

Sumário

REFERÊNCIAS MUSICAIS EM CONTOS DE MACHADO DE ASSIS E SUA SIGNIFICAÇÃO META-ARTÍSTICA.....	2
ARTETERAPIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM CRIANÇAS QUE ESTÃO DENTRO E FORA DA REALDADE	7
AQUISIÇÃO DE SINTAXE: EMERGÊNCIA DE SENTENÇAS RELATIVAS.....	11
A INCLUSÃO DA LITERATURA POPULAR NA HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE PATATIVA DO ASSARÉ.....	15
A INSERÇÃO DO GRAFITE NAS CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS E SUA TRAJETÓRIA DA RUA PARA A INSTITUIÇÃO CULTURAL.....	19
CONSTRUÇÕES CLIVADAS E PSEUDO-CLIVADAS NO PORTUGUÊS: DESCRIÇÕES E ANÁLISES.....	28
CARACTERÍSTICAS E ENCADEAMENTOS LINGUÍSTICO-POPULARES EM CONTO E CORDEL: PONTOS E PESPONTOS ACERCA DAS VERSÕES DE <i>MELANCIA COCO VERDE</i>	32
O RIO DE JANEIRO INSCRITO EM MEMÓRIAS FICCIONAIS.....	38
CRIAÇÃO MUSICAL E AUDIOPARTITURA: A MUSICALIZAÇÃO NA AULA DE ARTES.....	42
MÚSICA NA AULA DE NATAÇÃO PARA BEBÊS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE NATAÇÃO DA SERRA GAÚCHA.....	48
A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO TRABALHADOR EM CANÇÕES DE CHICO BUARQUE: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA	56
A PRONÚNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E O RESPEITO À IDENTIDADE LINGUÍSTICA.....	60

REFERÊNCIAS MUSICAIS EM CONTOS DE MACHADO DE ASSIS E SUA SIGNIFICAÇÃO META-ARTÍSTICA

Débora Bender¹, FEEVALE
Juracy Assmann Saraiva², FEEVALE

Música. Machado de Assis. Metaficção. Rio de Janeiro. Século XIX.

Em sua ficção, Machado de Assis concede um espaço significativo à música. Essas referências musicais certamente não são meros recursos ilustrativos, pois, sob o ângulo da representação do universo ficcional, elas se constituem em suporte à encenação de situações, em referência para a composição de cenários e em prolongamento metonímico da personagem, contribuindo para sua caracterização. As menções à música deixam transparecer o profundo conhecimento e o gosto do autor em relação a esse tema, além de representar práticas culturais da sociedade do Rio de Janeiro no século XIX.

Ao transpor compositores, obras e ritmos para a ficção, Machado de Assis expõe sua experiência de apreciador de obras musicais e introduz uma reflexão sobre o fazer artístico ou sobre composições e eventos sociais ligados à música, os quais correlaciona à estrutura do texto. Esse desdobramento do texto sobre si mesmo – que se desvela por uma rede de metadeclarações sobre o campo da música, ora explícitas, ora implícitas – põe em relevo a concepção de Machado a respeito da arte e da literatura e são marcos referenciais para instituir o processo de análise e de julgamento que ele faz incidir sobre produções literárias.

Dessa forma, este trabalho analisa a emergência de referências ligadas à música e à sua significação meta-artística, isto é, o modo como expressam a reflexão de Machado de Assis a respeito da arte em geral e da literatura, em particular, e como representam o contexto histórico-cultural da época nos contos *Um homem célebre* e *Trio em lá menor*, nos quais a música ganha destaque contribuindo para explicitar

¹ Graduada em Letras: Português-Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é mestranda do curso Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale.

² Pós-Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora e pesquisadora da Universidade Feevale.

características das personagens, elementos da composição da narrativa, dados sócio-culturais e, além disso, introduzindo reflexões de natureza meta-artística.

A proposta se justifica, em primeiro lugar, pelo objeto da investigação e, em segundo, do enfoque que lhe é dado. Críticos estrangeiros e brasileiros têm salientado a importância de Machado de Assis como escritor, não apenas da literatura brasileira, mas também da literatura ocidental. Além disso, o enfoque temático – a análise da vinculação das referências musicais a reflexões meta-artísticas, presentes na obra machadiana –, não tem sido suficientemente estudada, apesar de ser reconhecida pela fortuna crítica do escritor, constituindo-se, essa proposta de investigação, em um enfoque original.

Conseqüentemente, o presente trabalho partiu da hipótese de que as referências a composições musicais, a compositores, bem como a concepção de personagem que se envolvem com o processo de criação musical, não só estabelecem uma relação com a sociedade carioca da segunda metade do século XIX, manifestando práticas socialmente valorizadas, mas permitem intuir o posicionamento crítico de Machado de Assis em face do fazer artístico. Partindo desse problema, o trabalho objetivou investigar a narrativa machadiana por meio de suas referências à música, correlacionando-as à composição da narrativa e ao contexto histórico e social do Rio de Janeiro durante o Segundo Império, para verificar em que medida elas atuam na significação e na construção do texto e em que medida ilustram concepções e reflexões do autor referentes ao fazer artístico e literário.

A investigação, de natureza bibliográfica, articulou contribuições da crítica machadiana a estudos formais que analisam processos autorreflexivos do fazer artístico, além de se aprofundar em análises do contexto histórico, social e cultural do Rio de Janeiro durante o Segundo Império. A partir desse conjunto de estudos de áreas diferentes, visou-se determinar a contribuição de referências musicais na reflexão meta-artística, presente na ficção de Machado.

As narrativas machadianas têm como cenário a cidade do Rio de Janeiro no contexto histórico, social e cultural do Segundo Império, período em que Machado de Assis produziu suas obras. A música tinha especial relevância para a sociedade carioca do período, conforme salienta Bruno Kiefer (1997), referendado por Nelson Werneck Sodré (1981) que ressalta a importância de uma pequena burguesia como público consumidor de arte. De acordo com Magalhães Júnior (1957), Machado de Assis viveu

a cultura musical de diversas formas, seja por meio de declamação de poemas ou de traduções de composições. Além disso, ele frequentou espetáculos e acompanhou os acontecimentos sócio-musicais da época, comentando-os na imprensa. Tornou-se, assim, crítico musical e fez amizades com várias personalidades relacionadas à música, como compositores, pianistas e instrumentistas, integrando o seu meio e participando de clubes e associações a ele ligadas. Esse fato não pode ser ignorado na análise de suas narrativas, pois ao viver intensamente essa cultura, ele a transferiu criticamente para sua obra.

O caráter crítico da obra literária sobre sua própria criação é descrito por Patrícia Waugh (s.d.) como “metaficção” e se constitui na “escrita ficcional que tímida e sistematicamente chama a atenção ao seu estado de artefato, de forma a propor questões sobre o relacionamento entre ficção e realidade” (p. 2). Dessa forma, ao promover um exercício crítico-reflexivo acerca do fazer artístico, essas obras não só refletem sobre a composição da ficção narrativa, mas “igualmente eles exploram a possível ficcionalidade do mundo exterior ao do texto literário de ficção” (p. 2).

A reflexão sobre o processo de criação artística é recorrente nos contos *Trio em lá menor e Um homem célebre*, pois expressam um dos mais comuns desejos inerentes ao ser humano, embora impossível, a realização de obras perfeitas. O primeiro conto permite que se estabeleça uma relação com a atividade do artista. A indecisão, que conduz à frustração da protagonista, é o resultado da busca pela perfeição, e sua atitude de insatisfação representa o estado de espírito do artista e a impossibilidade de alcançar a plenitude na obra de arte em sua tentativa de concebê-la. Existe, portanto, no conto, uma metáfora que relaciona a natureza e a arte: se a primeira é incapaz de concentrar em um ser todas as características necessárias para deixá-lo perfeito, também a segunda sofre dessa mesma incapacidade, o que faz com que o artista seja um eterno insatisfeito (SARAIVA et al, 2009). Como ser humano, o escritor almeja a perfeição, tentando, alcançá-la por meio de suas obras. Um exemplo dessa tentativa também está visível em *Um homem célebre*, que tem um forte caráter icônico, pois apresenta uma relação de convergência entre forma e conteúdo, visto que o andamento discursivo do conto tenta reproduzir a velocidade própria à execução de uma sonata.

Por meio deste trabalho, comprova-se a qualidade dos textos de Machado de Assis, bem como a importância do seu estudo. No que tange à questão central deste trabalho, pode-se afirmar que a hipótese pré-estabelecida é ratificada: mesmo tendo

como contexto social e histórico o Rio de Janeiro do século XIX, as produções machadianas atravessam os tempos e revelam sua genialidade, uma vez que convidam o leitor para participar da reflexão crítica a respeito da criação artística e literária.

Referências bibliográficas

AVELAR, Idelber. *Valsa, Polca e Maxixe no Rio de Janeiro do Século XIX*. Disponível em <http://www.idelberavelar.com/archives/2005/12/valsa_polca_e_m.php>. Acesso em: 05 nov. 2006.

FACIOLI, Valentim. *Várias histórias para um homem célebre*. In: BOSI, Alfredo et al. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982, p. 09-59.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. História, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

MACHADO DE ASSIS. Trio em lá menor. In: GLEDSON, John (org.). *Machado de Assis: Contos: uma antologia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998, v. 2, p. 317-325.

_____. Um homem célebre. In: GLEDSON, John (org.). *Machado de Assis: Contos: uma antologia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998, v. 2, p. 367-377.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Machado de Assis desconhecido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

NORONHA, Patrício Coelho. *Machado de Assis e a problemática da criação: a realização artística em “Cantiga de Esponsais” e “Um Homem Célebre”*. Disponível em <http://www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas/2003_2/01_124_03_Patricao%20Noronha_Machado%20de%20Assis%20e%20a%20problemati.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2006.

SARAIVA, Juracy. *Das narrativas do cotidiano às produções literárias*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2006/cr/tetxt4.htm>>. Acesso em: 12 out. 2006a.

_____. BENDER, Débora ; KUNZ, Marinês. A. “Trio em lá menor” e “Um homem célebre”: importância do leitor e reflexão meta-artística. *Espelho* (Porto Alegre/West Lafayette), v. 12/13, p. 01-26, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da história da cultura brasileira*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1981.

WAUGH, Patricia. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Londres; Nova Iorque: Methuen, 1984.

WISNIK, José Miguel. *Machado Maxixe: o caso Pestana*. São Paulo: Publifolha, 2008.

ARTETERAPIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM CRIANÇAS QUE ESTÃO DENTRO E FORA DA REALDADE

Lidiane Fraga da Silva¹
Universidade Feevale

INTRODUÇÃO: O presente estudo relata experiências arteterapêuticas com um menino que apresenta traços de psicose infantil, optando-se aqui, por utilizar a expressão “dentro e fora da realidade” R. está com 9 anos e estuda numa escola da periferia de São Leopoldo, local onde foram feitos os atendimentos. Essas atividades visaram oportunizar a resolução de seus conflitos emocionais, da percepção, da organização e ordenação de seu Eu, estimulando e promovendo o seu autoconhecimento, bem como favorecer a construção de um espaço arteterapêutico onde o menino pudesse expressar suas vivências, sentindo-se protegido, confiante e tendo a autoestima elevada como resultado. Para isso, buscou-se atender às necessidades do menino, com seus conflitos emocionais a aparente desorganização de seu Eu, sua agitação e ansiedade. A metodologia empregada baseou-se numa pesquisa qualitativa, na qual o objetivo era a análise de como o menino iniciou o processo e em que condições o concluiu e de que forma a arteterapia auxiliou ou não na resolução dos conflitos psicoemocionais desta criança. Logo, trata-se de uma pesquisa fenomenológica, pois a experiência é o material expressivo dela. As atividades foram desenvolvidas durante 4 meses, em encontros semanais com duração de duas horas cada.

REFERENCIAL TEÓRICO: Conforme Philippini (2000), todos os indivíduos, especialmente os que se encontram em sofrimento físico e/ou psíquico têm a necessidade de criar e de manifestar essa criação. Nesse sentido, a Arteterapia vem sendo vista como uma terapia de promoção, preservação e recuperação da saúde, facilitando o processo de criação e de exteriorização de conteúdos intrínsecos. Quanto à teorização da infância, trata-se de assunto bastante amplo. Vários autores (Reichert, 2009; Piaget, 1980; Vygotski, 2001; Wallon, 2007; Freud, 1984) tratam dos diferentes estágios do desenvolvimento humano, dividindo-o em diferentes etapas, demonstrando

¹ Especialista em Arteterapia pela Universidade Feevale; Graduada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professora das redes municipais de Portão e São Leopoldo.

o quanto o desenvolvimento infantil é complexo, envolvendo diferenças individuais e específicas de cada período. Piaget (1980), classifica as etapas do desenvolvimento cognitivo de acordo com as estruturas mentais apresentadas pelo sujeito, sendo elas: os estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e das operações formas. Reichert (2009) estrutura o desenvolvimento humano em períodos nos quais certas aptidões são amadurecidas. Segundo a autora, o desenvolvimento pode ser dividido nos períodos de: sustentação, incorporação, produção, identificação e estruturação. Freud (1980) inova sua teoria ao estender a sexualidade a outros setores de vida humana, como o desenvolvimento, antes, vista apenas no sentido genital. Freud caracteriza o desenvolvimento a partir de fases nas quais o indivíduo busca a satisfação da libido por diferentes meios: fases oral, anal, fálica, latência e genital. Conforme Wallon (2007), o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as. A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil (GRANDINO, 2010, p. 34). A Arteterapia mostra-se como uma prática terapêutica que abarca diversas áreas e os mais variados públicos, sendo que, sua aplicação, com crianças apresenta-se como uma alternativa viável e com excelentes resultados (VALLADARES, 2003). Além disso, a Arteterapia aplicada à criança, proporciona uma vivência lúdica, permeada pelas brincadeiras, dramatizações, contação de histórias e expressão plástica, atividades que, geralmente, são apreciadas pelas crianças e fazem parte de seu mundo, pois através das brincadeiras as crianças vivem situações ilusórias e aprendem a elaborar seu imaginário, e satisfazer seus desejos, mesmo que sejam irrealizáveis na realidade. A arteterapia, enquanto terapia expressiva é capaz de proporcionar à criança a expressão plena de seu Eu, livre de possíveis obstáculos relacionadas à fala –seja pela maior dificuldade em expressar-se verbalmente, seja pelo acionamento (in)consciente de mecanismos de censura, além disso, o objeto material é capaz de suprir lacunas do processo, pois nem tudo é passível de ser expresso verbalmente, uma vez que a verbalização pode não dar conta da complexidade da existência interna do sujeito. O objeto material é a forma de tornar a imagem particular numa imagem real, concreta, onde o silêncio e a interrelação do sujeito com o objeto é capaz de dizer o indizível (GOUVÊA, 1989). Assim, compreende-se que a Arteterapia com crianças tem sempre em vista que [...] o processo

criativo viabiliza a incorporação e a habilidade da maleabilidade necessária ao indivíduo, para que possa dar conta da intenção de realizar-se como pessoa penetrando no seu interior (URRUTIGARAY, 2003, p. 146).

METODOLOGIA: Este é um estudo qualitativo e teve por finalidade a descrição das condições e observações dos efeitos produzidos por um trabalho arteterapêutico desenvolvido com um menino de uma escola municipal da periferia de São Leopoldo. Trata-se de uma pesquisa fenomenológica, pois deriva de um estudo vivido e de seus significados, sendo a experiência o material expressivo da pesquisa (GIL, 2002). Quanto ao nível da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória (GIL, 2002), pois tem como objetivo proporcionar um maior conhecimento/esclarecimento sobre o presente fenômeno em estudo – a Arteterapia aplicada com crianças. Dentre as atividades desta pesquisa pode-se destacar o levantamento bibliográfico, entrevistas com pesquisadores ou profissionais que tenham acumulado experiência pertinente nesta área e análise e experiência prática sobre o tema.

ANÁLISE: Em comparação com o início dos atendimentos, que chama a atenção é que os sentimentos de R. não mudam, mas a forma de lidar com ele sim. Logo R. demonstra mecanismos que, inicialmente, não possuía. Sente raiva, reconhece-a, direciona-a, mas agora projeta maneiras de lidar com ela, no caso, melhorando sua qualidade de vida e saindo daquele meio familiar conturbado. Assim, R. está gradualmente construindo mecanismos de resiliência, capazes de torná-lo mais forte e confiante diante de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Neste contexto de extrema incompreensão e dificuldade, a Arteterapia apresentou-se como uma opção, não só para o acolhimento de R., mas também para a compreensão de sua identidade e de sua forma de ser no mundo, possibilitando, deste modo a melhoria de suas condições de vida. Distanciando-se do próprio problema, aproximando-se da realidade externa R. foi capaz através da arte, de buscar soluções alternativas ou tentar encontrar outras formas de encarar o seu dilema. A Arteterapia proporcionou a R. formas mais concretas de lidar com seus conflitos, ora contando-os através de uma imagem criada por ele com materiais de desenvolvimento gráfico, ora com recortes, modelagens, dramatizações e canções. Seu mundo interno conta, agora, com instrumentos externos para auxiliá-lo em sua organização, estruturação e expressão. R. pode manifestar e conciliar seu mundo interno com o externo.

REFERÊNCIAS

- FREUD, S. **Resumo das Obras Completas**. Rio de Janeiro. São Paulo: Livraria Atheneu, 1984
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOUVÊA, Álvaro de Pinheiro. **Sol da Terra: o uso do barro em psicoterapia**. São Paulo: Summus, 1989.
- GRANDINO, P. J. **Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira**. In: GATRIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- PHILIPPINI, A. **Cartografias da coragem**. Rio de Janeiro, Wak Editores, 2000.
- PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- REICHERT, Evânia. **Infância, a idade sagrada; anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos**. Porto Alegre: E.A. Reichert, 2009.
- URRUTIGARAY, M. C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. **Arteterapia com crianças hospitalizadas**. Ribeirão Preto, 2003. Dissertação de Mestrado apresentada e ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP (258p. + anexos), sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Pimenta Carvalho. Defendida em 12/12/2003. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-08032004.../tese.pdf , acesso em 12/05/2011 às 16:30.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes 2001.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AQUISIÇÃO DE SINTAXE: EMERGÊNCIA DE SENTENÇAS RELATIVAS

*Vanessa Henrich¹ (PUCRS – Feevale);
Leticia Pacheco Ribas² (Feevale);
Ananda Ramos Pereira³ (Feevale)*

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Sintaxe. Sentenças Relativas.

INTRODUÇÃO

A linguagem é a capacidade inerentemente humana de representação do pensamento através de um sistema simbólico que é a língua. As línguas do mundo partilham características, que são os domínios linguísticos: semântica, pragmática, sintaxe, morfologia e fonologia (RIBAS, 2006). Segundo Haegeman (2006), a sintaxe é o componente linguístico que investiga como as palavras se articulam para formar as sentenças.

Para Mascarello (2010), o estudo da aquisição da linguagem tem o objetivo de explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão e, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida.

A aquisição da linguagem é estudada por diversas perspectivas, tamanho interesse que desperta. Segundo Crain (2003), a partir dos 5 anos a maioria das crianças consegue utilizar a gramática como seus pares adultos, inclusive no que diz respeito à compreensão de novas sentenças, discernimento e relações de paráfrase e vinculação, julgamento de sequências mal-formadas ou que há elementos faltantes.

O objetivo deste estudo, portanto, é fazer uma breve descrição de dados apresentados na literatura a respeito do desenvolvimento da produção de sentenças relativas por crianças em fase de aquisição de linguagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em dados de periódicos publicados em revistas científicas, e em dados de estudo que resultaram em teses e dissertações.

Sentenças relativas são sentenças subordinadas que modificam o nome (substantivo) ou um sintagma nominal em uma sentença encaixada principal. Dois aspectos caracterizam as orações relativas: o papel sintático do elemento da sentença

¹ Mestranda em Linguística (PUCRS), participante do Aperfeiçoamento Científico da Feevale.

² Doutora em Linguística (PUCRS), professora titular da Universidade Feevale.

³ Mestre em Linguística (PUCRS), professora adjunta Universidade Feevale.

principal como núcleo da relativa (o elemento que é modificado pela relativa) e o papel sintático do elemento que é relativizado dentro da sentença, conforme Diessel e Tomasello (2000).

AQUISIÇÃO DA SINTAXE

Brasil e Santos (2008), citando Griffiths (1997), afirmam que a produção das primeiras palavras é observada em torno dos 9 meses de idade; a partir dos 12 meses, a criança se expressa por holófrases, isto é, utiliza apenas uma palavra-frase para representar uma oração. Dos 9 aos 18 meses, ela adquire um estoque lexical crescente e, então, observa-se a emergência da sintaxe na produção oral infantil, já que aproximadamente com esta idade a criança começa a utilizar duas palavras para formar frases (fala telegráfica). De acordo com Perroni (2001 e anteriores) as primeiras sentenças complexas a aparecerem na fala das crianças, logo após os 2 anos, são as estruturas com coordenação, seguidas das clivadas, concomitantemente com as primeiras completivas com “que” aos 2:6.

Perroni (op. cit.) explica que o fato das sentenças clivadas e relativas apresentarem derivações muito semelhantes, faz com que passar da produção de clivadas para relativas seja um “*passo curto*”, e, assim, as sentenças relativas aparecem nos dados de seus sujeitos a partir dos 3:0 anos de idade em na menina e 4:0 no menino.

Utilizando técnicas de produção eliciada, Hamburger e Crain (1982, *apud* CRAIN 2003) estudaram crianças em aquisição de língua inglesa e crianças em aquisição de língua italiana, e observaram que estas crianças dominam sentenças relativas antes mesmo de seu terceiro ano de vida, aos 2:8.

Diessel e Tomasello (2000) analisaram o desenvolvimento das sentenças relativas na fala de quatro crianças falantes de inglês de 1:9 à 5:2 anos. Seus dados demonstram que as primeiras sentenças relativas ocorrem em construções que expressam uma única proposição em duas sentenças finitas. Partindo de sentenças simples as crianças gradualmente aprendem a utilizar construções mais complexas em que em que a sentença relativa modifica o substantivo de uma frase principal, e então inclui duas proposições, expressadas por uma sentença principal e uma relativa.

Estes achados são muito parecidos com os achados de Brandt, Dissel e Tomasello (2010) no que se refere ao desenvolvimento de sentenças relativas na língua alemã. Através de um estudo de caso, os autores observaram os dados de um menino

falante da língua alemã dos 2:0 aos 5:0 anos e, da mesma forma, a criança iniciou o uso de sentenças relativas com apenas uma proposição e somente no curso do desenvolvimento emergiram sentenças mais complexas, com duas proposições. Brandt, Dissel e Tomasello (2010) referem que seus dados corroboram com os achados do estudo de Brandt (2004), que analisou 180 produções de sentenças relativas (disponível no banco de dados CHILDES) de uma menina falante do alemão.

O estudo de Utzeri (2007) investigou a produção e compreensão de sentenças relativas em falantes do italiano, comparando a produção eliciada de um grupo de crianças em idade escolar e um grupo de adultos, o primeiro dado observado foi que tanto adultos como crianças não tiveram problemas com a produção de sentenças relativas de sujeito (SRCs - *subject relative clauses*), mas, por outro lado, evitam a produção de sentenças relativas de objeto (ORCs – *object relative clauses*). Estas sentenças se diferem pela posição de onde o constituinte foi movido.

A única estratégia no italiano para formar sujeitos e objetos de sentenças relativas é deixar um *gap* (*O menino que o avô beija*), no entanto, nos dados das crianças do estudo de Utzeri (2007) observou-se a produção de orações relativas de objeto contendo pronomes resumptivos assim como *resumptive DP* (*determiner phrase*). A estrutura com *gap* é encontradas na fala coloquial, enquanto com pronome resumptivo, simplesmente, não aparecem na fala de italianos adultos. A autora se questiona sobre como as crianças italianas podem produzir ORCs com *resumptives DP* sem nunca ter escutado esta estrutura antes.

Utzeri (op.cit.) argumenta, ainda, que a produção de sentenças relativas com pronomes resumptivos por crianças pequenas foi atestada em estudos sobre a aquisição de diferentes línguas, como francês, inglês e espanhol. Em todas estas línguas as crianças tendem a produzir sentenças relativas de sujeito ao invés de sentença relativa de objeto, transformando o alvo ORC em SRC como agente passivo. Este contexto, de acordo com a autora, permite supor que as crianças adotam temporariamente estratégias de simplificação para ajudar o processamento de seu “sistema de produção imaturo”.

CONCLUSÃO

Os dados apresentados neste estudo sugerem que crianças em aquisição de diferentes línguas utilizam seu conhecimento prévio de sentenças simples formadas por sujeito e objeto para adquirir as sentenças relativas, o que indica que há um padrão no

desenvolvimento de sentenças relativas na aquisição das línguas do mundo, que parte de uma estrutura mais simples para a emergência gradual de construções mais complexas.

Referências:

- ARNON, I. **Relative clause acquisition in Hebrew: toward a processing-oriented account** . In A. Brugos, M. R. Clark-Cotton & S. Ha (eds.), *Proceedings of the Twentieth Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.
- BOTELHO, JM. A ordem dos termos em português e a topicalização. **Revista Philologus**. Ano 16, N° 47, 2010..
- BRANDT, S; DIESSEL H; TOMASELLO M. The acquisition of German relative clauses: a case study. **Journal of Child Language**. Vol 35, 2008.
- BRASIL, AMA; SANTOS RL. Uma visão sobre a aquisição do léxico e da sintaxe em língua materna. **Linguagem e Cidadania**. Vol 10, nº 1 , 2008.
- CRAIN, S., e THORNTON R. **Acquisition Of Syntax**. The Encyclopedia of Cognitive Science. Macmillan: London, 2003.
- DIESSEL H; TOMASELLO M. The development of relative clauses in spontaneous child speech. **Cognitive Linguistics**. Vol. 11, nº ½, 2000.
- GONÇALVES, GF; KESKE-SOARES, M; CHECALIN, MAC. Estudo do papel do contexto linguístico no tratamento do desvio fonológico. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**. Vol. 15. Nº 1, 2010.
- GROLLA, E. Pronomes resumptivos em português brasileiro adulto e infantil. **D.E.L.T.A**. Vol 21, nº 2, 2005.
- HAEGEMAN, L. **Thinking Syntactically**. Malden: Blackwell Pub, 2006
- LOPES, REV. O que a aquisição inicial da sintaxe revela sobre parametrização? O caso dos objetos e estruturas afins. *Letras de Hoje*. Vol. 42, nº 1, 2007.
- MASCARELLO, LJ. Processo de desenvolvimento sintático: investigação do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas do sujeito PA. **Revista Investigações**. Vol. 23, nº 2, 2010.
- PERRONI, MC. As relativas que são fáceis na aquisição do Português Brasileiro. **D.E.L.T.A**. Vol 17, nº 1, 2001.
- RIBAS, LP. **Onset complexo nos desvios fonológicos** : descrição, implicações para a teoria, contribuição para terapia. Tese (Tese de Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, Porto Alegre-RS, 2006.
- SHELDON, A. The acquisition of relative clauses in French and English: implications for language learning. **Annual University of Wisconsin Linguistics Symposium**, 1976.
- UTZERI, I. The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian: a comparative experimental study. **Nanzan Linguistics: Special Issue 3**. Vol 1, 2007.

A INCLUSÃO DA LITERATURA POPULAR NA HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Rafael Hofmeister de Aguiar¹

Palavras-chave: Literatura popular. Historiografia da literatura. Poesia. Patativa do Assaré.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo problematizar a questão da exclusão da literatura popular da historiografia da literatura brasileira. Tal reflexão tem por ponto de partida a apreciação de um recorte da obra de Patativa do Assaré. Essa problematização se justifica pelo fato de ocorrer uma revisão dos paradigmas tradicionais da história que propõe que ela seja vista de baixo, revisão paradigmática que não se reflete na historiografia literária (SHARPE IN BURKE, 1992). Para realizar tal discussão, é preciso estabelecer algumas perguntas norteadoras que se procurará responder no decorrer deste trabalho. Estas seriam: o que é literatura popular e quais são seus méritos e êxitos? É possível se pensar na inclusão da literatura popular no cânone literário e, conseqüentemente, na historiografia da literatura brasileira? Em outras palavras, pode-se resumir as duas questões em um único problema: *Há a necessidade de agendar* – para usar um termo proveniente da Teoria da Comunicação – *a necessidade de incluir a literatura popular na historiografia da literatura brasileira?* A resposta a esta questão será buscada a partir da pesquisa bibliográfica e da análise de dez poemas líricos do autor cearense.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho tem por referencial teórico as considerações de Joaquim Norberto de Sousa Silva (2002) sobre a tradição do repente na poesia brasileira e as considerações de Sharpe (IN BURKE, 1992) sobre a construção de uma história construída a partir das classes desprivilegiadas (e desprestigiadas). Segundo Silva (2002), os poetas do Brasil herdaram a

¹ Graduado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Mestrando, com bolsa Prosup/CAPES, em Processos e Manifestações Culturais – Universidade Feevale (RS). E-mail: rafael.rhofmeister@gmail.com.

língua camoniana e a manejam poeticamente pelo improviso. Este faz com que eles se tornem exímios repentistas, manipuladores do verso que nasce em concomitância com a música.

Descendentes de Cabral, herdeiros de Camões, os brasileiros recebem por legado do céu a harmoniosa língua dos bardos de além-mar, e a natureza fértil e rica do Novo Mundo lhes acende o estro, essa chama sagrada do estusiamo, e lhes põe nos lábios a linguagem do improviso, que arrebatava e que os torna admiráveis como repentistas (SILVA, 2002, p. 365).

Silva (2002) afirma, ainda, que Gregório de Matos se constitui no nosso primeiro poeta repentista. A tradição do repente se estende, para o primeiro historiador da literatura brasileira, do sátiro baiano até o Romantismo, momento em que esse autor de referência viveu, por isso ela pode ser compreendida como manifestação que continua perdurando.

Sharpe, por sua vez, como já foi dito, pretende que se construa uma história vista de baixo. Para ele, esta não deve ficar restrita ao gueto e deve ser utilizada para “[...] redefinir e consolidar a corrente principal da história” (1992, p. 61-62).

METODOLOGIA

Como aporte metodológico, esta pesquisa possui como base a revisão bibliográfica. Todavia, o estudo não se restringe a essas informações bibliográficas, ele propõe uma análise dos poemas do autor quanto a seus aspectos estilísticos. Ademais, é importante ressaltar que também serão utilizados os dados colhidos em pesquisa de campo no município de Assaré no Ceará. Dessa forma, a pesquisa mescla a investigação bibliográfica, a análise do *corpus*, composto pelos poemas *O poeta da roça*, *O vaquêro*, *Ao poeta do sertão*, *A terra é natura*, *Cabôca da minha terra*, *O retrato do sertão*, *Vida sertaneja*, *Eu e o sertão* e *Nordestino sim, nordertinado não*, e a pesquisa de campo.

ANÁLISE

Ao se partir do princípio de que há uma tradição já identificada por Silva (2002) de uma tradição do improviso por meio do repente na literatura brasileira e uma revisão do paradigma tradicional da história, pregando-se uma história vista de baixo, para usar o termo de Sharpe, faz-se necessário pensar na inclusão da poesia popular, eminentemente calcada na improvisação, na historiografia literária brasileira. No entanto, para isso, é preciso identificar uma qualidade estética que justifique tal prerrogativa. Em outras palavras, o poeta popular

deve representar, com qualidade estética que o distinga, um conteúdo que materialize a realidade em que se insere; deve deixar desvelar um *habitar* que só seu fazer poético pode descrever, mas que, ao mesmo tempo, todos sentem que poderiam o fazer, porém nunca puderam manejar a palavra de tal modo. Crê-se que Patativa do Assaré concretiza tal critério.

Um argumento que, geralmente, se usa para a exclusão da literatura popular é a sua falta de qualidade estética (DEBS, 2000). Todavia, nos 1.140 versos analisados, o poeta cearense utiliza-se de um padrão que segue uma exatidão formal, o que demonstra que a qualidade estética de sua obra se compara com a de importantes poetas eruditos.

Nos dez poemas que fizeram parte do *corpus* analisado, identificou-se, basicamente, dois tipos de metro: os versos de sete sílabas ou redondilhas maiores, e os versos de onze sílabas ou endecassílabos. Percebe-se, assim, que os versos utilizados por Patativa do Assaré são regulares, com uma rigidez nos padrões de métrica e de rimas. Isto, dito de maneira sumária, mostra uma qualidade estética que distingue Patativa do Assaré de seus pares. Além disso, ele descreve com exatidão poética a vida do sertanejo, ou seja, como se confirmou em pesquisa de campo, a sua obra se enraíza no chão tórrido do sertão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pretendeu mostrar neste breve estudo há razões para incluir a literatura popular na historiografia da literatura brasileira. Dois motivos podem ser elencados para isso: a) ela se insere em uma tradição e b) ela possui qualidades estéticas comparáveis à poesia erudita. O estudo, desse modo, reabilita uma literatura frequentemente subvalorizada.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa. **Antologia poética**. 5. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2007.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**: Filosofia de um trovador nordestino. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEBS, Sylvie. Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste. In: ASSARÉ, Patativa. **Patativa do Assaré uma voz do Nordeste**. São Paulo: Hedra, 2000.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. 13. ed. São Paulo: 2004.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. **História da literatura brasileira e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zé Mario Editor, 2002.

A INSERÇÃO DO GRAFITE NAS CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS E SUA TRAJETÓRIA DA RUA PARA A INSTITUIÇÃO CULTURAL

Andréa Christine Kauer Possa¹ – UNIVERSIDADE FEEVALE
Orientadora: Profa. Dra. Lurdi Blauth² – UNIVERSIDADE FEEVALE

PALAVRAS-CHAVES: Manifestação artística; grafite/arte urbana; cultura; instituições culturais.

INTRODUÇÃO

A mostra TRANSFER - cultura urbana - arte contemporânea – transferências – transformações - ocorrida em 2008, na cidade de Porto Alegre, foi muito significativa para iniciar as investigações sobre a temática artística do grafite³.

Neste estudo pretende-se abordar, em especial, a arte do grafite, cujas manifestações se originaram nas paredes e muros da cidade, situando-se na marginalidade, fora dos espaços culturais instituídos pela sociedade. Porém, esta arte marginal, gradativamente, começou a ser considerada arte urbana, principalmente pela inserção de obras de alguns artistas em espaços da cultura erudita, como galerias de arte, centros culturais, mostras e museus.

A exposição TRANSFER neste estudo é abordada como referência para exemplificar a passagem de manifestações provenientes da arte de rua migrando para um espaço expositivo cultural. Embora estivessem presentes outros segmentos como o skate, hip hop, fanzines⁴, etc., o enfoque de reflexão é direcionado para as produções da arte dos

¹ Pós-graduação em Gestão Escolar pela IESDE BRASIL/Universidade Castelo Branco, licenciatura em Ensino da Arte na Diversidade pela Universidade FEEVALE, bacharel em Artes Plásticas pela UFRGS, professora da rede municipal de Esteio e mestranda em Processos e Manifestações Culturais na Universidade FEEVALE.

² Doutorado em Artes visuais pela UFRGS e Doctorat sandwich em Art Plastique – Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), mestrado em Artes Visuais pela UFRGS e atualmente pesquisadora e professora titular da Universidade FEEVALE.

³ Segundo o Miniaurélio Dicionário Eletrônico, palavra, frase ou desenho feito em muro ou parede de local público. Conforme Celso Githay, do italiano *graffiti*, plural de *graffito*.

⁴ Revista para fãs, especialmente sobre ficção científica, música e cinema (Fonte: Minidicionário Houaiss da língua portuguesa). Ver também sobre o assunto – “Fanzines: Reflexões a cerca do uso de mídia independente na perspectiva de potencialização de ideias”, por Melissa Eloá Silveira Nascimento (Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da UERJ e integrante do grupo de pesquisa “Linguagens desenhadas e Educação”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). (Fonte: Disponível em <http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/extraprensa/article/view/s-ses2-16/ss2-t16> acessado em 24.05.2011).

grafiteiros. Interessam seus componentes artísticos e suas percepções estéticas e culturais a respeito da arte urbana e do grafite, inseridos em espaço reconhecido culturalmente. Inclusive, este último sendo contestado pelos próprios artistas grafiteiros que consideram esta arte como manifestação estritamente do espaço urbano. Nesse sentido surge o questionamento: porque o grafite em instituições culturais não possui reconhecimento tanto quanto o grafite de rua pelos próprios grafiteiros? Quais as diferenças manifestadas nesta abordagem? Enquanto arte urbana, o grafite é reconhecido por seus membros (grafiteiros) de maneira satisfatória. Porém, quando esta arte invade museus, instituições culturais e galerias; perde sua identidade, tornando-se para os grafiteiros apenas uma obra com a aplicação da técnica do grafite, mesmo que seja cópia fiel do exposto na rua. Porque isto ocorre? Se o grafite sai das ruas para o museu, porque esta trajetória não é reconhecida pelos grafiteiros?

O estudo dos acontecimentos estéticos, sociais e ideológicos deste movimento artístico justifica a realização deste trabalho, pois a arte urbana vem tomando proporções cada vez maiores no mundo, refletindo também em Porto Alegre. Dessa forma propõe-se analisar como se deu a passagem de uma manifestação artística proveniente das ruas para a sua institucionalização e aceitação como arte, contribuindo desta forma, com mais este conhecimento, nesta área, escassa de uma bibliografia específica.

Como objetivo geral, este trabalho tem como propósito principal abordar aspectos estéticos, sociais e ideológicos do grafite como arte urbana oriunda da cultura popular e sua inserção em espaços culturais considerados eruditos, analisando as suas diferenças.

Os objetivos específicos: Problematizar o termo cultura e as diferenças conceituais entre o erudito e o popular; Analisar os aspectos estéticos, sociais e ideológicos do grafite, a partir de espaços considerados culturais; Realizar uma revisão bibliográfica sobre o grafite e a arte urbana presente em alguns estados brasileiros como São Paulo e Rio Grande do Sul; Realizar entrevistas com artistas grafiteiros tendo por finalidade a exposição de seus pensamentos acerca do grafite enquanto arte urbana e do grafite quando levado às instituições culturais; Refletir sobre o trânsito do grafite proveniente das ruas para os centros culturais, tendo como referência a mostra TRANSFER - cultura urbana - arte contemporânea – transferências - transformações ocorrida no Santander Cultural Porto Alegre, no ano de 2008; Selecionar imagens do trabalho de alguns artistas do grafite que são referência no segmento da arte urbana e que participaram da mostra TRANSFER.

Para que este estudo obtenha o triunfo almejado, adotaremos dois métodos de procedimento adequado para as investigações e pesquisas acima mencionadas. Partindo da

concepção segundo Prodanov e Freitas (2009, p. 33) o método comparativo e monográfico contempla os objetivos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Inicialmente falaremos sobre a cultura popular e a cultura erudita, esclarecendo que sua conceituação é muito difícil, pois diversos autores tratam de maneiras diferenciadas esta questão.

Neste universo tão diversificado da arte, em que as manifestações populares vêm tendo uma significação cada vez maior na sociedade, apropriaremos aqui dos pensamentos de alguns autores como Thompson, Geertz, Peter Burke, Laraia e Canclini, que se manifestam a respeito das duas formas de culturas, para analisarmos suas diferenciações. Pode-se dizer que em comum, estes autores concordam que a cultura faz parte de um modo de vida e sua dinâmica social; seu conflito entre o “nosso” olhar e o olhar do “outro”, dentro de uma organização simbólica gerada pela sociedade.

No que concerne a cultura popular, os autores acima esclarecem que esta é a cultura do excluído, não participam desta organização simbólica. Segundo Canclini (1998, p. 205): “incapazes de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos”.

Relativo à cultura erudita, procuraremos evidenciar as instituições culturais como maior representante deste segmento. Demonstraremos também aqui, as normatizações referentes aos museus e instituições culturais em caráter complementar, sem a intenção de adentrarmos no universo político-administrativo das mesmas.

Partindo destes pressupostos sobre o culto e o popular, abordaremos o grafite como manifestação urbana e, portanto popular, que passa para a configuração culta, no momento que se integra às instituições culturais. Também exploraremos os aspectos estéticos, sociais e ideológicos que o grafite, enquanto manifestação artística faz referência junto do maior motivador sobre o assunto: a mostra TRANSFER - cultura urbana - arte contemporânea – transferências - transformações ocorrida no Santander Cultural Porto Alegre, no ano de 2008. Sendo precária a bibliografia sobre este tema, adotaremos as concepções de Celso Gitahy, assim como teses e monografias encontradas a este respeito.

As questões acima citadas já surgiram em períodos anteriores da humanidade. Assim sendo, pretende-se enfatizar um movimento de vanguarda, com suas inquietações em relação à arte pela arte; considerando o Dadaísmo⁵ - quando Marcel Duchamp, com os seus

⁵ Movimento de negação aos valores e princípios estabelecidos pela sociedade, após a Primeira Guerra Mundial, com a finalidade de expressar as decepções em relação à incapacidade de a ciência, a religião e a filosofia

*readymades*⁶ descontextualiza um objeto e o insere no espaço que é considerado, socialmente, próprio para obras de arte. Neste contexto, pode-se questionar: porque um objeto que não é arte foi aceito? Isto não ocorre também com o grafite? Quais seriam essas diferenças?

Em sentido inverso, almeja-se abordar a *Land Art* – arte que utiliza o terreno natural, em vez de prover o ambiente para uma obra de arte, é ele próprio trabalhado de modo a integrar-se à obra; movimentos estes que saem dos museus para ocupar o espaço urbano, questionando se a arte devia estar dentro ou fora das galerias ou museus. Como o público poderia apreciar uma obra que acontece apenas num dado momento, numa intervenção efêmera, numa paisagem de difícil acesso? Quais os dispositivos utilizados pelos artistas para que se tenha conhecimento destas obras?

Analisaremos estes conceitos estéticos e as manifestações artísticas anteriormente mencionadas, e faremos analogias com o grafite/arte urbana, através dos teóricos das Artes - Giulio Argan e Arnold Hauser – e do artista plástico e grafiteiro Celso Gitahy, em contrapartida com teóricos em outras áreas (da comunicação, sociologia, antropologia e filosofia), como Nestor Garcia Canclini, Stuart Hall, Peter Burke e Clifford Geertz.

METODOLOGIA

Consideraremos para a realização desta pesquisa diversos meios no levantamento de informações e ordenação/redação da argumentação como a revisão bibliográfica sobre alguns movimentos artísticos ocorridos na modernidade, no início do século XX, e, que provocaram mudanças significativas em relação à incorporação de elementos do cotidiano nas obras. Incluiremos também nesta pesquisa, o livro sobre a mostra TRANSFER - cultura urbana - arte contemporânea – transferências – transformações, a fim de investigar suas trajetórias artísticas na rua e nos espaços culturais; a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, revistas especializadas no assunto como a *Vista Skateboard Art*⁷; folders do evento, incluindo o Programa de Atividade Simultânea “Viva o Centro – Circuito de Arte Urbana”⁸; entrevistas com artistas grafiteiros; além de periódicos sobre o grafite, a cultura popular urbana e cultura erudita, entre outros.

mostrarem-se eficazes em evitar a destruição da Europa. (Fonte: STANGOS, Nikos. *Conceitos da Arte Moderna*. São Paulo, Jorge Zahar Editor, 1994).

⁶ Já feito, pronto – Tem o objetivo de provocar e também acabar com o conceito de beleza estética. (Fonte: STANGOS, Nikos. *Conceitos da Arte Moderna*. São Paulo, Jorge Zahar Editor, 1994).

⁷ Revista de Setembro/Outubro 2008, nº 20. Possui periodicidade bimestral, de distribuição gratuita em *boardshops*, galerias de arte, blitz & cadastro. Editor chefe: Xande Marten, Administrativo: Gustavo Tesch, Impressão: Gráfica Pallotti.

⁸ Datado de 13 de setembro de 2008.

ANÁLISE

No contexto das pesquisas até este momento realizadas, foram desenvolvidos os seguintes capítulos: o primeiro vai tratar especificamente da cultura popular contemporânea e sua contextualização, evidenciando questões como hibridismo e mestiçagens entre a cultura erudita e popular; a diferenciação entre grafite e pichação; apresentando também alguns artistas grafiteiros, sendo estes considerados os precursores nesta arte.

O capítulo seguinte aborda o multiculturalismo, o grafite e as suas manifestações estéticas e culturais; antecedentes históricos da arte moderna, além das influências da arte latino-americana no Brasil; o grafite como meio de comunicação.

Por último, mas não menos importante, o capítulo três expõe a mostra TRANSFER, com um breve histórico e apresentação de alguns grafiteiros selecionados de acordo com questões estéticas pessoais e analogias com movimentos artísticos contemporâneos, além do devido estranhamento causado ao estarem estes grafites num espaço cultural erudito; ressaltam-se aqui, os museus e as instituições culturais, reflexões a respeito destas como meio de divulgação da cultura erudita, a transição da arte urbana/grafite para o museu; e suas leis, salientando este conhecimento, e novamente frisando que não iremos adentrar no universo político-administrativo deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual da pesquisa foram realizadas revisões bibliográficas em relação a alguns autores e artistas buscando aproximações conceituais entre o grafite/arte urbana e a arte erudita, em constante transformação e movimentação rumo as instituições culturais.

Estando em andamento nas pesquisas em relação aos conceitos abordados até então para procedermos às analogias entre as obras já consagradas na Arte e o grafite.

Os resultados até agora obtidos são frutos dos esforços em adquirir o conhecimento necessário para o bom desenvolvimento do trabalho, que ênfase, mostrou-se difícil pelo fato de a temática - o grafite/arte urbana - ser muito recente e não possuir material suficiente e satisfatório.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, G. S. e MARASCHIN, C. **Linguajares Urbanos: Composições, olhares e Conversações**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, UFRGS, 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org> acessado em 05.06.2010.

ANSPACH, Silvia. **Arte, cura, loucura: – uma trajetória rumo á identidade individuada**. São Paulo: Anna Blume, 2000.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. SP: Companhia das Letras, 1992.

ARRUDA, Jacqueline; VENTRELLA, Roseli. **Projeto Educação para o Século XXI**. Série LINK da Arte. 7ª Série. Escala Educacional. São Paulo/SP.

AYALA, S (2002) Graffiti & Movimento In: **Cadernos Porto & Vírgula**, 47, Secretaria Municipal de Cultura, Porto Alegre, RS, 2002, pp. 34-40.

Aaron & Christian Strike, Editors. With Essays by Alex Baker, Thom Collins, Jeffrey Deitch, Rene deGuzman, Carlo McCormick & Jocko Weyland Rose. **BEAUTIFUL LOSERS: CONTEMPORARY ART AND STREET CULTURE**. Iconoclast and D.A.P./Art Publishers, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Língua, fala e enunciação. Interação verbal. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e Novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BULHÕES, Maria Amélia e KERN, Maria Lúcia Bastos. América Latina: territorialidade e práticas artísticas. In: BULHÕES, Maria Amélia. **A Paisagem como territorialidade na Arte Contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. América Latina: territorialidade e práticas artísticas. In: CATTANI, Icleia Maria Borsa. **Os lugares da mestiçagem na Arte Contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

COLLARO, Antônio Celso. **Produção Visual e Gráfica**. São Paulo: Summus, 2005

DEMPSEY, A. **Estilos, escolas e movimentos**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Nayfy, 2003.

FERREIRA, Giovandro M. **As origens recentes: os meios de comunicação pelo viés do paradigma da sociedade de massa**. IN: HOHLFELDT, A.; FRANÇA, V. V.; MARTINO, L. C. Teorias da comunicação - Conceitos, Escolas e Tendências. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRANÇA, Vera V. **O objeto da Comunicação/ A Comunicação como objeto**. IN HOHLFELDT, A.; FRANÇA, V. V.; MARTINO, L. C. Teorias da comunicação - Conceitos, Escolas e Tendências. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Saber local**. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. "A Questão Multicultural". In: **Da Diáspora: identidades e mediações Culturais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Miniaurélio Eletrônico versão 5.12**. 6ª Ed., by Regis Ltda. Editora Positivo Ltda, 2004.

LARAIA, Roque B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2 ed. ver. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

OSÓRIO, L. C. **Arte: razões da crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

PONGE, Robert. **Surrealismo e o Novo Mundo**. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS, 1999.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico.** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & Cia.** Annablume, 1994.
SÉGUIER, Jaime de. **Dicionário Prático Ilustrado.** Novo Dicionário Enciclopédico Luso-brasileiro. Lello & Irmão Editores, 1966, Porto/Portugal.

SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 71-115.

SOUZA, David da Costa Aguiar de. **Pichação carioca: etnografia e uma proposta de entendimento.** Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2007. Disponível em <http://comunidadesegura.org.br> acessado em 18.09.2010.

SOUSA, Jorge Pedro. **Conceito e História breve da Comunicação em sociedade (Comunicação Social).** IN SOUSA, J. P. Elementos de teorias e pesquisa da comunicação e da mídia. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2004.

_____. **Comunicação, Informação, cultura e ciências da comunicação** IN SOUSA, J. P. Elementos de teorias e pesquisa da comunicação e da mídia. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2004.

STANGOS, Nikos. **Conceitos da Arte Moderna.** São Paulo, Jorge Zahar Editor, 1994.

THOMPSON, John B. “Metodologia da Interpretação”. In: _____. **Ideologia e Cultura Moderna.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

TRANSFER - cultura urbana. arte contemporânea. transferências. transformações. Porto Alegre: Santander Cultural, 2008.

REVISTAS:

Nova Escola, edição 153 – Junho/Julho 2002.

Vista Skateboard Art, Setembro/Outubro 2008, nº 20.

Programa de Atividade Simultânea “**Viva o Centro – Circuito de Arte Urbana**”

SITES:

Disponível em www.artsampa.com acessado em 12.06.2010.

Disponível em www.lost.art.br acessado em 23.08.2010.

Disponível em www.mundodarua.com.br acessado em 23.08.2010.

Disponível em www.stencilbrasil.com.br acessado em 02.10.2010.

Disponível em www.hiphoplace.vila.bol.com.br acessado em 15.01.2011.

Disponível em www.fzimbres.com.br acessado em 15.01.2011.

Disponível em www.itaucultural.org.br acessado em 25.05.2011.

Disponível em www.cytwombly.info acessado em 26.05.2011.

Disponível em www.terramagazine.terra.com.br acessado em 26.05.2011.

Disponível em www.iconia.com.br acessado em 26.05.2011.

Disponível em www.sinprorp.org.br acessado em 24.05.2011.

Disponível em www.flickr.com/photos/huanita acessado em 27.07.2010.

Disponível em www.graffitiartmaps.com.br/galeria/parceiro/luis-flavio acessado em 27.07.2010.

Disponível em www.flickr.com/photos/pedrogutierrez acessado em 27.07.2010.

Disponível em <http://monolitho.wordpress.com> acessado em 28.05.2011.

Disponível em <http://www.iphan.gov.br> acessado em 17.10.2009.

CONSTRUÇÕES CLIVADAS E PSEUDO-CLIVADAS NO PORTUGUÊS: DESCRIÇÕES E ANÁLISES

Ivanete Mileski (PUCRS)*

PALAVRAS-CHAVE: Constituinte. Sentenças clivadas. Sentenças pseudo-clivadas.

INTRODUÇÃO

Quando falamos ou escrevemos, utilizamos várias estratégias para restringir o sentido que queremos dar a determinado enunciado. Na fala, elementos como a entonação marcam pragmaticamente o sentido que queremos atribuir a nossos enunciados, ou evidenciar em nosso discurso. E, na escrita ou na fala, processos sintáticos também podem ser identificados como capazes de marcar ou restringir pragmaticamente determinados elementos; construções clivadas e pseudo-clivadas, como se poderá perceber neste estudo, podem ser utilizadas para tal. As sentenças *Maria comeu o pão* e *Foi a Maria que comeu o pão* possuem as mesmas condições de verdade, no entanto, sintática e pragmaticamente, são distintas.

Assim, realiza-se neste trabalho uma breve revisão bibliográfica de três estudos sobre clivagem e pseudo-clivagem no português: o estudo de Perini (2006), o trabalho de Krug de Assis (2000) e o de Brito e Duarte (2003). Constata-se que há uma diversidade de estudos e, nestes, diferenças quanto à descrição e no que se refere às construções admitidas como clivadas ou pseudo-clivadas.

1 A NOÇÃO DE CONSTITUINTE

Em sintaxe, chamam-se constituintes as divisões naturais de uma sentença (PERINI, 2006a, p. 46). Para Miotto, Silva e Vasconcellos (2000, p. 45), “constituente é uma unidade sintática construída hierarquicamente”. Observemos a sentença (1):

(1) A menina comeu o bolo.

* Licenciada em Letras (Universidade de Caxias do Sul - 2008), especialista em Leitura e Produção Textual (UCS-2010). Mestranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Em (1), a sequência A menina forma um constituinte, um sintagma nominal, pois seu núcleo, *menina*, é um nome; a sequência comeu o bolo forma outro constituinte, um sintagma verbal, que tem como núcleo o verbo e como complemento outro sintagma nominal, o bolo. No entanto, sequências como menina comeu ou comeu o não formam um constituinte.

Assim, por ser uma divisão natural da sentença, apenas constituintes plenos podem ser clivados, como se poderá verificar.

2 SENTENÇAS CLIVADAS E PSEUDO-CLIVADAS

Uma sentença clivada é reconhecida como tal porque um de seus constituintes é focado. Em geral, a clivagem ocorre por meio da movimentação de um constituinte para a margem esquerda da sentença; depois, à esquerda deste constituinte, insere-se o verbo *ser*, e à sua direita o elemento *quem*, seguido pelos demais constituintes. E uma sentença pseudo-clivada é geralmente caracterizada como aquela iniciada por uma *oração relativa* seguida do verbo *ser* e de um *sintagma* (nominal/adverbial).

Assim, em (2), temos três possibilidades de estruturas; a primeira neutra, a segunda clivada, a terceira pseudo-clivada:

- (2)
- a. A menina bebeu o suco.
 - b. *Foi* a menina *que* bebeu o suco.
 - c. *Quem* bebeu o suco *foi* a menina.

Observando dessa forma, parece não haver dúvidas quanto à caracterização desses fenômenos. No entanto, diferentes descrições podem ser encontradas para esses processos sintáticos no português, e não há unanimidade quanto às construções admitidas e caracterizadas como clivadas ou pseudo-clivadas. Assim, apresentamos no próximo item um quadro comparativo dos três estudos abordados, com o objetivo de verificar as construções admitidas como clivadas e pseudo-clivadas em cada estudo.

3 QUADRO DAS DIFERENTES CONSTRUÇÕES CLIVADAS

Mostramos a seguir um painel das diferentes possibilidades de clivagem para o português, conforme visto em Perini (2006), Krug de Assis (2000) e Brito e Duarte (2003).

Quadro 1 – Possibilidades de clivagem em português

Tipos de construção	Perini (2006)	Krug de Assis (2000)	Brito e Duarte (2003)¹
Clivada	Foi <i>a</i> <i>Maria</i> que/quem comprou um carro	Foi <i>a Maria</i> que comprou um carro. <i>A Maria</i> foi que comprou um carro.	Foi <i>a Maria</i> que comprou um carro. Foi <i>um carro</i> que a <i>Maria</i> comprou.
Clivada com cópula suprimida	-	<i>A Maria</i> que comprou um carro.	-
Clivada-Q	-	-	Foi <i>a Maria</i> quem comprou um carro. Foi <i>um carro</i> o que a <i>Maria</i> comprou.
Pseudo-clivada	Quem comprou um carro foi <i>a Maria</i> .	Quem comprou um carro foi <i>a Maria</i> .	Quem comprou um carro foi <i>a Maria</i> . O que a <i>Maria</i> comprou foi <i>um carro</i> .
Pseudo-clivada com Wh suprimido	-	Comprou um carro foi <i>a Maria</i> .	-
Semi-pseudo-clivada	-	-	*Comprou um carro foi <i>a Maria</i> . <i>Maria</i> comprou foi <i>um carro</i> .
Pseudo-clivada invertida	-	-	<i>A Maria</i> foi quem comprou um carro. <i>Um carro</i> foi o que a <i>Maria</i> comprou.
Pseudo-clivada invertida de <i>é que</i>	-	-	<i>A Maria</i> é que comprou um carro. <i>Um carro</i> é que a <i>Maria</i> comprou.
Sentença simples correspondente	A <i>Maria</i> comprou um carro.	A <i>Maria</i> comprou um carro.	A <i>Maria</i> comprou um carro.

Como é possível observar, a análise de Brito e Duarte (2003) contempla mais estruturas que os estudos de Perini (2006) e Krug de Assis (2000); inclui algumas estruturas que o estudo de Krug de Assis (2000) não contempla, como a pseudo-clivada de *é que* e a clivada-Q, mas não apresenta outras, que Krug de Assis (2000) entende como clivadas, como a clivada com cópula suprimida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma síntese três diferentes estudos sobre sentenças clivadas e pseudo-clivadas do português. Em Perini (2006), encontramos o estudo mais sintético. Krug de Assis (2000) apresenta mais possibilidades que Perini (2006), e assemelha-se bastante do

¹ Como as autoras mostram restrições quanto às possibilidades de clivagem para as semi-pseudo-clivadas, são apresentados aqui exemplos com clivagem de SN sujeito e SN complemento verbal.

estudo de Brito e Duarte (2003), sendo este, como se pode notar pelo quadro 1, o trabalho que mostrou maior número de possibilidades para construções clivadas em português.

Referências

BERLINCK, Rosane Andrade; AUGUSTO, Marina R. A.; SCHER, Ana Paula. Sintaxe. In: MUSSALI, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: caminhos e fronteiras*. v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês. Orações relativas e construções aparentadas. In: MATEUS, M. H. M. et al (Orgs). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho Coleção Universitária. Série Linguística, 2003, p. 653-694.

CONCEIÇÃO PINTO, Carlos Felipe da. *Uma análise das construções de clivagem e outras construções focalizadoras no espanhol atual*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia). Salvador, 2008.

_____. ; RIBEIRO, Ilza (2008). Um estudo sintático-discursivo comparativo da clivagem em línguas românicas. In: MOURA, Denilda (org). *Os desafios da língua: estudos em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, p. 401-404.

DE ASSIS, Cristiane Aparecida Krug. *Um estudo das sentenças clivadas no português brasileiro*. Anais do CELSUL. Paraná, 2000. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/026.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

HAEGEMAN, Liliane M.V. *Thinking Syntactically: A Guide to Argumentation and Analysis*. Malden: Blackwell Pub, 2006.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Trad. Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; VASCONCELLOS, Ruth Elisabeth. *Manual de sintaxe*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000.

MODESTO, Marcello. *As construções clivadas no português do Brasil: relações entre interpretação focal, movimento sintático e prosódia*. São Paulo: Humanitas, 2001.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006a.

RAPOSO, Eduardo Paiva. Estrutura de constituintes e categorias gramaticais. In: _____. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.

RODRIGUES, Gabriel Roisenberg. *Clivadas e tópicos contrastivos: estudos sobre a semântica e a pragmática da articulação informacional*. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2009.

CARACTERÍSTICAS E ENCADEAMENTOS LINGUÍSTICO-POPULARES EM
CONTO E CORDEL: PONTOS E PESPONTOS ACERCA DAS VERSÕES
DE *MELANCIA COCO VERDE*

Sandra R. Klafke – UNISINOS/CAPES¹

Tatiane Kaspari – FEEVALE²

Palavras-chave: Letras. Linguística de corpus. Word Smith Tools. Melancia coco verde.

1. INTRODUÇÃO

“Vancê pare um bocadinho; componha os seus arreios, que a cincha está muito pra virilha. E vá pitando um cigarro enquanto eu dou dois dedos de prosa àquele andante.” A interpelação ao leitor é evidente já nas primeiras palavras do conto *Melancia coco verde*, de Simões Lopes Neto em que a linguagem define um grupo cultural específico. O mesmo se constata no cordel homônimo de José Camelo de Melo Resende³, obra notadamente marcada por traços de uma cultura oral distante, o que favorece o apelo ao imaginário do interlocutor, que reconhece nas palavras e ações do narrador e das personagens o modo de ser e de agir próprios a si e à comunidade discursiva a que pertencem.

A concepção de texto regionalista assumida se refere àquelas obras em que o autor imprime caráter universal e moderno às palavras redigidas, confrontando valores, relações sociais, atitudes estéticas canônicas e/ou não canônicas; pois “a questão regional e a defesa das particularidades locais [...] se repõem com força, quanto mais não seja como reação aos riscos de homogeneidade cultural, à destruição da natureza e às dificuldades de vida e de trabalho no ‘paraíso neoliberal’⁴.” Dessa forma, as questões que envolvem uma obra regionalista vão além dos quesitos ruralidade e determinação local, partindo desse eixo, que é externo, ao interior da dinâmica dos grupos histórico-sociais, favorecendo, via léxico, a aproximação e a diferenciação do indivíduo consigo, em si e com o grupo a que pertence/identifica-se.

¹ Mestranda em *Linguística Aplicada* e Graduada em *Letras- Português*, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: sandra_klafke@yahoo.com.br.

² Mestranda em *Processos e Manifestações Culturais* e graduada em *Letras – Português*, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, atualmente atua como professora na rede particular de São Leopoldo. E-mail: tatianekaspari@yahoo.com.br.

³ Embora não possua data de publicação, considera-se que o texto de Resende seja inspirado no de Simões, publicado em 1912, em virtude dos primeiros textos do cordelista terem surgido a partir de 1920.

⁴ CHIAPPINI, 1995, p. 156.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a verificar as características populares da linguagem do conto e do cordel intitulados *Melancia Coco verde*, observando o encadeamento linguístico de cada narrativa. Esta abordagem, calcada nos conhecimentos da Linguística de Corpus, da Linguística e da Literatura, propõe não só o estudo do léxico em textos homônimos, mas também interface entre áreas cujo objeto central é a linguagem. Para este fim, parte-se do princípio de corpus como instrumento do qual o autor se utiliza como estratégia de aproximação entre si e o leitor alvo – nesse caso, o público gaúcho e o nordestino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As questões de identificação identitária e de comunidades discursivas remetem à teoria sociorretórica dos gêneros textuais atribuída a Jonh M. Swales (2009). A definição de gênero proposta pelo teórico é organizada a partir de critérios de classe, de propósito comunicativo, de prototipicidade, de razão subjacente, reconhecida como “lógica do gênero”; e de terminologia. A noção de propósito comunicativo é especialmente significativa, pois, ainda que não possa ser considerada definidora e precisa na caracterização de um gênero, constitui o critério que opera para manter seu escopo, conservando-se enfocada estritamente em determinada ação retórica compatível com ele. Intrínseca a essa questão, está a concepção de *comunidade discursiva*, que se organiza em torno da congruência de objetivos ou interesses dos membros de um grupo de um léxico que favoreça a realização desses objetivos.

3. METODOLOGIA

A Linguística de Corpus/LC, por seu caráter interdisciplinar, é entendida como área capaz de operacionalizar dados linguísticos. Nesse caso, o *corpus* será compilado no *software Word Smith Tools*, após seleção, eliminação de fragmentos estranhos aos textos – imagens, por exemplo– e transformação para o formato txt⁵; para enfim submetê-lo às ferramentas *word list* e *concorde*, presentes no citado *software*. Como resultado desse processo, verificou-se, através das sentenças geradas no *concorde*, o possível arranjo que favorece a comunicação entre narrador e leitor, determinado as características de cada comunidade interpretativa.

⁵ O programa aceita somente documentos no padrão “.txt”.

4. ANÁLISE

Na submissão à ferramenta *Wordlist*, os textos de Simões e de Resende apresentaram baixa contabilidade de índices lexicais – 1.138 tipos diferentes de palavras (*Types*), em um total de 2.919 (*Tokens*), no primeiro, e 1.251 palavras diferentes em um universo de 4.259, no segundo. O texto do gaúcho, todavia, revelou maior riqueza lexical – 38,99 (*Type-Token Ratio*), com padrão lexical de 35,60 (*Standardised Type-Token Ratio*) – do que o do nordestino – com registro de 29,37, e cálculo padronizado da riqueza lexical de 44,84⁶. Isso pode ser entendido pela habitual via de conhecimento dos cordéis pelo público: os cantadores. Os paralelismos – tanto fônicos, quanto semânticos e lexicais – facilitam a memorização e, sobretudo, a compreensão das histórias “cantadas”.

A inserção de ambos os textos na ferramenta *wordlist*, item *alphabetical*, indicou que os verbos com maior frequência em ambos foram “dizer” e “ir”, com 34 ocorrências cada. Ressalta-se que as sentenças, quando observadas à luz da ferramenta *concorde*⁷, não indicaram surpresa com relação ao uso, sendo aplicadas sem literariedade. Observou-se, então, que o substantivo mais comum é *pai*, apontando para a importância da personagem paterna como a fonte do conflito que mantém as narrativas, cujas histórias de amor, à medida que se encaminham para o desfecho, deixam evidente a base comum.

A proximidade entre as obras também é evidenciada pela consonância do título, que destaca o nome do casal: *Melancia e Coco Verde*. Essas palavras – observadas em sentenças em que constituem o núcleo –, no texto de Simões, estão presentes, sobretudo, em períodos simples, sendo que, mesmo em sentenças longas, percebe-se a quebra em períodos menores. Estruturalmente, o conto apresenta uma linguagem oralizada, com truncamentos e suspensões – marcadas especialmente pelo uso abundante de reticências – característicos da fala e com expressões tipicamente gaúchas, tais como *vancê*, *urupuca*, *trotezito*, *tirões*, *taluditos* e *milicada*. No caso da narrativa em cordel, existe maior concentração de períodos compostos por subordinação, em especial por conjunções adversativas, o que bem exprime o caráter de

⁶ Entretanto, o cálculo padronizado (*Standardized TTR*) da riqueza lexical somou 44,84 para o texto do cordelista e 35,60 para o autor gaúcho. Isso ocorre porque o cálculo padrão orienta-se por meio da densidade dos itens lexicais utilizados no texto, através da proporção entre *types* (formas distintas) e *tokens* (número total de palavras do texto). A base para esse cálculo é 1000, portanto, a cada 1000 palavras é calculado o índice da riqueza lexical do texto. Isso difere da riqueza lexical *Type-Token Ratio*, que é a soma de todas as palavras do texto dividida pelo número de formas distintas. Portanto, ainda assim o texto de Simões apresenta maior riqueza lexical, principalmente se consideramos que o texto de cordel somou 1342 *tokens* a mais do que o de Simões.

⁷ Ferramenta que fornece a palavra no contexto de ocorrência.

amor impossível que Resende enfatizou em sua narrativa. Quando o desfecho da narrativa se encaminha para um final feliz, é interessante perceber que o autor optou por maior utilização de sentenças compostas por períodos simples, aproximando-se do texto simoniano em caráter sintático e semântico – o anúncio do recado enviado por Coco verde a Melancia, por exemplo, é semelhante em ambas as versões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos aqui destacados com a utilização do *Wordsmith* não dão conta de explicar os fenômenos por trás das narrativas escolhidas, mas dão vazão para que se questionem as diferenças que conduzem e aproximam o texto de Simões ao de Resende, tendo em vista a explícita base oral e regionalista de ambos.

O conto de Simões, notadamente marcado pela oralidade, volta-se para uma comunidade interpretativa cujos leitores engendram a lógica do gênero com base não só na história entre dois amantes, mas também nas inúmeras evocações de conflitos, nomes e fatos históricos evocados pelo narrador. Tais alusões permitem com que o autor se aproxime da comunidade – discursiva gaúcha – por trazer familiaridade, e até mesmo caráter lisonjeiro, aos feitos da comunidade.

No texto de cordel, os enunciados são estruturados de forma que preservem as características folclóricas do nordeste, atraindo os leitores nordestinos por meio de temas de domínio público – atendendo aos propósitos comunicativos de interesse mútuo, tal como apregou Swales – e por uma linguagem regionalista e acessível, que simula a declamação ritmada do cantador.

Enfim, ressalta-se que o entendimento das estratégias de uso do léxico realizadas pelos autores de ambos os textos e a receptividade de cada comunidade interpretativa dependem da historicidade e da experiência humana de cada grupo, além da identificação que cada indivíduo tem consigo e de si no grupo. Os eventos comunicativos marcados nas narrativas são realizados via língua escrita, mas com caráter de língua falada, e remontam muito além da descrição das personagens, dos ambientes e dos conflitos, pois mostram como cada comunidade – gaúcha e nordestina – pode receber o texto e perceber/entender o movimento retórico dos eventos comunicativos. Seus membros retêm, via léxico, as rédeas que determinam quem e quais são/serão os propósitos e os protótipos aceitos e consolidados pelo grupo.

REFERÊNCIAS

- ALUÍSIO, S.M.; ALMEIDA, G.M.B. (2006) O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para a pesquisa linguística. In. **Calidoscópico**. V 4, n. 3, setembro/dezembro. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol4n3/art04_aluisio.pdf
- BIBER, DOUGLAS. Department of English, Literary and Linguistic Computing. v. 8, No. 4, 1993. Representativeness in Corpus Design. Northern Arizona University.
- CHIAPPINI, L. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. In.: Estudos Históricos, v. 8, nº. 15. Rio de Janeiro: FGV, 1995.
- EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel na sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 119-184.
- FROMM, Guilherme. O uso de corpora na análise linguística. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/O%20uso%20de%20corpora%20Guilherme.pdf>. Acesso: 27 abr. 2011.
- GINEZI, Latarini Luciana. Cafés do Brasil: estudo de variantes do português e inglês na língua falada. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo, 2007.
Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03042008-134508/en.php> Acesso: 25 jun. 2011.
- LOPES NETO, Simões. **Melancia - Coco Verde**. Disponível em: <http://www.paginadogaicho.com.br/bibli/contosg.htm>. Acesso 20 abr. 2011.
- MEYER, Marlise. **Autores de cordel/ Seleção de textos e estudo crítico**. São Paulo: Abril Educação, 1980.
- OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. Linguística de corpus: teoria, interfaces e aplicações. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a02.pdf>. Acesso: Acesso: 27 abr. 2011.
- RESENDE, José Camelo de Melo. **Coco verde e Melancia**. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/popups/cordeldavez/cordeldavez024.htm>. Acesso: 20 abr. 2011.
- SARDINHA, Tony Berber. Retrospectiva/retrospective linguística de corpus: histórico e problemática (Corpus Linguistics: History and Problematization). **Delta**, v. 16, n. 2, 2000.
- SCOTT, M., 2008, **WordSmith Tools versão 5**, Liverpool: Software Análise léxica.
- SWALES, J.M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J.C. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêtica, 2009.

VIANA, Vander; FAUSTO, Fabiana; ZYNGIER, Sônia. **Literatura através do computador**: feixes lexicais e cânones. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/39/08.htm>. Acesso: 28 abr. 2011.

VIANA, Vander; ZYNGIER, Sônia; FAUSTO, Fabiana; SILVEIRA, Natália. **Literatura através do original e tradução de obras canônicas e populares em perspectiva**: a análise de corpus como um recurso à crítica. Disponível em: http://qub.academia.edu/VanderViana/Papers/435222/Original_e_traducao_de_obras_canonicas_e_populares_em_perspectiva_A_analise_de_corpus_como_um_recurso_a_critica_literaria_#. Acesso: 28 abr. 2011.

O RIO DE JANEIRO INSCRITO EM MEMÓRIAS FICCIONAIS

Simone Maria dos Santos Cunha¹

Orientadora: Dr^a Juracy Assmann Saraiva²

Co-orientador: Dr. Cléber Cristiano Prodanov³

Dentre as diferentes manifestações culturais, as artes representam uma reflexão crítica sobre o contexto histórico e os comportamentos humanos. Elas permitem ao ser humano encontrar-se consigo mesmo e com os outros, pois a obra artística é como um jogo de espelhos, que permite a simultaneidade de dupla exposição: ao mesmo tempo em que externa a interioridade do artista, aliada à representação da sociedade da época retratada, também incide sobre a subjetividade do receptor que consegue depreender significações e, como ser humano, ver-se nela representado e transformar sua realidade. A relação dos homens com o mundo e consigo mesmo, que a obra de arte possibilita, pode ser compreendida a partir da interação dos leitores com textos literários. A literatura conjuga, enquanto representação simbólica, presente e passado, o aqui e o lá. Ela transita por todas as épocas e por espaços reais e imaginários que a inserem em um contexto, aproximando o leitor devido às estratégias da enunciação e dos recursos persuasivos empregados pelo escritor. Esse fato possibilita ao leitor uma visão ampla do contexto sociocultural a que a obra se reporta. A partir desse ponto de vista, a análise da espacialidade referenciada em um texto literário permite que o leitor estabeleça relações entre ficção e realidade, o que é importante para a compreensão do texto, uma vez que as referências espaciais podem introduzir significações simbólicas. Isso só acontece, porém, quando o tratamento dado à espacialidade se diferencia de uma mera descrição de cenários e introduz um leque de informantes e de índices que provocam o leitor a decifrar as significações inerentes à diegese e complementar suas lacunas. Esse procedimento está presente na obra de Machado de Assis que — em seu processo de composição — busca a representação plástica do espaço diegético, mas em que a utilização de referências espaciais como ruas, praças, igrejas, praias, também se sobrecarrega de significações simbólicas (SARAIVA, 2008). Em vários textos do autor, percebe-se o olhar do narrador ou das personagens sobre a espacialidade carioca, agregando significados e sentidos à tessitura de fios que entrelaçam esses agentes ficcionais ao espaço diegético. Entretanto, ao mesmo tempo em que o olhar do narrador e das personagens sobre o contexto espacial do Rio de Janeiro

¹ Aluna do Curso de Mestrado em Processos e manifestações culturais da Universidade Feevale, Graduada em Letras pela UNISINOS, integrante do Grupo de pesquisa Linguagens e manifestações culturais da Feevale.

² Pós-Doutora na área de Linguística, Letras e Artes pela UNICAMP, professora e líder do grupo de pesquisa Linguagens e manifestações culturais da Universidade Feevale, bolsista de produtividade em pesquisa CNPq.

³ Doutor em História Social pela USP, professor e pesquisador do grupo Cultura e memória da comunidade da Universidade Feevale, Secretário de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Sul.

desvela aspectos da sociedade carioca, assim também as personagens e o narrador se revelam pelas observações que fazem acerca do espaço que os rodeia e pelas influências que dele recebem. O presente trabalho analisa as referências espaciais utilizadas por Machado de Assis em romances que presentificam o Rio de Janeiro do final do século XIX para verificar em que medida revelam significações simbólicas e avaliações do contexto sociocultural. Com esse intuito e com o objetivo de relacionar os dados referentes à espacialidade e à construção das personagens, foram escolhidas as obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicada em 1881, e *Memorial de Aires*, de 1908. Elas representam um intervalo de produção de vinte e sete anos, o que possibilita a observação das mudanças no retrato da sociedade carioca – por meio da comparação das referências espaciais citadas em cada uma delas – e da própria evolução da escrita do autor. Como referencial teórico são utilizados autores que discutem a problemática da cultura; que investigam a relação entre literatura e sociedade e autores que tratam da história do Rio de Janeiro e da espacialidade. A bibliografia básica utilizada para chegar à compreensão e a interpretação dos resultados abrange os teóricos Roque de Barros Laraia, Stuart Hall, Alfredo Bosi e Leyla Perrone-Moisés, no que se refere aos aspectos culturais e artísticos; Antônio Cândido e Alfredo Bosi, no estabelecimento de relações entre literatura e sociedade; Mauro, Keila Grinberg e Ricardo Salles na análise do Brasil no tempo de Dom Pedro II; Bournef e Oullet, na investigação dos processos composicionais da narrativa; Gastón Bachelard, no estudo das significações de objetos e lugares na textualidade; Marta de Senna, Juracy Assmann Saraiva e Hélio Guimarães, no aprofundamento de questões relativas à obra de Machado de Assis, dentre outros. A pesquisa é bibliográfica e seu método crítico-interpretativo persegue a concretização dos objetivos propostos, com a finalidade de elucidar o problema de pesquisa. Portanto, este projeto, ao investigar a significação que a transposição da espacialidade do Rio de Janeiro introduz nos romances citados, busca explicitar a importância da representação da espacialidade como fator de inter-relação entre a obra literária e o espaço social a que ele se reporta, recurso que possibilita depreender aspectos culturais dessa mesma sociedade. As referências espaciais remetem a uma época ou ao modo de ser da personagem e constroem sentidos na narrativa. Portanto, “longe de ser indiferente, o espaço num romance exprime-se, pois, em formas e reveste sentidos múltiplos até constituir por vezes a razão de ser da obra (BOURNEUF e OUELLET, 1976, p.134). Conforme Marta de Senna (2008, p.74), “Machado de Assis fascinou contemporâneos e os que até hoje lêem sua obra pelo modo como se apropriou do Rio de Janeiro em suas narrativas”. As imagens da espacialidade exprimem “condições ético-existenciais; situações socioculturais; estados emocionais diversos em momentos diferenciados da vida das

personagens”. A cidade machadiana desnuda costumes e hábitos do Segundo Império e mostra a valorização dos bens materiais e da posição social em detrimento do ser humano. No romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, os objetos mencionados: a velha prataria, herdada do avô, Luís Cubas, as grandes jarras da Índia, as toalhas de Flandres, os castiçais e arandelas no jantar dado pela família Cubas em comemoração à destituição de Napoleão, em 1814, não são apenas índices de riqueza e de suposta tradição familiar mas também da necessidade da família de aparecer aos olhos não só da sociedade, mas principalmente do imperador. No processo de construção da narrativa, o autor aguça sua crítica na oposição entre os espaços nos quais Brás Cubas nasceu, viveu e morreu, pois, após a morte, o olhar do defunto-autor se inverte. A morte o liberta da preocupação com as aparências sociais e do desejo de nomeada e a casa do Catumbi, antes denominada como a bela chácara do Catumbi passa a se constituir num valor negativo, atrelado apenas às aparências e ao poder econômico. Por outro lado, o cemitério, a que a morte remete, passa a se configurar num espaço positivo, de libertação, conforme já foi constatado por Juracy Saraiva em seu estudo sobre o estatuto do narrador em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Ao passar da vida para a morte e dispor da possibilidade de avaliar os seus atos ao escrever suas memórias do além-túmulo, Brás atinge um discernimento tal que não observa apenas a si próprio, mas toda a sociedade que o rodeia. Suas lembranças se conjugam a partir dos espaços vividos e dos objetos que caracterizam as personagens e as revelam em seu íntimo. A partir da revelação do modo de ser e de agir de cada personagem e da análise das referências espaciais que contribuem para a significação da narrativa, Machado de Assis desnuda a sociedade imperial do Rio de Janeiro do século XIX. Com seu estilo diferenciado, cuja crítica social está inscrita nas entrelinhas da ficção, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ele denuncia o apego à materialidade; o desejo de distinção social e de poder econômico sobreposto à valorização do ser humano; a utilização de pessoas como simples objetos de satisfação pessoal. Esse quadro pintado com a pena da galhofa e a tinta da melancolia transcende a época do Império e perdura na sociedade brasileira até os dias de hoje, o que denota a atualidade de seus temas e a grandiosidade de seu estudo da alma humana.

Palavras-chave: Literatura. Cultura. Espaço. Rio de Janeiro. Romances machadianos.

REFERÊNCIAS

BOURNEUF, R.; OUELLET R. **As personagens.** In: *O universo do romance.* Coimbra: Almedina, 1976.

SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. **Projeto de pesquisa:** A significação das referências espaciais em Quincas Borba. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2008.

SENNA, Marta de. **O olhar oblíquo do bruxo:** ensaios machadianos. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008. 2. ed.

CRIAÇÃO MUSICAL E AUDIOPARTITURA: A MUSICALIZAÇÃO NA AULA DE ARTES

Rosenir Aparecida de Oliveira¹
Universidade FEEVALE

Resumo: Este relato descreve uma das atividades de musicalização desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 27 alunos com idades que variam de 12 a 15 anos, que frequentam a 7ª série da E.E.E.F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha, em Porto Alegre – RS, dando continuidade ao meu trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Música: ensino e expressão. O trabalho desenvolvido com esses alunos apresenta atividades de apreciação, criação e execução que proporcionam a compreensão da linguagem musical e o desenvolvimento da percepção musical. Dentro dessa proposta a atividade a ser relatada neste trabalho tem como objetivo incentivar a criação musical partindo de um poema, reforçar os conteúdos básicos dessa linguagem, vistos anteriormente utilizando, como ferramenta pedagógica, atividades com audiopartituras. Ao final desta prática trago alguns depoimentos coletados através de uma avaliação e algumas considerações sobre a importância dessas atividades de musicalização para esses alunos.

Palavras-chave: Criação. Audiopartitura. Musicalização.

INTRODUÇÃO

A Arte é um conhecimento historicamente construído e eternizado pelo homem. Através dela ele se expressa deixando sua marca, garantindo sua sobrevivência por meio dos tempos, contribuindo, assim, para a história de nossa cultura. Sem se diferir de outros saberes ela envolve o fazer, o produzir, o apreciar, o perceber de cada significado que nela está expresso. Por meio dela interagimos com o outro e com o mundo passando a compreendê-lo melhor e até mesmo recriá-lo, pois arte é criação.

Ostrowaer (1987, p.39) nos diz que no fazer está contido “o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação”. Portanto, é a arte que favorece o desenvolvimento da criatividade sintonizando o homem com ele mesmo, fazendo-o crescer, se conhecer e ampliar sua consciência no sentido de ser, sentir e agir.

Sendo assim, porque a arte tem um papel de coadjuvante na escola se é através dela que nossos jovens terão um maior acesso às fontes de nossa cultura? A arte também é uma linguagem e como outras linguagens, também precisa ser ensinada a decifrar seus signos, pois tem coisas que só ela é capaz de transmitir e representar. Se nossos jovens não forem capazes

¹Especialista em Música: ensino e expressão e em Arteterapia pela Universidade FEEVALE. Licenciada em Educação Artística pela UFJF/MG. Arte-educadora na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

de ler essa linguagem e entender seus signos nada do que ela proporcionar será conhecido.

Segundo os PCNs:

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações (PCN, 1998, p. 43).

Portanto, esse aprendizado deve acontecer nas escolas e deve ser oportunizado aos alunos para melhor desenvolverem suas habilidades intelectuais e cognitivas. É obrigação da escola mudar a forma como a arte é encarada, pois a sala de aula é um espaço de grande valor onde os alunos presentes trazem uma bagagem cultural vivenciada no seu cotidiano possibilitando investigação e análises de experiências que, compartilhadas, ampliam seus conhecimentos de forma mais interessante e prazerosa. À arte deve ser dada novos atributos que não seja o entretenimento e festas escolares.

Na história da humanidade deparamos com várias manifestações artísticas que foram se modificando e mudando suas funções dependendo do meio onde atuavam. Nesse relato, trataremos da música, que é uma dessas manifestações que encontraremos em diversas sociedades, vinculadas a sua utilização, desde rituais religiosos e terapêuticos até suas funções educacionais e formadoras.

É através da Educação Musical, que a música deve ser resgatada como arte, como forma de conhecimento e de transformação do ser humano. Gainza (1998) realça que a música é um elemento de suma importância, pois movimenta e mobiliza, contribuindo assim, para a transformação e o desenvolvimento.

Depois de uma lacuna de quase 40 anos, como área de conhecimento em nossas escolas, a Lei 11.769, que fala da música nas escolas como um conteúdo obrigatório, nos traz a Educação Musical como um novo desafio a ser vencido pelos educadores especialistas ou não em música. E é no pequeno espaço das minhas aulas de Artes Visuais que desenvolvo atividades de musicalização abordando, de forma lúdica e integrada, as modalidades de percepção, apreciação, criação e execução envolvendo materiais sonoros. Com o objetivo de levar o conhecimento dessa nova linguagem aos alunos parto de elementos básicos da aprendizagem musical visando sua identificação e compreensão através de atividades com audiopartituras², a fim de torná-los mais críticos, capazes de se colocarem, com autonomia,

² Audiopartitura: partitura formulada a partir da audição da obra musical, utiliza símbolos gráficos, vozes, registrando os componentes sonoros mais importantes para a audição e percepção da obra (KOELLREUTTER, 1990, p.17).

quanto às suas preferências musicais. Tudo isso, sem menosprezar a vivência e a música que eles trazem para a escola e sim torná-la significativa para o seu desenvolvimento.

CONTEXTUALIZANDO A TURMA E A ATIVIDADE

Esse é o relato de uma atividade desenvolvida em sala de aula com uma turma de 27 alunos de 7ª série com idade que variam de 12 a 15 anos da E.E.E.F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha situada na zona rural de Porto Alegre – RS. Esses alunos já tinham participado da minha pesquisa de conclusão do Curso de Especialização em Música: ensino e expressão da Universidade Feevale em Novo Hamburgo –RS, portanto já possuíam um prévio conhecimento de alguns elementos da linguagem musical. Com o apoio da equipe diretiva mesclo minhas aulas de artes visuais com atividades musicais dando continuidade a esse trabalho.

Na atividade proposta tive o intuito de trabalhar inicialmente a criação musical partindo de um poema do cantor e compositor Gabriel Pensador “POEMA: Um Poema para Sandra e Pedro”, conhecido e admirado pela maioria dos alunos. Com essa proposta busquei o desenvolvimento da criatividade e da interação com o outro, mas não partindo da apreciação como eles estavam acostumados a ouvir e reler, e sim de algo novo, como a poesia, onde eles precisariam criar melodias e ritmos. A audiopartitura seria construída como uma forma de deixarem registradas suas criações reforçando conteúdos musicais trabalhados anteriormente.

Como a audiopartitura contempla elementos das artes visuais que eles estão mais familiarizados procuro usar essa ferramenta para aproximá-los da linguagem musical privilegiando a áudio-visual que eles tanto apreciam hoje nesse mundo tão midiático cheio de sons, imagens e movimentos. Embora devam ser registradas as sensações que dependem da subjetividade de cada sujeito, além das organizações objetivas dos elementos sonoros, quando construída em grupo esses registros contarão com a experiência e imaginação coletiva chegando a resultados compatíveis com os objetivos do grupo. (OLIVEIRA,2010)

ATIVIDADE PROPOSTA: CRIAÇÃO MUSICAL E AUDIOPARTITURA

No primeiro dia, através de uma proposta coletiva, a atividade se desenvolveu em pequenos grupos, inicialmente, com a distribuição da cópia do poema para ser musicado. Foi pedido que cada grupo fizesse a leitura e comentários sobre o que foi lido para, em seguida, partirem para as discussões sobre o estilo musical que usariam, dentro das suas preferências musicais. Muitos saíram explorando sons e ritmos com objetos que encontravam pela sala

como mesas, lápis e canetas, outros quiseram ouvir algumas músicas nos seus celulares para se inspirarem e também aqueles que se preocupavam com sons corporais como palmas, estalos de dedos e batidas nas pernas. Procurei incentivá-los à criação, ressaltando que o autor do poema era conhecido e admirado pela maioria e que a proposta era de musicar um poema e não reler uma música já conhecida como fizemos outras vezes, mas que deveriam ousar sem medo de arriscar nas combinações seja com sons vocais ou corporais. A aula transcorreu com sons e ritmos variados misturados a um fazer musical descontraído e alegre da turma que registrava as ideias de cada componente do grupo.

Na aula seguinte partimos para as apresentações do que foi criado, seguidas de reflexões e comentários. Pude notar que os parâmetros sonoros: altura, duração, timbre, intensidade apareciam nas criações, embora alguns ainda não soubessem nomeá-los, mas eu os reforçava, colocando-os como elementos essenciais da estrutura musical. Embora essa atividade tenha se caracterizado mais pela criação a partir de um poema e não de uma música como estavam acostumados a fazer, a compreensão desses elementos básicos da construção musical dão mais autonomia e segurança aos alunos na hora da criação.

Para a construção das audiopartituras foram oferecidos canetas e lápis coloridos para cada grupo registrar sua composição em papel sulfite no formato A3. Para esse registro foi necessário um acordo entre eles sobre quais elementos, agora das artes visuais, usar: formas geométricas, linhas, cores ou outros conhecidos da própria grafia musical. Aqui a intenção era registrar a partir de figuras metafóricas o que lhes pareceu mais significativo após o processo de criação, execução e apreciação. Transitando entre eles pude perceber nesses registros, conteúdos musicais assimilados anteriormente que facilitavam essa construção. Pude notar, também, a criatividade dos grupos ao contemplarem vários aspectos musicais com a intenção de se fazerem entender através dessa linguagem áudio-visual. Segundo Campolina e Bernardes (2001, p.13) “... a audiopartitura é um instrumento pedagógico que desvela a capacidade de cada um de perceber e interrelacionar as diversas ocorrências musicais...”. Como cada um traz consigo uma bagagem musical, aspectos registrados em uma audiopartitura podem não ser encontrados em outra, já caracterizando as subjetividades de cada um e enriquecendo as reflexões em grupo. Acredito que a visualização dessas ocorrências musicais facilita o processo de ensino/aprendizagem, pois a música é percebida e registrada de uma forma globalizada contemplando o que é mais significativo para o aluno.

Na semana seguinte começamos a aula com uma avaliação referente à atividade realizada e à sua proposta de musicalização.

Pude notar ao ouvir os alunos, a satisfação de cada grupo quanto à criação apresentada, pois conseguiram atingir seus objetivos sonoros, assim como se fazem entender nos registros das audiopartituras. Alguns se posicionaram quanto ao seu aprendizado: “Eu pude colocar o que eu lembrava quando fiz as outras atividades”. Ou ainda: “Eu acho legal a gente fazer essas atividades sempre pra guardar os nomes dos elementos da música e poder juntar com os desenhos que eu entendo melhor”. Ou “É bom a gente fazer do jeito da gente e aprender mais”. Foi ressaltado por outros também o fazer coletivo: “Às vezes dá discussão porque não gostamos do mesmo estilo de música, mas no fim a gente vai chegando num ponto e consegue fazer mesmo não achando bom no início”. E mais: “Fazer com um colega que sabe mais ajuda a gente a lembrar e também a gente vai conhecendo mais coisas e fica mais completo o trabalho”. No decorrer das aulas tenho feito atividades musicais, mescladas com as artes visuais a fim de reforçar conteúdos que façam a diferença no ouvir musical dos alunos e contribuir para o seu aprendizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A atividade relatada mostra que o grupo é estimulado a se posicionar expressiva e criticamente em relação às experiências realizadas, demonstrando que esse fazer musical lúdico e metafórico é capaz de impulsionar o desenvolvimento musical, pois eles são levados a criar e aprender conceitos musicais relacionando-os àquilo que eles ouvem e conhecem no dia-a-dia.

A audiopartitura foi apresentada como ferramenta acessível de uma prática musical capaz de tornar esse aprendizado mais significativo no contexto desses alunos uma vez que já estão mais acostumados com a linguagem das artes visuais. A atividade teve significados diferentes para cada um, no entanto é necessário que as escolas tenham seus educadores musicais para que jovens e crianças tenha acesso a essas propostas musicais coletivas, estimulando a criatividade, pois o conhecimento musical se ampliará num espaço que desenvolva atividades voltadas à criatividade expressiva e ao conhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos nesse processo de musicalização. Acredito que vivenciar a música, principalmente em grupo, possa fazer com que essa linguagem seja realmente compreendida, e assim, apreendida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf acesso em Junho de 2009.

CAMPOLINA Eduardo; BERNARDES Virginia. **Ouvir para escrever ou compreender para criar?** Uma concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: SUMMUS, 1988. (Coleção novas buscas em educação; v.31).

KOELLREUTTER, Hans J. **Terminologia de uma nova estética da música.** Porto Alegre: Movimento, 1990.

OLIVEIRA, Rosenir Aparecida de. **Aprendendo música com arte:** uma proposta de musicalização através da audiopartitura. Monografia (Especialização em Música: ensino e expressão), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010.

OSTROWAER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação** - Petrópolis: Vozes, 1987.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

PENSADOR, Gabriel O. **Para crianças.** São Paulo - Revista Nova Escola edição especial nº15. 2009. Um CD ROM.

MÚSICA NA AULA DE NATAÇÃO PARA BEBÊS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE NATAÇÃO DA SERRA GAÚCHA.

Luciana Freitas Almeida Fernandes¹
Me. Denise Blanco Sant'Anna Bündchen²

Palavras-chave: Música. Aprendizagens musicais. Natação para bebês.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa em andamento que busca verificar as aprendizagens musicais que ocorrem durante as aulas de natação para bebês, onde os exercícios e o aprendizado físico são embalados por canções e ritmos que envolvem as crianças numa atmosfera lúdica e prazerosa. Esta investigação está sendo realizada numa escola de natação da serra gaúcha com crianças desde o nascimento até três anos de idade. A metodologia é baseada na pesquisa qualitativa caracterizando-se como um estudo de caso e as observações e dados levantados até o momento indicam uma apropriação do ritmo, através dos movimentos corporais realizados na água e o desenvolvimento da memória musical.

O interesse em realizar esta pesquisa, resulta da minha observação e participação nas aulas de natação do meu filho, o que foi predominante à elaboração deste tema. A busca pela atividade surgiu em virtude da água ser, em determinados momentos, um grande perigo às crianças. Assim, pensando em diminuir essa preocupação levamos nosso filho (de apenas um ano, naquela época) para esse momento de aprendizagem aquática. A grande surpresa veio no primeiro dia quando o tempo todo fazíamos exercícios cantados. Durante essas aulas, de aproximadamente 45 minutos, o bebê necessita de um cuidador (que neste caso, em sua maioria, é o pai ou a mãe) e são conduzidos por exercícios que envolvem a música através de canções e ritmos, como inspiração para determinado gesto e exercício. Como as crianças são extremamente dependentes dos adultos, possuindo limitações, referentes à idade, a presença da música representa a possibilidade de superar os medos no meio aquático, através de momentos prazerosos com o canto e brincadeiras rítmicas.

¹ Licenciada em Música pela UERGS. Professora de Música do Colégio Madre Imilda e regente dos Corais Viver e UNTI da UCS (Caxias do Sul). Aluna da Pós-Graduação em Música: Ensino e Expressão (Feevale).

² Licenciada em Música e Mestre em Educação pela UFRGS. Professora de Música nos cursos de graduação e pós-graduação, coordenadora do Curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão da Feevale.

Em vista disso, os principais focos deste tema foram a musicalidade e a ludicidade que envolvem essas aulas de natação para bebês. Quando os bebês em meio às canções se soltam eles deixam embalar seu corpo a determinado aprendizado corporal e, também, musical. Nessas aulas, o ritmo, os cantos, as brincadeiras e vários aspectos que envolvem o brincar e a música são os principais condutores da atividade aquática infantil pesquisada.

Então, como educadora musical, me fiz algumas perguntas sobre a influência direta da música como motivador e condutor principal das aulas. Dessa forma, percebi que minha curiosidade poderia ser transformada num trabalho ou numa pesquisa científica onde tantas outras questões poderiam ser respondidas no decorrer desta investigação. Assim, a problemática proposta é: Quais as aprendizagens musicais que se manifestam a partir das aulas de natação para bebês, do nascimento aos três anos de idade? Neste contexto, a pesquisa tem como objetivo geral verificar as aprendizagens musicais construídas durante as aulas de natação para bebês e como objetivos específicos: destacar a importância da música nas aulas de natação para bebês; descrever quais os aspectos musicais que os bebês se apropriam durante estas aulas, conhecer o objetivo do professor de educação física quanto à utilização de canções nas aulas de natação para bebês e a visão dos pais quanto a presença da música nas aulas de natação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa esta baseada em duas propostas: a análise do desenvolvimento cognitivo da criança e as aprendizagens musicais e sonoras desde a vida intrauterina até os três anos de idade. A fim de trazer subsídios e instigar a reflexão sobre os aspectos cognitivos nesta faixa etária, serão abordados aspectos que considero relevantes, na perspectiva de diferentes autores que não comungam dos mesmos preceitos, mas os considero importantes no que diz respeito à problemática da pesquisa. Dentre eles descrevo sobre as Inteligências Múltiplas definidas por Gardner (ILARI, 2003; GRANJA, 2006); e dentro da visão dos autores: Piaget (1987; 2001), Barros (1996), Wadsworth (1997), Papalia, Olds e Feldman (2009), Rego (2000), quanto a Teoria de Aprendizagem Cognitiva proposta por Piaget; e, também, a Teoria Sociocultural de Vygotsky.

Psicólogo cognitivo e educacional, Howard Gardner é conhecido pela teoria das Inteligências múltiplas (ILARI, 2003, 2006; GRANJA, 2006), que é composta por sete dimensões distintas, nas quais não atuam isoladamente, mas em conjunto na realização da

atividade proposta. O resultado das combinações varia de pessoa para pessoa, podendo haver um destaque maior em determinada área dependendo da habilidade.

Sobre Piaget e Vygotsky, dois teóricos constantemente contrastados descritos por Wadsworth (1997, p. 11-12) em relação a alguns acordos e desacordos:

Tanto Piaget quanto Vygotsky estavam preocupados com o desenvolvimento intelectual, mas cada um perseguiu diferentes problemas e questões. Piaget estava basicamente interessado em como o conhecimento é formado ou construído. Sua teoria é uma teoria da **invenção** ou da construção que ocorre na mente do indivíduo. Vygotsky estava preocupado com a questão de como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual. A teoria de Vygotsky é uma teoria da **transmissão** do conhecimento da cultura para a criança. (grifo do autor).

Em relação ao bebê e a música, pesquisas comprovam que a primeira experiência auditiva do ser humano tem início ainda na vida intrauterina um lugar quentinho, aconchegante, gostoso e tão cheio de estímulos sonoros. Após o nascimento e no decorrer de toda a vida existe uma interação permanente com os sons ou ruídos do cotidiano e, conseqüentemente, com a música. Esse contato

[...] além de desencadear reações emocionais, motoras e vocais, provoca mudanças na sua ação, incentivando-o a descobertas sonoro-musicais próprias, que são manifestações de sua capacidade de aprendizagem. Para os educadores, os bebês poderiam vivenciar a música de forma lúdica e prazerosa, por meio de cantigas de roda, músicas instrumentais, folclóricas, populares, de variadas culturas e estilos, e ainda pela dança ou apenas pela apreciação auditiva. (COLOMBO, 2010, p. 18)

Dessa maneira, Brito (2003, p. 35) afirma que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, ainda que de diferentes culturas. E a aula de natação para bebês é um momento onde há a interação das três atividades citadas pela autora.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada será através de uma pesquisa de campo de caráter exploratório, pelo meio de um estudo de caso numa escola de natação da serra gaúcha. A coleta de dados consistirá em técnicas de levantamento de dados primários. Neste caso serão utilizadas: entrevista, com os professores atuantes nas aulas de natação para bebês numa escola de natação da serra gaúcha; observação: participante e sistemática das aulas; e um questionário, realizado com os pais ou cuidadores, tendo como objetivo reconhecer a ideia dos pais quanto à utilização da música nas aulas de natação.

As observações serão necessárias para se conseguir informações relacionadas aos aspectos do dia a dia destas atividades num olhar prático em educação musical, com o intuito

de identificar elementos associados às músicas que esse tipo de aula venha se utilizar. Na observação sistemática o planejamento é realizado para responder aos propósitos preestabelecidos nas questões desta pesquisa. Já na observação participante o observador assume, em partes, o papel de um membro do grupo (PRODANOV & FREITAS, 2009, p. 116) facilitando o entendimento de determinados questionamentos propostos no trabalho.

ANÁLISE

Os resultados obtidos até o presente momento estão diretamente relacionados às observações das aulas e a visão dos professores das aulas de natação para bebês. Quanto às observações percebe-se o quanto a música possui claramente um papel importante para a ludicidade contida nos exercícios realizados no meio aquático. Os bebês, até mesmo os menores (2 meses), ficam envolvidos aos sons produzidos pelos pais e professores. Os mais velhos (2 anos e meio), após um período de aulas contínuas, por exemplo, cantam e fazem os movimentos conforme cada parte da música. É brilhante ver a desenvoltura de crianças tão pequenas. Lembrando que todos estão acompanhados pelos seus cuidadores (geralmente pai ou mãe). De acordo com Maffioletti (2002, p. 102),

[...] as experiências com a música desde as mais elementares são importantes em dois sentidos: porque promovem o conhecimento musical no sentido da aprendizagem restrita ou *strito sensu*; e importantes porque são experiências necessárias à formação de esquemas e estruturas de pensamento, que funcionam como condições prévias para as novas aprendizagens – que são as aprendizagens de sentido amplo, ou *lato sensu*.

Segundo Ilari (2002, p. 88) “os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia a dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança”. Neste caso, a natação inclui-se perfeitamente na argumentação da autora.

Em relação à importância da música no desenvolvimento do bebê Ilari (2002, p. 88) descreve que

O uso de música auxilia também na redução de cólica infantil, um problema sério que é enfrentado por vários bebês [...] Embora estudos sobre o uso da música com bebês de alto risco sejam ainda uma novidade, as evidências de que a música pode servir como uma forma de terapia com essa população se acumulam e se solidificam.

Como o início da natação para bebês se dá a partir dos 3 meses (para essa escola, sendo que estudos e teóricos defendem que este início deve ser após os 6 meses em função da

imunidade do bebê), eles, ou a grande maioria, sofrem de cólicas e a união das duas fontes: música e natação, certamente podem trazer grandes benefícios aos pequenos.

Durante o primeiro ano de vida os bebês já exibem preferência e memória musical de longo prazo (ILARI, 2002). Eles conseguem assimilar algumas músicas e reproduzi-las em diferentes contextos. Algo percebido em alguns bebês, quando durante as aulas tentam cantar as músicas, principalmente os bebês mais velhos com idade entre dois e três anos.

Outro fato observado pelos três professores entrevistados foi quanto ao ritmo, nas quais eles acreditam ser uma das aprendizagens musicais adquiridas pelas crianças durante as aulas. Sobre isso, Bündchen (2009, p. 104) descreve:

O ritmo, além de ser uma organização de sons longos e curtos, pode apresentar no todo estruturado uma variação de timbres, alturas, dinâmica, sensações, ou seja, intencionalmente ser música. Na melodia, não temos somente as emoções, mas também movimento e ação, em que o ritmo está presente. Pode-se dizer que a melodia é um conjunto de elementos estruturados: alturas, durações, dinâmica, amplitude, silêncios, caráter expressivo, etc.

Com isto posso afirmar que eles estão fazendo música, estão envolvidos na musicalmente durante as aulas de natação e, conseqüentemente, aprendendo música. Sloboda (2008, p. 257) diz que “a habilidade musical é adquirida através da interação com o meio musical. [...] é construída sobre uma base de competências e tendências inatas que são desenvolvidas no início da vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se no processo de análise dos dados. As entrevistas já foram realizadas constatando que os professores consideram que a música possui uma real importância dentro das aulas de natação para bebês. Percebem que o ritmo musical está sendo adquirido por essas crianças nas aulas. Além disso, durante as observações, pode-se perceber o aprendizado dos bebês quanto à memória musical, onde eles cantam fora da aula de maneira espontânea e com desinibição. Outro fator relevante é a sociabilidade por parte dos pequenos. Tanto as boas vindas quanto o abraço de “tchau” no colega proporcionam momentos de interatividade, afinal estão todos num único meio e na mesma altura.

Por fim, os questionários ainda não foram realizados e a análise das entrevistas está em processo criterioso não só quanto à escrita das opiniões dos professores, mas quanto a essa opinião diretamente contestada com os referenciais teóricos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996. 208 p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo, SP Editora Fundação Peirópolis, 2003. 204 p.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 232 p.

COLOMBO, Sissa Paula Lirio. **As práticas pedagógicas musicais do professor de educação infantil: uma investigação em berçários**. 2010. 113 f. Monografia (Pós-Graduação em Música: Ensino e Expressão) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2010. 113 p.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo, SP: Escrituras, 2008. 157 p.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2002, p.83-90.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 9, set. 2003. 7-16 p.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Beatriz Senoi Ilari (organizadora); colaboradores Beatriz Raposo de Medeiros... [et al.]. – Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006. 271-302 p.

MAFFIOLETTI, L. A. Aprendizagem e Conhecimento Musical. In: Fernando Becker. (Org.). **Aprendizagem e Conhecimento Escolar**. Porto Alegre, 2002, v. 1, p. 97-111.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. 608 p.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. 392 p.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 389 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009. 288 p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 138 p.

SLOBODA, John A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 382 p.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**: fundamentos do construtivismo. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 223 p.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO TRABALHADOR EM CANÇÕES DE CHICO BUARQUE: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA

Luana Müller de Mello – UNISINOS¹

Palavras-chave: Enunciação. Ergologia. Canções. Chico Buarque.

INTRODUÇÃO

Dentre tantos objetos para análise por que tomar o texto artístico como posto de observação da atividade de trabalho?. Na academia, as relações entre a ciência e a arte são pensadas sob o modo de uma divisão de trabalho, que, no caso do Curso de Letras, mostra-se na própria organização curricular: língua e literatura não são colocadas em diálogo. Isso reflete uma predisposição típica do cenário ocidental: a escrita da ciência dedica-se ao desenvolvimento de modelos de conhecimento universalmente válidos; a escrita literária é o lugar das peculiaridades tidas como irracionais, que nada têm a ver com o conhecimento que se quer objetivo.

No entanto, conforme Teixeira (2006, p. 121), é na arte que os acidentes ilegítimos e perturbadores da racionalidade científica encontram uma forma de representação. Ao contrário do texto histórico, que traz heróis e feitos grandiosos, o texto artístico oferece escuta às micro-histórias dos homens comuns, sendo um lugar privilegiado para mostrar certos aspectos da experiência humana que não encontram outro espaço de visibilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria da Enunciação proposta por Émile Benveniste é uma das inúmeras teorias que constituem a Linguística, ciência que estuda a linguagem e que teve maior repercussão a partir do lançamento do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, em 1916. Benveniste em seus estudos se propôs a olhar para a relação indissociável entre linguagem e subjetividade.

Yves Schwartz, no campo de estudos do trabalho nomeado como *ergologia*, nos convida a refletir sobre a tensão que existe entre o que é programado e o que realmente

¹ Graduada em Letras pela UNISINOS e mestranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição. E-mail de contato: luanammuller@yahoo.com.br

acontece no exercício profissional. Tal como Benveniste, no terreno da linguagem, o filósofo do trabalho focaliza a subjetividade implicada em situações de trabalho. Suas reflexões são propícias a pesquisas que tomam o sujeito na própria atividade de trabalho. No entanto, acreditamos que podem fundamentar estudos sobre subjetividade e trabalho também em *corpus* descolado de situações de fala, como é o caso das canções de Chico Buarque.

METODOLOGIA

Para a análise das canções de Chico Buarque, embora o trabalho esteja em fase inicial e de amadurecimento, pensamos que a melhor maneira de capturar o que pode ser analisado é ir para o *corpus* sem um objeto preferível previamente determinado, mas observar cada enunciado a fim de absorver cada um dos fenômenos que podem ser observados. Cada enunciado é sempre único e irrepitível, sendo assim, em cada detalhe podemos observar fatos de linguagem que sejam interessantes para compreender a subjetividade presente naquela enunciação.

Como não existe um modelo pronto, o linguísta da enunciação deve ter um olhar mais atento a cada possível fenômeno que possa estar presente nos dados obtidos. Ele deve compreender que os fenômenos podem ser tanto fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos ou outros, ainda, de ordem social. O estudioso que escolhe a enunciação como campo teórico que fundamenta sua tese deve ter consciência que não há como apreender todos os acontecimentos de uma determinada enunciação, mas que alguns acontecimentos dão dicas para apreender a [inter]subjetividade envolvida num ato enunciativo.

ANÁLISE

Tendo em vista a fase inicial em que o trabalho se encontra, ainda não foi possível realizar análises de canções. Mas percebemos, através do aporte teórico abordado até o momento que é necessário um olhar cuidadoso para compreender cada enunciação. Procurar-se-á efetuar uma análise que leve em conta os pressupostos teóricos abordados por Schwartz ao que se refere ao campo da Ergologia para efetuar essa interface entre as duas teorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de trazer a teoria enunciativa de Émile Benveniste para a análise de textos da esfera artística não é nova. Os trabalhos pioneiros de Cavalheiro (2007²) e Vier (2008³) já trazem essa possibilidade. Buscaremos nos apoiar em suas reflexões para levar adiante essa linha de pesquisa. O diferencial de nossa proposta é trazer para a discussão as formulações de Yves Schwartz sobre a atividade laboral humana.

Além de seu caráter inovador com relação à sua natureza interdisciplinar, o trabalho ainda propõe uma maneira nova de se olhar para um objeto da literatura: as canções. É possível perceber que estudos que propõe essa interface não são tão comuns entre os estudos da lingüística. É um grande desafio inserir um estudo de cunho mais teórico e reflexivo em meio aos estudos ditos aplicados.

Podemos pensar ainda em uma justificativa mais voltada ao social. Além de seu histórico inovador quanto à proposta de interface entre áreas, ainda é possível compreender seus benefícios para o meio social. O trabalho apresenta um novo olhar sobre a literatura e sobre os fenômenos da língua.

Ainda podemos refletir sobre a possibilidade de se analisar a importância das situações de trabalho (foco do trabalho a ser desenvolvido) através dos textos literários. Com base nas análises feitas, o trabalho proposto pode servir como base para estudos que se interessem em realizar outras interfaces. Podemos ainda utilizar o estudo desenvolvido como mais um modo de se fazer análises lingüísticas e literárias, inclusive em âmbito escolar.

BIBLIOGRAFIA

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral I*: tradução de Maria da Gloria Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

² “O espaço ficcional e a experiência subjetiva: uma análise enunciativa de *A Metamorfose*”

³ “Da singularidade na/da linguagem: um estudo enunciativo em canções de Chico Buarque”

_____. *Problemas de lingüística geral II* / Émile Benveniste; tradução por Eduardo Guimarães ...l et al. l ; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BUARQUE, Chico, disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/>

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.). *Dicionário de linguística da enunciação* / organizadores Valdir do Nascimento Flores [et al.]. - São Paulo: Contexto, 2009.

_____; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação* / Valdir do Nascimento Flores e Marlene Teixeira - São Paulo: Contexto, 2005.

_____ et al. *Enunciação e gramática*. São Paulo : Contexto, 2008.

HOMEM, Wagner. *Histórias de canções: Chico Buarque*. São Paulo: Leya, 2009.

TEIXEIRA, M. Transgressão dos sujeitos em canções de Chico Buarque. In: DE CARLI, A.M.S.; RAMOS, F. B. (orgs.). *Palavra prima: as faces de Chico Buarque*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 117-127.

A PRONÚNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E O RESPEITO À IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Cristiano Corrêa Dutra* — Feevale

Antônio Costa** — Feevale

Palavras-chave: Inglês como *Lingua Franca*. Núcleo da *Lingua Franca*. Reavaliação do ensino de pronúncia.

INTRODUÇÃO

O inglês se transformou em uma língua global utilizada entre pessoas de diferentes países e línguas mães (L1) (Crystal, 2003a; Jenkins, 2000 e 2007; Kirkpatrick, 2007; McKay, 2002; Walker, 2010). Assim, o inglês começa a ser visto como *Lingua Franca* (ILF), termo latino que denomina uma língua de contato entre pessoas que não compartilham uma L1. Como um meio de estabelecimento de comunicação, todos os aspectos do inglês merecem atenção durante as aulas. Assim, a pronúncia deve ser tão trabalhada em aula quanto qualquer outro aspecto da língua, especialmente por ser o primeiro elemento percebido durante uma conversa (Celce-Murcia *et alli*, 2010).

Contudo, esse novo papel do ILF desafia o fonocentrismo (Pennycook *apud* Holliday, 2005) promovido pela valorização do sotaque nativo, tanto americano quanto britânico. Conseqüentemente, há uma nova proposta para o ensino de pronúncia do inglês com relação a aspectos fonético-fonológicos: o Núcleo da Língua Franca (NLF)¹ (Jenkins, 2000; Walker, 2010). Essa proposição centra-se na consideração do que é ensinável e aprendível — do inglês *teachable* e *learnable* (Dalton e Seidlhofer, 1994) —, tornando os objetivos de pronúncia mais realistas e atingíveis (Avery e Ehrlich, 1992), e promovendo a valorização do sotaque de L1 em ILF (Jenkins, 2000; Walker, 2010) como forma de preservação da identidade linguística do falante.

Assim, este trabalho visa a apresentar essa nova sugestão promovida pelo NLF e a averiguar o conhecimento de futuros professores de inglês acerca das mudanças que o NLF promove para o ensino de pronúncia do inglês. Ainda, pretende-se identificar o que esses futuros professores atualmente valorizam com relação à pronúncia do inglês, bem como seus

* Graduado em Letras – Português/Inglês pela Unisinos; aluno do Curso de Especialização em Estudos da Linguagem da Universidade Feevale.

** Mestre em Educação pela UFRGS; graduado em Letras – Inglês pela UFRGS; professor da Universidade Feevale no curso de Letras.

¹ No original inglês, *Lingua Franca Core* (LFC).

objetivos em termos de sotaque a ser seguido. Para tal, realizou-se uma pesquisa de opinião com acadêmicos do curso Letras – Português/Inglês da Universidade Feevale. Por fim, consideram-se questões diversas relativas à adoção dessa abordagem no ensino de língua inglesa, tanto da perspectiva do ensino quanto da aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O inglês como *Lingua Franca* (ILF) representa uma reavaliação das considerações com relação às oportunidades e práticas desenvolvidas dentro e fora de sala de aula com os aprendizes. Quando considerado como língua estrangeira (ILE) ou como segunda língua (ISL)², o inglês estabelece a produção do falante nativo como padrão do que é correto ou não na produção do aprendiz. Contudo, quando considerado como ILF, acaba investindo o falante não nativo com a posse sobre a língua, que passa a ser re-nacionalizada e, portanto, democratizada (McKay, 2002). Assim, o inglês começa a ser utilizado com diferentes L1s, acarretando em uma multiplicidade de sotaques que devem ser respeitados, e não desvalorizados (Jenkins, 2007).

Se o sotaque considerado padrão é o do dominante (Edwards, 1982), no contexto de ILF esse domínio não se dá pelo falante nativo, não se justificando, pois, o fonocentrismo ou o nativismo (Holliday, 2005). Assim, a alternativa é o Núcleo da Língua Franca (NLF), um conjunto de elementos fonético-fonológicos averiguados empiricamente que são fundamentais para a comunicação em contextos de ILF (Jenkins, 2000; Walker, 2010). Esse NLF preconiza que todas as consoantes, com exceção do <th>, devem ser bem pronunciadas, inclusive com variação alofônica de aspiração de /p t k/ em posição inicial de palavra ou de sílaba tônica; o <r> deve ser rótico (pronunciado); o <t> intervocálico deve ser realizado como [t], não como tepe [□]; e o <l> pós-vocálico pode ser realizado como [□], exceto antes de vogais. Quanto às vogais, essas têm a liberdade de poderem ser consistentes com relação à L1 do aprendiz, preservando, assim, seu sotaque, desde que mantenham a distinção entre curtas e longas (ou relaxadas e tensas). Encontros consonantais, no NLF, podem receber uma vogal intrusiva [□] ou [e] quando ocorrerem no início ou no meio da palavra, ou podem ter uma de suas consoantes deletadas quando ocorrerem no meio ou no fim — como em [□]spring e aspects, pronunciada [□æspeks]. Da abundância dos aspectos suprasegmentais do inglês, são

² Brown (2007) deixa claro que esta distinção é, pelo menos, operacional: ISL se dá com estudantes em países onde o inglês é L1 (como nos EUA), enquanto ILE se dá em países como o Brasil, onde o inglês não tem *status* oficial — neste contexto, não haveria a possibilidade de exposição constante à língua, como ocorre naquele. Em ILF, por outro lado, tem-se a possibilidade de se ter esse laboratório disponível através da *internet* e seus recursos diversos.

importantes apenas o acento contrastivo, para evidenciar a informação principal, e os grupos tonais, para o falante poder planejar a fala e o ouvinte poder compreendê-la sem problemas. Os demais aspectos da pronúncia da língua são irrelevantes — e até atrapalham — para a inteligibilidade internacional (Jenkins, 2000; Walker, 2010), o que não significa que não se possa trabalhar com eles em aula.

Obviamente, há dúvidas com relação à validade dessa proposta. Contudo, faz-se necessário destacar que num contexto de ILF, as preocupações referentes à qualidade da pronúncia, à redução de padrões, ou à aceitação de erros, são obsoletas, posto a variação promovida pelo sotaque ser considerada salutar contanto que haja inteligibilidade entre os interlocutores (Walker, 2010). Ainda, nesse contexto de ILF, pode-se pensar que o NLF seja um sotaque inexistente, mas é preciso lembrar que o sotaque padrão britânico é falado por cerca de três por cento da população britânica (Crystal, 2003b); assim, ao invés da imposição de um sotaque ao aprendiz, há a oportunidade de uma escolha informada (Jenkins, 2000). Por fim, acaba-se promovendo a valorização do professor não nativo de inglês ao se considerar a L1 como uma facilitadora tanto do processo de aquisição da língua quanto da promoção da comunicação num contexto internacional (Walker, 2010).

METODOLOGIA

Uma pesquisa de opinião foi realizada com trinta e seis acadêmicos de diversos semestres do curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Feevale com o intuito de averiguar sua opinião com relação ao ensino de pronúncia do inglês, ao NLF e a outros elementos da pronúncia da língua. As perguntas foram neutras no sentido de procurarem não conduzir as repostas dos participantes. Realizou-se, então, uma análise quantitativa dos dados coletados.

ANÁLISE

Através da análise dos dados coletados com a pesquisa de opinião, verificou-se um grande interesse por parte dos participantes em desenvolverem um sotaque americano (78%), mas que seja inteligível (72%) ao invés de similar ao do falante nativo (25%). Ainda, 50% dos entrevistados consideram seu sotaque regular ou ruim, enquanto 47% consideram-no bom ou muito bom. Apesar de 56% dos participantes terem sido ensinados com o sotaque americano, essa mesma soma procura se expor a diversos sotaques, mas preferem expor seus alunos, futuros ou atuais, ao sotaque americano (47%), embora 42% tenham votado em vários

sotaques.

Com relação ao ensino de aspectos fonético-fonológicos, os participantes poderiam votar em tantos quantos lhe parecerem importantes dos quinze itens sugeridos na pesquisa. Vinte e quatro participantes elegeram a pronúncia do <th>, um item fora do NLF, como elemento que mereceria atenção em uma aula de pronúncia. Ritmo, o segundo colocado, também um item fora do LFC, recebeu 22 votos. Apenas um item do LFC, o contraste entre vogais, recebeu uma quantidade significativa de votos: 20; seguido da relação grafema-fonema: 19. Todos os demais itens tiveram abaixo de 15votos.

Os dados apresentados acima refletem o desconhecimento da proposta do NLF, mas revelam uma preocupação com a globalização da língua e com relação à necessidade de haver uma exposição aos seus diversos sotaques. Ainda, é possível depreender das escolhas feitas pelos participantes da pesquisa que há uma inclinação maior para a escolha pelo sotaque americano, um fonocentrismo mantido por diversos mecanismos de controle (Crystal, 2003a). Contudo, também, é possível perceber que os entrevistados não veem a aproximação do falar nativo como imprescindível. Por fim, a eleição de um item não pertencente ao NLF como o primeiro a ser valorizado nas aulas de pronúncia pode ser interpretado como uma escolha pelo mais difícil como padrão do que é “correto”, uma vez que os sons representados graficamente pelo <th> são inexistentes na maioria das línguas do mundo, inclusive em variantes nativas do inglês, como o irlandês e o jamaicano (Walker, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar que o português apresenta uma ortografia transparente ou rasa, ou seja, a relação grafema-fonema é relativamente regular, enquanto o inglês apresenta uma ortografia opaca ou profunda, com uma relação grafema-fonema não tão “facilmente obtida a partir dos padrões de soletração” (Alves e Barreto, 2009, p. 245). Assim, a fim de que se possa utilizar essa confiança que os brasileiros têm no sistema escrito como um apoio à aquisição do NLF, recomenda-se uma abordagem como a proposta por Dutra (2010), que apresenta um sistema grafo-fônico-fonológico para as vogais do inglês como uma ferramenta para ajudar os aprendizes a desenvolverem a consciência da distinção entre as vogais curtas e longas (ou relaxadas e tensas), que podem ser realizadas com o sotaque brasileiro, desde que essas vogais apresentem consistência (Walker, 2010). Tal escolha, então, poderia ser pesquisada a fim de se determinar como seria o sotaque brasileiro.

O NLF, portanto, deve ser visto como uma ferramenta para professores que querem combinar um conjunto de elementos ensináveis e aprendíveis (Dalton e Seidlhofer, 1994) com o respeito pela identidade linguística dos seus alunos (Jenkins, 2000 e 2007; Walker, 2010). Neste sentido, poderia haver uma redução do fonocentrismo com promoção da inteligibilidade através da adição do sotaque (Celce-Murcia *et alli*, 2010; Jenkins, 2000; Walker, 2010). Ainda, um autêntico Ensino Comunicativo (EC)³ poderia ser empregado pelo professor a fim de auxiliar seus aprendizes a atingir um objetivo realista (Avery e Ehrlich, 1992) ao se empregarem atividade, procedimentos e técnicas que vão ao encontro das necessidades reais dos aprendizes em relação à melhoria da inteligibilidade (McKay, 2002; Walker, 2010).

Finalmente, ao mesmo tempo, os conceitos de proficiência, de acurácia e de fluência com relação à pronúncia precisam ser reavaliados, e os objetivos com relação ao desenvolvimento da pronúncia precisam ser repensados. Esses conceitos param, então, de serem vistos como conformidade ao padrão do falante nativo e passam a serem vistos como sucesso na comunicação (Willis, 1996). Ainda, no contexto de ILF, o aprendiz desenvolve sua pronúncia sem que esta seja considerada interlândia — um estágio entre os níveis iniciante e avançado que, em última análise, acarreta na visão do aprendiz de ILE como um forasteiro fadado ao insucesso na língua, não importando o quão proficiente ele seja (Graddol, 2006; Walker, 2010) —, já que seu sotaque acaba sendo valorizado.

³ Recomendam-se as propostas de Barreto e Alves (2009), Celce-Murcia *et alli* (2010), Dalton e Seidlhofer (1994), Naiman (1992) e Walker (2010) com relação ao EC de pronúncia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã K.; BARRETO, Fernanda M. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina R. *et al.* **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: 2009, EDIPUCRS. pp. 232-53.

AVERY, Peter e EHRLICH, Susan (Ed.). **Teaching American English pronunciation.** Oxford: OUP, 1992.

BARRETO, Fernanda M.; ALVES, Ubiratã K. Como inserir o ensino de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, Regina R. *et al.* **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: 2009, EDIPUCRS. pp. 280-316.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching.** 5. ed. Nova Iorque: Pearson Education, 2007.

CELCE-MURCIA, Marianne *et al.* **Teaching pronunciation: a course book and reference guide.** 2. ed. Cambridge: CUP, 2010.

CRYSTAL, David. **English as a global language.** 2. ed. Cambridge: CUP, 2003a.

_____. **The Cambridge encyclopedia of the English language.** 2. ed. Cambridge: CUP, 2003b.

DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. **Pronunciation.** Oxford: OUP, 1994.

DUTRA, Cristiano Corrêa. Fonemas vocálicos ingleses: uma abordagem prática. In: **Seminário de Pós-Graduação 2010.** Novo Hamburgo: Feevale, 2010.

EDWARDS, John R. Language attitudes and their implications among English speakers. In RYAN, Ellen; GILES, Howard. **Attitudes towards language variation: social and applied contexts.** London, Edward Arnold, 1982. pp. 20-33.

GRADDOL, David. **English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'.** Plymouth: British Council, 2006.

HOLLIDAY, Adrian. **The struggle to teach English as an international language.** Oxford: OUP, 2005.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an international language.** Oxford: OUP, 2000.

_____. **English as a Lingua Franca: attitude and identity.** Oxford: OUP, 2007.

KIRKPATRICK, Adam. **World Englishes: implications for international communication and English language teaching.** Cambridge: CUP, 2007.

MACKAY, Sandra. **Teaching English as an international language.** Oxford: OUP, 2002.

NAIMAN, Neil. A communicative approach to pronunciation teaching. In AVERY, Peter e EHRLICH, Susan (Ed.). **Teaching American English pronunciation**. Oxford: OUP, 1992.

WALKER, Robin. **Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2010.

WILLIS, Dave. Accuracy, fluency and conformity. In: WILLIS, Jane e WILLIS, Dave (Ed). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996. pp. 44-51.