do trabalhador a partir da terra, com amplo uso de figuras vegetais, também se observa ao fim do romance *Germinal*, de Émile Zola. Nesse caso, porém, não se trata de trabalhadores escravos, mas de operários de minas de carvão submetidos a condições de trabalho desumanas. O trecho a seguir, retirado das páginas 437-438 do romance, compara a germinação das sementes durante a primavera à germinação das ideias socialistas no fundo da mina. Essas ideias, por sua vez, irão fundamentar a luta operária, que objetiva romper com o *status quo*: "Agora, em pleno céu, o sol de abril brilhava em toda a sua glória, aquecendo a terra que *germinava*. Do flanco nutriz brotava a vida, os *rebentos* desabrochavam em *folhas verdes*, os campos estremeçiam com o *brotar da relva*. Por todos os lados as *sementes* cresciam, alongavam-se, furavam a planície, em seu caminho para o calor e a luz. Um transbordamento de *seiva* escorria sussurrante, o ruído dos *germes* expandia-se num grande beijo. E ainda, cada vez mais distintamente, como se estivessem mais próximos da superfície, os companheiros cavavam. Sob os raios chamejantes do astro rei, naquela manhã de juventude, era daquele rumor que o campo estava cheio. *Homens brotavam, um exército negro, vingador, que germinava lentamente nos sulcos da terra, crescendo para as colheitas do século futuro, cuja germinação não tardaria em fazer rebentar a terra*". (Grifos nossos). Embora se trate de discursos diferentes (discurso abolicionista em Castro Alves e discurso proletário em Zola), é interessante notar a proximidade dos temas e figuras utilizados por ambos os autores para expressar o discurso do trabalhador.

¹⁴ CASTRO ALVES. *Os escravos*, p. 79.

Raiar o grande dia
Dos *largos arrebóis* – batendo o preconceito...
O dia da razão, da *luz* e do direito
– solene trilogia –

Quando a escravatura
Surgir da *negra treva* – em ondas singulares
De *luz serena e pura*;

Quando um poder novo
Nas almas derramar os místicos luares,
Então seremos povo!¹⁵

A oposição entre escravidão e liberdade é bastante recorrente na parte da obra¹⁶ de Cruz e Sousa aqui selecionada, de tal modo que a condição escrava é associada à escuridão e a figuras sombrias, ao passo que a liberdade remete à claridade e à luminosidade. É interessante observar que, embora esses poemas possuam uma temática social, eles ainda contêm um traço distintivo simbolista, que os particulariza em relação aos poemas de Castro Alves: o tema da ascensão, no caso, de um estado de escravidão para outro, de liberdade. Não se trata, porém, apenas da típica sublimação espiritual simbolista, mas também da libertação física e material dos escravos.

No soneto acima, por exemplo, a liberdade é referida por meio das expressões *raiar o grande dia*, *largos arrebóis*, *o dia da luz* e *luz serena e pura*, todas elas associadas à luminosidade e até mesmo a um plano inteligível, das essências, perceptível pela caracterização da luz como *serena e pura*. Ou seja, a liberdade estaria localizada em um plano superior. Isso fica reforçado pelos dois primeiros versos do poema "Entre luz e sombra" (que, inclusive, carrega já no título a antítese entre escuridão e claridade): "Surge enfim o grande astro/Que se chama Liberdade!...". Na medida em que *Liberdade* é grafada com maiúscula e descrita como um astro, é possível associá-la ao âmbito das ideias e essências. Por outro lado, a escravidão pode ser relacionada à escuridão, visto que é apresentada como a *negra treva*. Assim, há no soneto um movimento

¹⁵ CRUZ E SOUSA. *Poesia completa*, p. 6. Grifos nossos.

¹⁶ Além de ser observada no poema "Dilema", essa associação entre liberdade/luminosidade e escravidão/escuridão ocorre também nos poemas "25 de março", "Entre luz e sombra" e "Grito de guerra".

de ascensão do estado de escravidão para o estado de liberdade, o qual é acompanhado por uma passagem do ambiente de escuridão para um ambiente de luminosidade. A isso, soma-se a ocorrência de um processo de humanização dos escravos que, anteriormente considerados objetos, tornam-se *povo*.

Ainda nesse soneto, nota-se uma articulação do abolicionismo brasileiro ao ideário racionalista europeu; identificando-se, pois, uma concordância interdiscursiva entre o discurso abolicionista brasileiro e o discurso iluminista europeu. Esse último pode ser depreendido de temas como *justiça, confraternidade, razão e direito*, bem como da própria vinculação da liberdade à claridade e à luz. Assim, segundo essa perspectiva, a razão e o conhecimento seriam capazes de iluminar a mente humana, a fim de esclarecer que todos os homens são iguais e possuem os mesmos direitos. O discurso iluminista também se manifesta metonimicamente por meio de uma figura referente à Revolução Francesa: *verbo tricolor da confraternidade*, que diz respeito à bandeira francesa, composta por azul, vermelho e branco. Ademais, é mencionada uma "solene trilogia", que, além de se referir aos elementos apresentados explicitamente no poema – *razão, luz e direito* –, pode ser aplicada ao lema da Revolução: fraternidade, liberdade e igualdade. Desse modo, observa-se que o discurso iluminista é revisto e retrabalhado nesse poema, ao se estabelecer uma síntese da realidade brasileira, de escravidão e desigualdade social, com o ideário francês, que propõe mudanças consoantes com o discurso abolicionista.

Finalmente, deve-se ressaltar que a oposição intradiscursiva entre liberdade e escravidão, identificada tanto em Castro Alves quanto em Cruz e Sousa, remete, por sua vez, à oposição interdiscursiva entre o discurso abolicionista (predominante) e o discurso escravista, depreendido apenas nas entrelinhas e em oposição ao primeiro. Além disso, observa-se que nesse discurso é construída uma identidade escrava do trabalhador. Tal fato evidencia as relações trabalhistas predominantes no contexto histórico-social de ambos os autores, isto é, relações de trabalho escravas, ainda presentes no Brasil do século XIX.

Campo discursivo literário

Embora os poemas de Cruz e Sousa mais conhecidos sejam caracterizados por um discurso simbolista canônico, os textos aqui em estudo revelam um discurso abolicionista libertário que bastante se aproxima do discurso abolicionista romântico presente em Castro Alves. Esse último é marcado pela reiteração, que se manifesta por meio da repetição, e pela intensidade expressiva, resultante do uso frequente de vocativos e exclamações:

*Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noites! Tempestades
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...¹⁷*

No segmento acima, o uso intenso de vocativos, bem como a pontuação expressiva, com muitas exclamações e reticências, contribui para a manifestação do "exagero" característico do discurso romântico. Em Cruz e Sousa, podem ser observadas ocorrências similares, como, por exemplo, no poema "Escravocratas":

*Oh! Trânsfugas do bem que sob o manto régio
Manhosos, agachados – bem como um crocodilo,
Viveis sensualmente à luz dum privilégio
Na pose bestial dum cágado tranquilo.*

*Eu rio-me de vós e cravo-vos as setas
Ardentes do olhar – formando uma vergasta
Dos raios mil do sol, das iras dos poetas,
E vibro-vos a espinha – enquanto o grande basta*

*O basta gigantesco, imenso, extraordinário –
Da branca consciência – o rútilo sacrário
No tímpano do ouvido – audaz me não soar.*

¹⁷ CASTRO ALVES. *Os escravos*, p. 99. Grifos nossos.

Eu quero em rude verso *altivo, adamastórico,*
Vermelho, colossal, d'estrépito, gongórico,
Castrar-vos como um touro – ouvindo-vos urrar!¹⁸

Na primeira estrofe do poema, manifestam-se os temas da alienação e indiferença dos senhores em relação aos sofrimentos dos escravos. Por meio de símiles intensos, podem ser depreendidas duas figuras importantes que descrevem os escravocratas: são *cágados tranquilos*, devido à sua acomodação, uma vez que ignoram a realidade para permanecerem em sua *pose bestial* – constituindo, portanto, uma ilustração do *status quo*; e são, simultaneamente, *crocodilos*, em razão de sua crueldade no tratamento dos escravos. O tema da alienação é reforçado pela expressão *manto régio*, sob o qual os escravocratas se ocultam para não precisarem de conhecer a realidade árida da vida dos escravos.

É interessante observar que, na continuação do soneto, o eu-poético se incumbem de castigar os escravocratas por meio da palavra e do olhar. Assim, a figura da *vergasta*, espécie de açoite utilizado contra os escravos, torna-se metaforicamente também sua arma: "formando uma *vergasta* dos raios mil do sol, *das iras dos poetas*". Desse modo, o eu-poético propõe uma inversão, segundo a qual os castigos tipicamente aplicados sobre os escravos se voltariam para os senhores, por meio da força expressiva de seus versos: "cravo-vos as setas" e "vibro-vos a espinha". Tal inversão, que sob certo ponto chega a ser uma atitude de vingança, atinge o seu ponto culminante e sua intensidade expressiva máxima no último verso, uma vez que o eu-poético faria os escravocratas urrarem de dor mediante a sua castração e a castração de seu poder.

Também merecem destaque no poema o *oh!* introdutor do primeiro verso e a adjetivação grandiloquente e hiperbólica presente na última estrofe para caracterizar e enfatizar a intensidade dos versos que defendem o *basta* da escravidão. Tais mecanismos diferem da poética simbolista pela sua força de expressão, mas contribuem – juntamente à presença das rimas e de um ritmo bem definido, que se repete ao longo de todos os versos (alexandrinos) – para a atribuição de um aspecto declamatório ao poema, assim como nos textos de Castro Alves.

¹⁸ CRUZ E SOUSA. *Poesia completa*, p. 6. Grifos nossos.

Deve-se salientar, no entanto, que, apesar da aproximação com Castro Alves, diversos dos poemas de Cruz e Sousa em que se faz presente essa intensidade expressiva são também marcados por traços simbolistas. Um exemplo disso é o soneto "Titãs negros", em que as caravanas de escravos são descritas como *formidáveis fantasmas, sinistras e tremendas*, de modo a adquirirem um aspecto onírico, misterioso e vago, elementos esses característicos do discurso simbolista. Além disso, nesse mesmo soneto, os passos dos escravos são *vagos, sonâmbulos, incertos*, adjetivação que remete à sugestividade que marca o discurso simbolista, mas, ao mesmo tempo, o rir das legiões escravas é descrito com a força expressiva de *dantescos e torvos Satanases!*...

Diante disso, pode-se afirmar que, em Castro Alves, observa-se um discurso abolicionista romântico, enquanto, em Cruz e Sousa, trata-se de um discurso abolicionista libertário marcado por traços simbolistas. É interessante observar, todavia, que a imagem que o enunciador constrói de si mesmo (*ethos*) nesses discursos é bastante próxima.

Compreendendo o *ethos* com base em Maingueneau, que retoma alguns conceitos da retórica aristotélica, ele pode ser definido como uma imagem que o enunciador constrói de si mesmo por meio do discurso. Ou seja, o *ethos* é concebido como uma "voz", relacionada a um "corpo enunciante",¹⁹ o qual se denomina "fiador". Essa concepção atribui ao "fiador" um "caráter" – traços psicológicos – e uma "corporalidade" – compleição física e forma de se vestir.²⁰ Embora inicialmente Maingueneau (em conformidade com outros teóricos, como Ducrot) definisse o *ethos* como uma instância que envolve a enunciação sem, necessariamente, ser explicitado no enunciado, seus estudos mais recentes apontam para a conceituação daquilo que ele denomina "*ethos* efetivo". De acordo com o autor, o "*ethos* efetivo" compõe-se de um "*ethos* pré-discursivo" (ou prévio), que consiste em estereótipos ligados aos mundos socioculturais, e de um "*ethos* discursivo", constituído no e pelo discurso. Este, por sua vez, pode ser apreendido pelo próprio enunciado (*ethos* dito) ou pela enunciação, isto é, o tom e a maneira de dizer (*ethos* mostrado).

¹⁹ MAINGUENEAU. *Análise de textos de comunicação*, p. 61.

²⁰ MAINGUENEAU. *Análise de textos de comunicação*, p. 62.

Com base nisso, pode-se afirmar que, tanto em Cruz e Sousa quanto em Castro Alves, o *ethos* mostrado é apreendido por meio da intensidade expressiva que caracteriza a enunciação. Assim, conforme observado nos poemas aqui mencionados, o uso de exclamações, repetições, imperativos e de um vocabulário grandiloquente, bem como as manifestações linguísticas do enunciador por meio, por exemplo, dos vocativos, contribuem para a expressão de um tom de indignação, crítica e oposição à realidade social escravista. Ou seja, o enunciador cria uma imagem de si baseada no engajamento e na preocupação social, de forma a se constituir como um líder abolicionista literário.

Isso é ainda reforçado pelo *ethos* dito. Em Castro Alves, ao apresentar-se como interlocutor de Deus e de fenômenos da natureza, numa espécie de porta-voz das causas abolicionistas, o enunciador reforça a imagem de líder abolicionista criada no plano da enunciação. Semelhantemente, em Cruz e Sousa, são expressas, no plano do enunciado, atitudes do enunciador em relação aos escravocratas – *rio-me de vós, cravo-vos as setas, vibro-vos a espinha e castrar-vos como um touro* – que demonstram seu engajamento social e político. Além disso, na medida em que é exposto como objetivo do eu-poético o uso da palavra como uma arma, a fim de denunciar e criticar os escravocratas, bem como difundir a ideologia abolicionista e o *basta* da escravidão, ele enfatiza uma imagem de si mesmo como líder abolicionista literário, isto é, aquele que defende os ideais abolicionistas por meio da poesia.

Considerações Finais

Com base nos poemas analisados, foi possível apreender, tanto em Castro Alves quanto em Cruz e Sousa, no campo discursivo político-social, a predominância de um discurso abolicionista. Apenas implicitamente e em oposição a esse, pode-se também identificar um discurso escravista, característico da classe dominante, que, até a abolição da escravatura, englobava não só senhores de escravos, mas também comerciantes. Além disso, observa-se que a identidade do trabalhador construída no discurso de ambos os poetas é, na maior parte das vezes, uma identidade escrava.

Quanto ao campo discursivo literário, no entanto, a aproximação não se dá completamente, mas apenas de forma parcial. Em Castro Alves,

pode-se observar um discurso abolicionista romântico, ao passo que, em Cruz e Sousa, a intensidade expressiva é frequentemente acompanhada por traços simbolistas, como o uso de um vocabulário que remete aos temas do mistério e do impreciso. Assim, nota-se, nesse caso, um discurso libertário com traços simbolistas.

É essencial esclarecer que, diferentemente do que se pensa em geral, a obra cruzeana não manifesta apenas o discurso simbolista canônico, mas possui também uma vertente de caráter social e abolicionista. Todavia, essa parte da produção do autor – que, inclusive, manifesta um discurso contrário àquele das classes dominantes – é frequentemente silenciada por não corresponder completamente às classificações literárias. Isto é, tendo-se "rotulado" Cruz e Sousa como poeta simbolista, a porção de sua obra que apresenta características distintas (embora, ainda assim, contenha traços simbolistas) é frequentemente omitida.

Ora, isso demonstra o quão problemáticas são as generalizações feitas pela crítica literária, pois muitas vezes compreendem a obra de Cruz e Sousa de modo superficial, homogeneizando-a em um todo simbolista. Ainda que possuam fins didáticos, classificações desse tipo impõem delimitações estanques e inflexíveis, que promovem a desconsideração – ou a colocação em segundo plano – daquela parte das obras que não se enquadra na divisão proposta. Assim, o presente trabalho buscou exatamente destacar a existência de poemas cruzeanos menos conhecidos, que expressam a variedade presente na obra do autor, para, dessa forma, estimular uma reflexão acerca do problema das generalizações literárias.

Finalmente, retomando o paralelo entre os dois poetas estudados, pode-se afirmar que o discurso de ambos se aproxima no que diz respeito ao *ethos* dos enunciadores. A construção da imagem de um eu-poético voltado para a preocupação com aspectos sociais e em defesa dos ideais abolicionistas ocorre no discurso de ambos, tanto por meio da enunciação (*ethos* mostrado), quanto do enunciado (*ethos* dito). Diante de tudo isso, percebe-se que a obra de Cruz e Sousa, geralmente estudada sob a perspectiva de um discurso simbolista canônico, é muito mais variada, na medida em que em alguns poemas pode-se identificar também um discurso abolicionista, que, embora possua traços simbolistas, possibilita aproximações com Castro Alves.

Referências

- ALVES, Castro. *Os Escravos*. Rio de Janeiro: L&PM, 2007.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FARIA, Antônio Augusto Moreira de; PINTO, Rosalvo Gonçalves *et al.* (Org.). *Poemas brasileiros sobre trabalhadores: uma antologia de domínio público*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011. (Coleção Viva Voz).
- MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de ethos. In: _____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.
- PAULI, Evaldo. Cruz e Sousa, mestre do simbolismo. In: _____. *Enciclopédia SC*. Disponível em: <<http://goo.gl/O5zMGv>>. Acesso em: 04 mar. 2011.
- SILVEIRA, Tasso da (Org.). *Cruz e Sousa: poesia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1972.
- CRUZ E SOUSA. O livro derradeiro. In: MUZART, Zahidé (Org). *Poesia completa*. 1993. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura; Fundação Banco do Brasil. Disponível em: <<http://goo.gl/GWzLvQ>>. Acesso em: 04 abr. 2014.
- ZOLA, Émile. *Germinál*. Tradução de Francisco Bittencourt. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Júlia Batista Castilho de Avellar é mestranda em Literaturas Clássicas e Medievais no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG (FALE/UFMG) e Bolsista do CNPq – Brasil.

Brecht & Barthes: levantar a cabeça e distanciar

Luiz Paixão

Introdução

O processo de aprendizagem formal impõe uma postura diferenciada na relação que o aluno estabelece com o seu objeto de estudo: o texto não é apenas o suporte material em que se encontra e se pesquisa um conhecimento organizado; a leitura, pois, não se efetiva unicamente pela compreensão imediata e precisa dos signos linguísticos ali impressos.

Entendemos a leitura/conhecimento como resultante de uma troca que se realiza entre o texto produzido por alguém e o leitor, aquele que busca conhecimento, seja através de um texto teórico ou de um texto ficcional. As estratégias de leitura são as mais variadas, e servem como ferramentas para a melhor absorção do conhecimento.

Neste sentido, compreendemos a reflexão como fundamental geradora de um conhecimento qualificado. O ato da leitura implica num estado de prontidão epistemológica, e na disponibilização de todo o sistema cognitivo, que se coloca a serviço de um olhar criterioso e crítico sobre o material apresentado.

No entanto, não existe conhecimento sem liberdade, uma vez que conhecimento se concretiza a partir do diálogo entre a teoria e a prática cotidiana. Conhecimento que se dobra sobre si mesmo, e se alimenta do próprio conhecimento, num processo de auto deglutição, esgota-se em si, pois não multiplica possibilidades de novos pensamentos. Entendemos, por outro lado, que qualquer discurso, no momento em que é realizado, gera consequências. A responsabilidade do discurso está amparada na

ideologia que o constrói, e a ideologia defende interesses que, muitas vezes, estão em confronto direto com outras ideologias.

O prazer do conhecimento é ter o conhecimento compartilhado. Caso contrário, nos defrontamos com a angústia de Fausto, em Goethe, que não sabe qual a função do saber que acumulou ao longo de sua vida:

Estudei com ardor tanta Filosofia, o
Direito e Medicina,
E infelizmente até muita Teologia,
A tudo investiguei com esforço e disciplina,
E assim me encontro eu, qual pobre tolo, agora,
Tão sábio e tão instruído quanto fora outrora!¹

Prolegômenos para situar aproximações e afastamentos

Sabe-se da estreita ligação de Roland Barthes com o teatro e, particularmente, com o teatro brechtiano,² ao qual dedicou vários artigos que se destacam por uma análise rigorosa, e apaixonada, das propostas estéticas do autor de "O círculo de giz caucasiano", "Mãe Coragem e seus filhos", "Vida de Galileu", entre outras. O que mais o surpreendeu foi compreender que o teatro de Brecht "leva o espectador a uma consciência maior da história, sem que essa modificação provenha de uma persuasão retórica ou de uma intimidação predicante: o benefício vem do próprio ato teatral",³ e percebe, também, uma "dupla função do teatro de Brecht: despertar e alimentar a consciência política do espectador e, ao mesmo tempo, assegurar-lhe o mais franco prazer, pois o teatro é feito para alegrar".⁴

As relações de proximidade entre Roland Barthes e Bertolt Brecht podem ser verificadas em proposições de reflexões críticas que pretendem provocar o leitor e o espectador. Entender a função do leitor diante da leitura e do espectador frente ao espetáculo teatral nos parece levar a uma convergência de pensamentos no que se refere ao ato de *levantar a*

¹ GOETHE. *Fausto*, p. 29.

² No livro *Escritos sobre teatro*, encontramos dez artigos específicos sobre o teatro de Bertolt Brecht; em *O rumor da língua*, dois. Além dos artigos específicos, Brecht é citado em outros tantos, dentre eles, o polêmico "A morte do autor", de 1968.

³ BARTHES. *Escritos sobre teatro*, p. 100

⁴ BARTHES. *Escritos sobre teatro*, p. 163.

cabeça, proposto por Barthes, e o *efeito de distanciamento*, desenvolvido por Brecht.

Em ambos, deparamo-nos com uma proposta que visa deslocar o receptor de sua função passiva, tornando-o um agente ativo que, respeitando os limites estéticos, interfira na obra literária e teatral, compreendendo-a de forma diversa daquelas dominantes em seus respectivos momentos históricos.

Dada essa percepção de proximidade de pensamentos, uma pergunta se faz necessária: teria o *efeito de distanciamento*, que visa reposicionar o espectador diante do espetáculo cênico, permitindo-lhe com isso um apuramento e uma nova perspectiva crítica, contribuído para a formulação do conceito de *leitor* apresentado por Barthes?

Distanciamento e análise da realidade

O poeta, dramaturgo e encenador alemão, Bertolt Brecht, propõe uma profunda e radical reorientação do fazer teatral: norteado pelo materialismo histórico e dialético, estabelece novas possibilidades de análise dos mecanismos da sociedade capitalista. Esse novo conceito de teatro só se tornaria possível a partir da utilização de uma técnica específica, capaz de levar o espectador a um nível diferenciado de consciência crítica, através do que ele nomeou efeito de distanciamento. Tal proposição pretende uma nova relação palco/plateia, em que o espectador é chamado a participar do processo cênico. Um teatro que apele menos para a emoção do que para a razão.

Contrário ao sistema catártico, Brecht procura levar o espectador a adotar uma nova postura frente ao espetáculo teatral: assumindo uma atitude de espanto e perplexidade seria capaz de elaborar/desenvolver uma consciência crítica diferenciada, portanto ativa. As indagações do espectador não devem se localizar no desfecho da fábula, mas no seu decurso, numa tentativa de se atingir um entendimento a respeito das relações sociais apresentadas pela peça.

A valorização do espectador frente à encenação teatral está circunscrita à percepção de Bertolt Brecht de que as relações sociais no teatro burguês estão definidas e acabadas, portanto, não sujeitas a transformações. O dramaturgo e encenador entendia que somente uma

nova postura do público, provocado por uma nova forma de arte, poderia modificar tal condição. Afirmava que "o público geralmente pendura o cérebro na sala de entrada, junto com o casaco".⁵ No intuito de se contrapor a essa forma vigente, desenvolve uma técnica que estimula a reflexão e o posicionamento crítico, possibilitando que o público entre na sala não apenas com o seu coração. Segundo o encenador, o efeito de distanciamento

Trata [...] em resumo, de uma técnica de representação que permite retratar acontecimentos humanos e sociais, de maneira a serem considerados insólitos, necessitando de explicação, e não tidos como gratuitos ou meramente naturais. A finalidade deste efeito é *fornecer ao espectador, situado de um ponto de vista social, a possibilidade de exercer uma crítica construtiva*.⁶

Ao propor um novo teatro que se contraponha ao modelo vigente, onde as coisas eram dadas como definitivas, não podendo, portanto, ser modificadas, Brecht repensa a posição do espectador diante da cena. Em seu entendimento, somente uma postura distanciada possibilitaria uma visão crítica das relações sociais apresentadas pela fábula.⁷ Estar distanciado não significa necessariamente uma postura fria: Brecht nunca negou a emoção; no entanto, em seu teatro a emoção adquire uma qualidade diferenciada. Emoção que ao proporcionar prazer e divertimento, promova também o conhecimento.

Homem da era científica, não se permitia um teatro digestivo, que não correspondesse às necessidades do seu momento histórico, quando a luta de classes, no âmbito da relação capital/trabalho, se agudizava de forma irreversível. Lutou contra a emoção catártica, que tem sua origem na empatia e leva o espectador ao entorpecimento. Reafirmava que o

⁵ BRECHT. *Teatro dialético*, p. 44.

⁶ BRECHT. *Teatro dialético*, p. 148. Grifo nosso.

⁷ Utilizamos aqui *fábula* com o sentido que lhe empresta Bertolt Brecht: "São os acontecimentos que ocorrem entre os homens que constituem para o homem matéria de discussão e de crítica, e que podem ser por ele modificados. Mas o homem particularizado que o ator desempenha ajusta-se, ao fim, a mais do que apenas aquilo que acontece; e, se é preciso ajustá-lo apenas ao que acontece, é porque a ocorrência é tanto mais sensacional quanto se realiza num homem particularizado. *A tarefa fundamental do teatro reside na "fábula", composição global de todos os acontecimentos-gesto(*), incluindo juízos e impulsos. E tudo isto que [...] deve constituir o material recreativo apresentado ao público*". Grifo nosso. (*) Neste ponto, a tradutora comete um equívoco ao confundir "gesto" com "gestus", conceito desenvolvido e utilizado por Brecht, o que leva o leitor a confundir os dois termos. Brecht esclarece: "A atitude que os personagens assumem em relação uns aos outros é o que chamamos esfera do *Gestus*. Atitude física, tom de voz e expressão facial são determinadas por um *Gestus* social". BRECHT. Estudos sobre teatro.

abandono da empatia não se origina de um abandono das emoções e não leva a isto. Há uma emoção de caráter quantitativo e qualitativo especial, com um apelo mais acentuado à razão. Uma, porém, não exclui a outra, que se intercalam dialeticamente à procura de um equilíbrio:

[...] o ponto essencial do teatro épico é, talvez, que ele apela menos para o sentimento do que para a razão do espectador. Em vez de participar de uma experiência, o espectador deve dominar as coisas. Ao mesmo tempo seria completamente errado tentar negar emoção a esta espécie de teatro. Seria o mesmo que tentar negar emoção à descoberta científica.⁸

Levantar a cabeça: uma nova leitura

Roland Barthes, ao nosso sentir, dialogando com o pensamento brechtiano, compreendendo o autor como "proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários",⁹ propõe uma nova função do leitor ao elaborar a compreensão de que "a lógica da leitura é diferente das regras da composição".¹⁰

Em seu artigo "Escrever a leitura", de 1970, sugere que o leitor estabeleça uma nova postura diante do texto: *levantar a cabeça*. Tal atitude que, num primeiro momento, poderia provocar estranheza, pois interrompe o fluxo de uma relação íntima que envolve o prazer e o conhecimento, opera uma substancial transformação no processo de recepção daquela obra e, no seu efeito junto ao leitor.

Roland Barthes, ao comentar o ato de levantar a cabeça, ressalta o seu caráter dialético, no que se refere à aproximação e distanciamento do leitor em relação ao texto. Ainda que por um momento o leitor se afaste da obra em seu processo de reflexão, não perde o contato com o texto, pois a ele está ligado por uma relação emocional. Tal afastamento possibilita, contudo, uma percepção crítica daquilo que se lê:

É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa [distanciamento], pois que corta o texto, e apaixonada [aproximação], pois que a ele volta e dele se nutre [postura crítica em relação ao que se lê], que tentei escrever. Para escrevê-la, para que a minha leitura se torne por sua vez objeto de uma nova leitura (a dos leitores de S/Z), tive evidentemente de sistematizar todos esses momentos em que a

⁸ BRECHT. *Estudos sobre teatro*, p. 41.

⁹ BARTHES. *O rumor da língua*, p. 27.

¹⁰ BARTHES. *O rumor da língua*, p. 28.

gente "levanta a cabeça". Em outras palavras, interrogar a minha própria leitura é tentar captar a *forma* de todas as leituras (a forma: único lugar da ciência), ou ainda: suscitar uma teoria da leitura.¹¹

A experiência de levantar a cabeça pode ser entendida como um diálogo que o leitor estabelece com a obra, num esforço de entendimento da fábula; um momento em que assume uma posição ativa e "completa" a obra com seu processo crítico e imaginativo: as lacunas deixadas serão preenchidas por cada leitor, à sua maneira. São comentários que o leitor propõe, numa relação dialética, em que os dois – obra e leitor – se completam mutuamente.

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que forma como que a profundidade achamlotada das frases. [...] ao ler, nós imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo; mas essa postura, que é nossa invenção, só é possível porque há entre os elementos do texto uma relação regulada, uma proporção.¹²

Não se pretende que Barthes, a exemplo de Brecht, tenha colocado sua obra a serviço do materialismo histórico e dialético e do marxismo; no entanto, percebe-se em sua crítica uma consciência de se produzir uma leitura diferenciada, em que o leitor assuma posição ativa e dialogue com a obra em outros parâmetros; que não seja apenas um recebedor passivo das ideias do autor. Barthes, que havia matado o autor, propõe nesse novo momento, a valorização do leitor, em condições bastante próximas daquilo que Brecht pensou para o espectador do teatro. Retomando o texto "Escrever a leitura", verificamos que

O autor é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários; essa economia implica evidentemente um tema de autoridade: o autor tem, assim se pensa, direitos sobre o leitor, constrange-o determinado *sentido* da obra, e esse sentido é, evidentemente, o sentido certo, o verdadeiro;

¹¹ BARTHES. *O rumor da língua*, p. 26.

¹² BARTHES. *Escritos sobre teatro*, p. 29.

daí uma moral crítica do sentido correto (e da falta dele, o "contrassenso"): procura-se estabelecer o *que o autor quis dizer*, e de modo algum o *que o leitor entende*.¹³

O teatro épico é um teatro historicizado, onde a fábula tem primazia sobre a ação dramática linear e progressiva. O distanciamento crítico deve ser uma constante na relação palco/plateia e, sobretudo, na relação ator/personagem, pois se esta não se estabelece de maneira correta aquela não será alcançada em seus objetivos. É o distanciamento ator/personagem que promove o distanciamento público/personagem:

[...] o que o público vê não é a fusão entre quem descreve e quem está sendo descrito, não é um terceiro, autônomo e não contraditório, com contornos diluídos do primeiro (o que faz a descrição) e do segundo (o que é descrito) [...] as opiniões e os sentimentos do indivíduo que descreve e do que é descrito não estão sintonizados.¹⁴

Deixemos que o próprio Barthes nos apresente a sua definição de distanciamento: "[...] distanciar é cortar o circuito entre o ator e seu próprio *pathos*, mas é também e essencialmente restabelecer um novo circuito entre o papel e o argumento; é, para o ator, significar a peça, e não mais a si mesmo na peça".¹⁵

Entendemos que essa proximidade Barthes/Brecht não se traduz apenas na paixão declarada de Barthes ao teatro e ao dramaturgo e encenador alemão: seus textos mais polêmicos sobre o autor, a leitura e também sobre a escrita/escritura, nos parecem contaminados pelo pensamento brechtiano, que acreditou que sendo a realidade passível de ser modificada, o teatro deveria despertar a atividade do espectador, levando-o a tomar decisões, pois faz dele testemunha; Barthes, indo ao seu encontro, afirma:

[...] não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar [...] ao ler, nós também imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo.¹⁶

¹³ BARTHES. *O rumor da língua*, p. 27.

¹⁴ BRECHT. *Estudos sobre teatro*, p. 74.

¹⁵ BARTHES. *Escritos sobre teatro*, p. 240-241.

¹⁶ BARTHES. *Escritos sobre teatro*, p. 29.

Um operário que duvida da história

Em seu poema "Perguntas de um operário leitor",¹⁷ Brecht nos apresenta uma relação dialética em que se "confrontam" fatos históricos e indagações de um operário que lê a história oficial de maneira diferenciada, num esforço para entendê-la sob a perspectiva do seu principal artífice – o trabalhador.

Diante da dificuldade de trabalharmos com exemplos teatrais, o que demandaria mais espaço, tentaremos analisar algumas passagens do poema, visando esclarecer o que julgamos configurar a proximidade entre os pensamentos de Roland Barthes e Bertolt Brecht, no que se refere à postura crítica assumida pelo receptor.

O poema inicia-se com uma pergunta direta e objetiva, em que não se verifica nenhum caráter retórico: "Quem construiu a Tebas das sete portas?" A resposta é dada pela historiografia oficial: "Nos livros estão escritos os nomes dos reis". O "operário leitor", então, num ato de "levantar a cabeça", demonstrando sua "perplexidade" e seu "espanto", indaga, ao mesmo tempo em que busca uma outra explicação para aquele fato: "Foram os reis que arrastaram os blocos de pedra?"

O que verificamos, portanto, é uma mudança radical na postura do leitor que, a partir do confronto com a versão oficial da história, não aceita aquela versão como dada, e propõe uma outra possibilidade de análise. O resultado é fruto do inconformismo que se constrói sempre pelo questionamento e pela rejeição de uma só resposta para uma mesma afirmação: a dialética se manifesta nas várias possibilidades de entendimento. Barthes afirma que

[...] *Jer*, no sentido de *consumir*, não é jogar com o texto. "Jogar" deve ser tomado aqui no sentido polissêmico do termo: o próprio texto *joga* (como uma porta, como um aparelho em que há

¹⁷ Existem várias traduções dos títulos para o poema de Bertolt Brecht, dentre elas encontramos: "Perguntas de operário que lê", "Perguntas de um operário letrado", "Perguntas de um trabalhador que lê", "Perguntas de um trabalhador letrado", e até mesmo o curioso "Um trabalhador, ao ler, pergunta...". Optamos por utilizar "Perguntas de um operário leitor" por dois motivos: em primeiro lugar, entendemos que a designação "operário" se aproxima melhor da concepção marxista; em segundo lugar, o adjetivo "leitor" nos sugere uma prática regular de leitura, portanto nos revela que o operário em questão desenvolveu, a partir dessa prática, uma consciência diferenciada em relação ao ato de ler. Por outro lado, ao utilizarmos o poema de forma dramática em um espetáculo teatral, realizamos algumas adaptações que nos parecem proporcionar uma melhor fluidez ao poema. Existe um interessante trabalho de pesquisa sobre a tradução do poema em questão: PAIS. *Noite e dia na tradução dos poemas de B. Brecht*. A íntegra do poema "Perguntas de um operário leitor" encontra-se ao final do trabalho.

"jogo"); e o leitor, ele joga duas vezes: *joga com* o Texto (sentido lúdico), busca uma prática que o re-produza; mas, para que esse prática não se reduza a uma *mimesis* passiva, interior (o Texto é justamente aqui que resiste a essa redução), ele *joga* o jogo de representar o Texto.¹⁸

E o operário continua, com outra questão: "E as várias vezes destruída Babilônia/Quem é que tantas vezes a reconstruiu?" As indagações continuam num processo de desconstrução da história oficial, visando se construir uma nova história, agora entendida sob a óptica do materialismo histórico e dialético, que busca nas relações socioeconômicas suas explicações. Para, finalmente, encerrar o poema: "Tantos relatos./Tantas perguntas."

Roland Barthes esclarece que

[...] a obra de Brecht, abertamente fundada no desígnio político, postulava entre o espectador e o espetáculo o que se poderia chamar de participação diferida, única capaz, a seus olhos, de representar o mal social, sem por isso empesgar o público no sentimento de sua fatalidade.¹⁹

Conclusão como ponto de partida

O que acreditamos ter exemplificado, ainda que de forma exploratória, dados os objetivos do trabalho, mereceria ser desenvolvido em uma pesquisa de maior fôlego: o diálogo que Roland Barthes estabelece com o conceito de distanciamento, proposto por Bertolt Brecht, promoveu a formulação de um conceito fundamental na teoria da literatura. A insistente recorrência de Barthes ao conceito de teatralidade, agregada à sua íntima relação com o teatro,²⁰ nos permite acreditar na sua apropriação conceitual para explicar as relações entre autor, leitor e leitura.

Referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland. *Escritos sobre teatro: textos reunidos e apresentados por Jean-Loup Rivière*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*.

¹⁸ BARTHES, *O rumor da língua*, p. 73.

¹⁹ BARTHES. *Escritos sobre teatro*, p. 106.

²⁰ BIDENT. *O gesto teatral de Roland Barthes*.

Tradução e Posfácio de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BIDENT, Christophe. *O gesto teatral de Roland Barthes*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. Disponível em: <<http://goo.gl/IKO5Km>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*: coletados por Siegfried Unseld. Tradução de Fiana Pai Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora 34, 2006.

BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*: ensaios. Seleção e introdução de Luiz Carlos Maciel. Tradução de Luiz Carlos Maciel *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GOETHE. *Fausto*: poema dramático. Tradução, notas e posfácio Silvio Meira. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p. 29.

PAIS, Carlos Castilho. *NOITE e DIA na tradução dos poemas de B. Brecht*. Disponível em: <<http://goo.gl/nAoXDf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

Luiz Paixão é mestrando em Literatura Brasileira no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras da UFMG.

ANEXO A

Perguntas de um operário leitor

Bertolt Brecht

Quem construiu a Tebas das sete portas?
Nos livros estão escritos os nomes dos reis.
Foram os reis que arrastaram os blocos de pedra?
E as várias vezes destruída Babilônia –
Quem é que tantas vezes a reconstruiu? Em que casas
da Lima refulgente de ouro moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros na noite em que ficou pronta
a muralha da China? A grande Roma
está cheia de Arcos de triunfo. Quem os levantou? Sobre quem
triunfaram os Césares? Tinha a tão decantada Bizâncio
somente palácios para os seus habitantes? Mesmo a lendária
Atlântida
na noite em que o mar a engoliu, gritavam,
os afogados, pelos seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Ele sozinho?
César venceu os gauleses.
Não teria consigo um cozinheiro ao menos?
Felipe de Espanha chorou, quando a armada
se afundou. Não chorou mais ninguém?
Frederico Segundo venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem
venceu além dele?

Cada página uma vitória.
Quem cozinhou o banquete da vitória?
Cada dez anos um Grande Homem.
Quem pagou as despesas?

Tantos relatos.
Tantas perguntas.

**Publicações Viva Voz de interesse
para a área de estudos linguísticos**

**Colocação pronominal no revisor automático
do Word**

Vanessa Rezende de Moraes

O português falado em Minas Gerais

Eduardo Tadeu Roque Amaral

Estudos de semântica

Eduardo Tadeu Roque Amaral

Os livros e cadernos Viva Voz estão disponíveis em
versão eletrônica no *site*: <www.lettras.ufmg.br/vivavoz>

Composto em caracteres Verdana e impresso a *laser* em papel reciclado 75 g/m² (miolo). Acabamento em kraft 420 g/m² (capa) e costura artesanal com cordão encerado.



As publicações Viva Voz acolhem textos de alunos e professores da Faculdade de Letras, especialmente aqueles produzidos no âmbito das atividades acadêmicas (disciplinas, estudos orientados e monitorias). As edições são elaboradas pelo Laboratório de Edição da FALE/UFMG, integrado por estudantes de Letras – bolsistas e voluntários – supervisionados por docentes da área de edição.